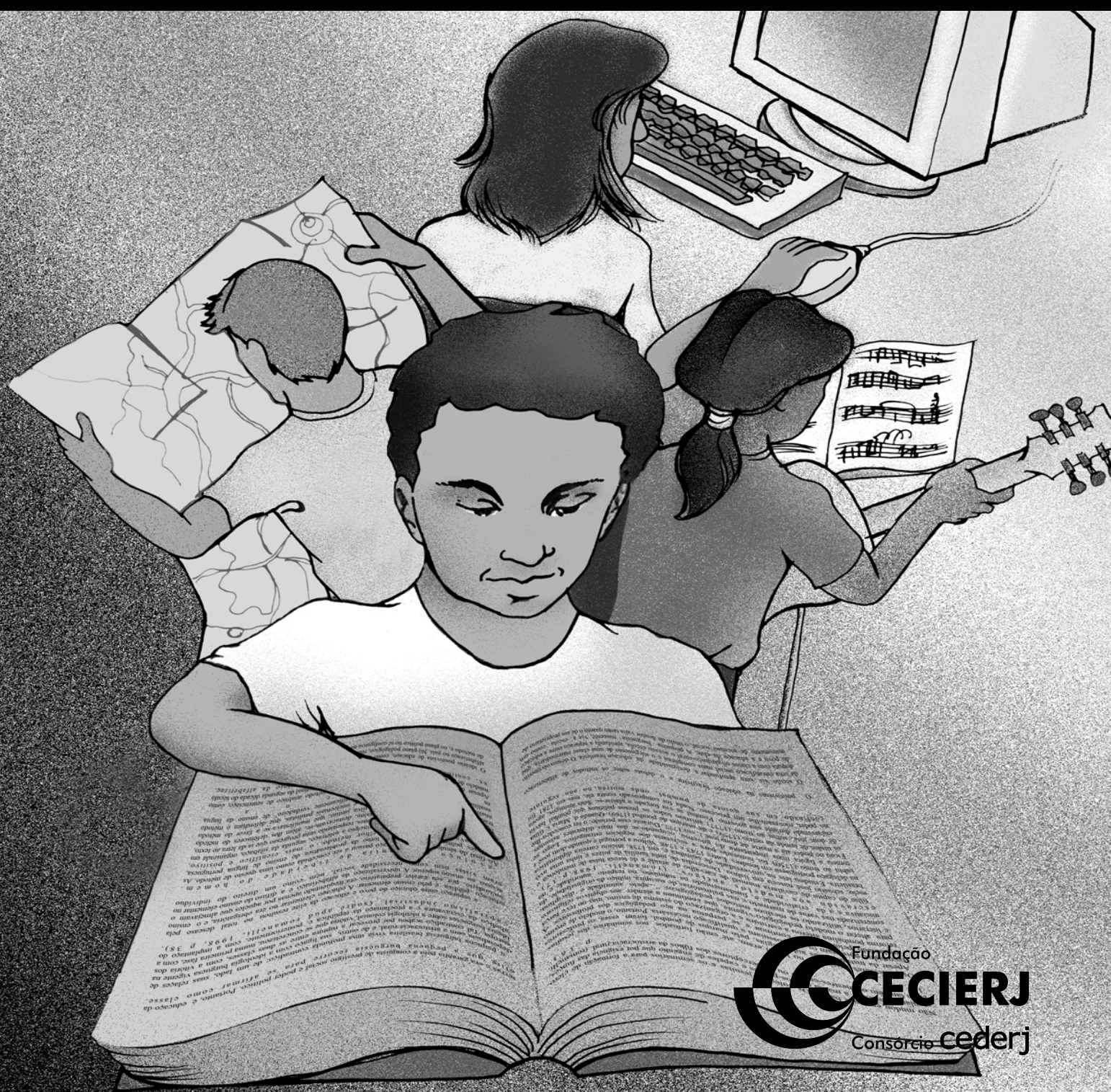


Mairce da Silva Araújo
Marta da Costa Lima Rêgo
Ricardo Carvalho

Alfabetização: Conteúdo e Forma 1





Fundação

CECIERJ

Consórcio **cederj**

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

Alfabetização: Conteúdo e Forma 1

Volume 1 - Módulo 1

Mairce da Silva Araújo
Marta da Costa Lima Rêgo
Ricardo Carvalho



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

**SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA**



**Ministério
da Educação**



Apoio:



FAPERJ

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

Fundação Cecierj / Consórcio Cederj

Rua Visconde de Niterói, 1364 – Mangueira – Rio de Janeiro, RJ – CEP 20943-001

Tel.: (21) 2299-4565 Fax: (21) 2568-0725

Presidente

Masako Oya Masuda

Vice-presidente

Mirian Crapez

Coordenação do Curso de Pedagogia para as Séries Iniciais do Ensino Fundamental

UNIRIO - Adilson Florentino

UERJ - Eloiza Gomes

Material Didático

ELABORAÇÃO DE CONTEÚDO

Mairce da Silva Araújo

Marta da Costa Lima Rêgo

Ricardo Carvalho

Colaboradora:

Carmen Lúcia Pérez

COORDENAÇÃO DE DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL

Cristine Costa Barreto

DESENVOLVIMENTO INSTRUCIONAL E REVISÃO

Anna Maria Osborne

Anna Carolina da Matta Machado

Maria Helena Hatschbach

Departamento de Produção

EDITORA

Tereza Queiroz

COORDENAÇÃO EDITORIAL

Jane Castellani

COPIDESQUE

Nilce Rangel Del Rio

REVISÃO TIPOGRÁFICA

Kátia Ferreira dos Santos

Patrícia Paula

COORDENAÇÃO DE PRODUÇÃO

Jorge Moura

PROGRAMAÇÃO VISUAL

Ronaldo d'Aguiar Silva

ILUSTRAÇÃO

Fábio Muniz

CAPA

Fábio Muniz

PRODUÇÃO GRÁFICA

Andréa Dias Fiães

Fábio Rapello Alencar

Copyright © 2005, 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.

A663a

Araújo, Mairce da Silva.

Alfabetização: Conteúdo e Forma 1. v.1 / Mairce da Silva

Araújo. – Rio de Janeiro: Fundação CECIERJ, 2009.

130 p.; 19 x 26,5 cm.

ISBN: 85-7648-230-4

1. Concepções de alfabetização.
 2. Cultura.
 3. Linguagem.
 4. Oralidade.
 5. Escrita.
 6. Concepções epistemológicas.
 7. Perspectiva mecanicista.
- I. Rêgo, Marta da Costa Lima. II. Carvalho, Ricardo. IV. Título.

CDD: 370.1

2009/1

Governo do Estado do Rio de Janeiro

Governador
Sérgio Cabral Filho

Secretário de Estado de Ciência e Tecnologia
Alexandre Cardoso

Universidades Consorciadas

**UENF - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO
NORTE FLUMINENSE DARCY RIBEIRO**
Reitor: Almy Junior Cordeiro de Carvalho

**UERJ - UNIVERSIDADE DO ESTADO DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Vieiralses

UFF - UNIVERSIDADE FEDERAL FLUMINENSE
Reitor: Roberto de Souza Salles

**UFRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL DO
RIO DE JANEIRO**
Reitor: Aloísio Teixeira

**UFRRJ - UNIVERSIDADE FEDERAL RURAL
DO RIO DE JANEIRO**
Reitor: Ricardo Motta Miranda

**UNIRIO - UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO
DO RIO DE JANEIRO**
Reitora: Malvina Tania Tuttman

Alfabetização: Conteúdo e Forma 1

Volume 1 - Módulo 1

SUMÁRIO

Aula 1 – Concepções de alfabetização: a origem do mito _____	7
<i>Marta da Costa Lima Rêgo</i>	
Aula 2 – Alfabetização: um conceito em movimento – 1ª parte _____	17
<i>Marta da Costa Lima Rêgo</i>	
Aula 3 – Alfabetização: um conceito em movimento – 2ª parte _____	29
<i>Carmen Lúcia Pérez</i>	
Aula 4 – Alfabetização: uma questão política – 1ª parte _____	41
<i>Mairce da Silva Araújo</i>	
Aula 5 – Alfabetização: uma questão política – 2ª parte _____	49
<i>Mairce da Silva Araújo</i>	
Aula 6 – Cultura e linguagem: a questão da oralidade _____	61
<i>Mairce da Silva Araújo</i>	
Aula 7 – Cultura e linguagem: a questão da oralidade _____	73
<i>Mairce da Silva Araújo</i>	
Aula 8 – Cultura e linguagem: a questão da escrita _____	89
<i>Ricardo Carvalho</i>	
Aula 9 – Cultura e linguagem: a questão da escrita _____	101
<i>Ricardo Carvalho</i>	
Aula 10 – Concepções epistemológicas da alfabetização: a perspectiva mecanicista – 1ª parte _____	113
<i>Marta da Costa Lima Rêgo</i>	
Referências _____	125

Concepções de alfabetização: a origem do mito

Meta da aula

Apresentar um texto introdutório da disciplina para auxiliar na compreensão das aulas posteriores.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Elaborar uma síntese sobre o surgimento do conceito de alfabetização.
- Identificar a origem do mito que envolve esse conceito.

INTRODUÇÃO

É muito comum entrar em uma sala de professores e encontrar discussões sobre as dificuldades de aprendizagem. A alfabetização surge, obrigatoriamente, na pauta dessas discussões quando o assunto é sucesso ou fracasso escolar. Na maioria das vezes, existe a crença de que um aluno bem alfabetizado possui melhores condições de obter sucesso na vida escolar. Da mesma forma, o fracasso está, quase sempre, atrelado a uma alfabetização malfeita ou ao aluno que nunca se alfabetiza.

A discussão é sempre inflamada, principalmente quando envolve professores das séries iniciais e das séries finais do Ensino Fundamental ou Médio, de áreas como a Matemática e a Física, por exemplo. Frequentemente, afirmam que seus alunos não vão bem em suas disciplinas porque não sabem ler os problemas, logo, não conseguem interpretá-los. A simples *decoreba* das fórmulas e dos números seria suficiente para aprender essas matérias se, pelo menos, soubessem ler. Sem relutar, culpam os professores das séries iniciais, por não compreenderem que são co-autores do processo de alfabetização, que, segundo Paulo Freire, dura a vida inteira.

A pergunta que surge, diante das divergências, é a seguinte: O que é um aluno bem alfabetizado, hoje? Isso traduz inquietações, comuns aos professores do Ensino Fundamental, porque diz respeito às escolhas para a prática de sala de aula.



HIPERTEXTO

É um texto em formato digital reconfigurável e fluido. Ele é composto por blocos elementares ligados por links que podem ser explorados em tempo real na tela (LÉVY, 1999, p. 27). Essa citação foi retirada do livro *Cibercultura*, de Pierre Lévy, teórico francês que tem apresentado importantes contribuições para a construção das relações entre educação e tecnologia. Se o assunto é de seu interesse, não deixe de dar uma olhada nessa obra.

Outras perguntas emergem a partir da primeira. Como julgar o que é indispensável ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, em um mundo que se transforma rapidamente e está sempre fornecendo aos educandos uma quantidade incontrolável de informações? As Novas Tecnologias de Comunicação e Informação (NTIC's) utilizam diferentes formas de manifestação da linguagem: símbolos gráficos, ícones, **HIPERTEXTO**, imagens e muitos outros códigos, que superam a necessidade de domínio do código verbal escrito.

Ler e escrever ainda constituem necessidades básicas em uma **SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA** como a nossa, mas nossos alunos precisam de recursos que transcendam o mero decodificar das letras escritas. Vamos refletir, ao longo das aulas, sobre as possíveis respostas que os professores e a escola, como sistema, podem fornecer para as questões levantadas.

Acreditamos que o peso atribuído ao processo de alfabetização, ao longo dos anos, tanto pela escola como pelos pais acabou por criar um mito de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um momento mágico na vida do indivíduo. A prática nos revela que não é bem assim. A frustração de crianças e adultos ao final de um ano letivo sem muitas conquistas pode significar um fracasso a ser carregado como um fardo por muitos outros anos. A tarefa da escola deveria ser minimizar as distorções que geram as retenções nas séries iniciais e, conseqüentemente, a evasão escolar.

Ainda assim, podemos levantar uma reflexão importante sobre os alunos que conseguem chegar ao final da escolaridade básica. São eles capazes de ler e produzir textos? Podem ser considerados leitores competentes para compreender diferentes tipos de texto? Serão capazes de redigir cartas, textos narrativos ou dissertativos, necessários à vida profissional?

Os conceitos de analfabetismo, **ANALFABETISMO FUNCIONAL** e alfabetizado, são usados freqüentemente em estatísticas e relatórios governamentais. Pesquisas como o censo demográfico e o censo educacional, realizadas pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP) revelam o grande número de indivíduos excluídos do sistema por se encontrarem em situação de analfabetismo ou de analfabetismo funcional.

Acessando a página do IBGE, você encontra dados do Censo realizado no ano de 2000. O questionário aplicado tem um tópico exclusivo para a verificação da condição do indivíduo em relação à leitura e à escrita. Isso demonstra a grande preocupação das entidades governamentais com a questão da alfabetização no Brasil. Talvez por isso exista, a cada governo, um programa diferente lutando pela erradicação do analfabetismo. Como exemplos recentes, podemos citar o Alfabetização Solidária, do governo Fernando Henrique Cardoso e o atual, Brasil Alfabetizado, do governo Lula.

SOCIEDADE GRAFOCÊNTRICA

É aquela que coloca o sistema de leitura e escrita no centro de seu funcionamento, atribuindo julgamento de valor a pessoas que sabem ou não ler, como melhores ou piores, incluídos ou excluídos.

ANALFABETISMO FUNCIONAL

O conceito de analfabetismo funcional, definido pelo IBGE e pelo INEP, de modo geral, caracteriza o sujeito como sendo aquele capaz de assinar o próprio nome, escrever seu endereço e informações básicas a seu respeito, porém incapaz de compreender pequenos textos ou redigir mensagens ou bilhetes. Essa informação nos permite concluir que o analfabeto funcional é um sujeito que foi exposto a algum tipo de metodologia de alfabetização, mas não consegue fazer uso social da língua materna; ou seja, aquele que não é capaz de preencher corretamente um formulário de inscrição, escrever uma carta ou ler e compreender um contrato de trabalho, por exemplo.

HUMANISMO

Tornou-se um movimento literário e filosófico que propunha uma nova educação, baseada na crítica de textos, no estudo das línguas e das ciências e na observação da natureza. Seus seguidores traduziram e divulgaram os textos da Antiguidade grega e romana. Porém, apenas o clero e a nobreza possuíam acesso a essa educação, à leitura e à escrita de textos. A tarefa de escrever, considerada uma arte, era um privilégio para poucos intelectuais e religiosos.



A observação abaixo foi retirada das informações sobre o Censo 2000, no site do IBGE. É uma explicação do item do questionário que trata da questão do analfabetismo.

Sabe ler e escrever

Em função das grandes diferenças regionais das taxas de analfabetismo, o quesito “sabe ler e escrever” é perguntado a todos, pois se trata de uma informação básica para o País que ainda conta com cerca de 13% de analfabetos de 15 anos ou mais, sendo que na Região Nordeste essa taxa é de aproximadamente 27%. Vale acrescentar a importância de as taxas de analfabetismo serem conhecidas nos menores níveis geográficos para implementação de políticas de combate ao analfabetismo.

Em função da importância atribuída à alfabetização escolar como um divisor de águas na vida do educando, criou-se, ao longo dos anos, um mito em torno do processo de alfabetização, que será um dos muitos questionamentos levantados ao longo das aulas.



A releitura das Aulas 3 e 4 de Fundamentos da Educação¹, Volume 1, pode auxiliar na compreensão do tópico a seguir.

CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO: A ORIGEM DO MITO



Em torno do século XVI, os pensadores **HUMANISTAS** acreditavam que a educação poderia transformar o homem e permitir a ele o controle do próprio destino.

Nesse período, os nobres que desejavam iniciar seus filhos na cultura letrada tinham de pagar caro por isso e confiar a educação de seus rebentos aos padres que atuavam como preceptores ou mestres.

DANTE ALIGHIERI (1265-1321)

Escritor italiano que estudou Teologia e Filosofia e conhecia profundamente os clássicos latinos e os filósofos escolásticos. Por volta de 1300, iniciou a carreira diplomática e, em 1302, foi preso por suas atividades políticas. A grande obra de Dante é *A Divina Comédia*, grandioso poema alegórico, filosófico e moral que resume a cultura cristã medieval.

A Divina Comédia levou 14 anos para ser escrita e foi concluída em 1321, ano de sua morte. Trata da trajetória do homem em busca da iluminação e caracteriza-se por um fortíssimo sentido moralizante, pela reafirmação dos princípios cristãos e pelo desejo de renovação espiritual. Dante, como personagem, ao lidar com algumas das questões mais fundamentais da condição humana, demonstra uma firmeza de caráter que representa a força da narrativa. Mesmo diante dos maiores desafios, o poeta segue com convicção sua crença na sacralização da união com Deus, por meio da purificação.

A obra é estruturada em 100 cantos, totalizando 14.233 versos.

O controle da Igreja sobre a produção cultural era bastante rigoroso e o acesso às obras produzidas era restrito. Alguns clássicos da antiguidade, como **A DIVINA COMÉDIA, DE DANTE**, por exemplo, foram proibidos e ficaram inacessíveis, pois seus conteúdos ou contrariavam ou questionavam os dogmas da Igreja e os interesses políticos vigentes. Muitas obras foram perdidas ou queimadas em função das

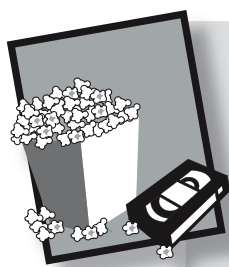
proibições de acesso a elas ou por ordem da **INQUISIÇÃO**, que era, então, o poder máximo da Igreja Católica.

O exemplo é significativo por ser essa obra um dos maiores clássicos da literatura de todos os tempos e que, portanto, deveria estar ao alcance de todos. No entanto, desde essa época, o que se vê é justamente o contrário. Os interesses que envolvem o acesso ao conhecimento e à educação determinam o que pode ou não ser aprendido ou conhecido.

O panorama permaneceu dessa forma até o final do século XVIII, com a propagação dos ideais iluministas que desencadeariam a Revolução Francesa.

INQUISIÇÃO OU TRIBUNAL DO SANTO OFÍCIO

Formado por autoridades religiosas, era destinado a julgar e condenar todos os que praticassem atos contra os princípios da Igreja Católica na Idade Média.



MOMENTO PIPOCA

O filme *O Nome da Rosa*, fundamentado na obra de mesmo título de Umberto Eco, oferece uma ilustração bastante fiel do período medieval e as restrições que envolviam os atos de ler e escrever. O filme já foi indicado na disciplina Fundamentos da Educação 2. Se você já assistiu a ele, terá a possibilidade de revê-lo com um novo olhar, com vistas à leitura e à escrita. Se não o viu, não deixe de fazê-lo, pois um filme indicado por duas disciplinas deve ser realmente importante. Aproveite!

No final do século XVIII, a Revolução Francesa traz consigo os ideais de uma república democrática, onde a escolarização passa a ocupar o lugar de via de acesso à cultura; a escola se torna universal e gratuita e está sob o controle do Estado. Através de legislação centralizadora e unitária, o poder público visa massificar para uniformizar. Dessa forma, a escola para todos, um dos ideais da Revolução, surge como um conceito de educação que até hoje, aceitamos e reconhecemos como legítimo. Abandona-se a tradição de preceptores que atendiam individualmente a seus alunos, para a adoção de uma perspectiva de escola como espaço de ensino que atendesse a um número maior de alunos, visando a uma educação para a massa.

Observe o que **JOSÉ JUVÊNCIO** nos diz sobre esse período:

Sonhada no século XVIII, a generalização da alfabetização abre uma nova era na história da humanidade. As sociedades ocidentais iniciam, então, um período caracterizado pela revolução permanente que ressoa no plano político, econômico, social e cultural. Época marcada pela emergência das nações democráticas; pelo avanço da industrialização; pelo crescimento das cidades e erupção do

JOSÉ JUVÊNCIO BARBOSA

É professor da Universidade de São Paulo, coordena um projeto de documentação sobre alfabetização. Trata-se de um respeitado pesquisador da área e consultor de diversas revistas especializadas. Seu livro *Alfabetização e Leitura* é um dos livros-base desta disciplina.

individualismo; pela supremacia da cultura visual. E, no centro desse labirinto, a origem da concepção de alfabetização que herdamos (BARBOSA 1994, p. 15).

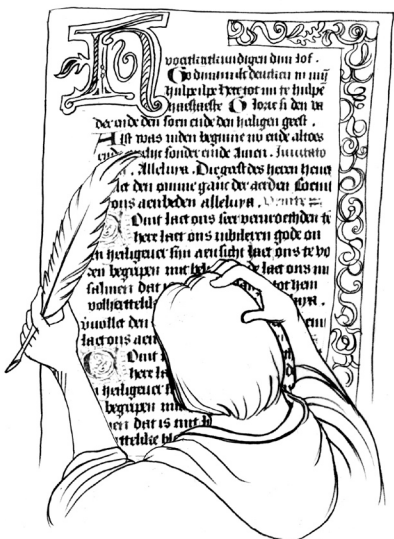


Retome a leitura da Aula 1, Volume 1, de Língua Portuguesa, e lembre o que foi tratado sobre as relações entre língua e poder.

Uma das aspirações burguesas na Revolução Francesa era o acesso à cultura letrada, pois sendo a burguesia a classe dominante, naquele momento detinha o capital, mas não o saber erudito, letrado, que era privilégio dos nobres. Dessa forma, a escola que desejava para os filhos não era a que ensinasse qualquer coisa, mas a que oferecesse acesso a um tipo de saber que lhes permitisse exercer o poder. As relações entre saber e poder aparecem de forma clara e explícita nesse momento. Quem possuísse acesso à cultura letrada, possuía também mais condições de exercer o poder e a dominação sobre aqueles que pouco ou nada sabiam.

No modelo de escola que se apresentava naquele momento, a aprendizagem da leitura e da escrita ainda não era compreendida como

um processo simultâneo. Ao contrário, acreditava-se que era necessário primeiro aprender a ler para depois escrever. Não é muito difícil imaginar o porquê. Somente a partir do século XIX, as duas práticas começam a ser compreendidas como coisas distintas, porém relacionadas. Mais adiante discutiremos melhor essa questão.



Além disso, escrever era considerado uma atividade complicada: imagine uma criança tentando traçar caracteres cheios de arabescos com uma pena de ganso entre os dedos (a pena de aço só foi inventada em 1830). A escrita era, então, considerada uma arte – uma coreografia da pena – que implicava uma posição correta do corpo, o manejo de materiais delicados, uma dança das mãos (idem, p. 21).

Os contextos político e econômico do século XIX apresentavam o cenário de uma indústria crescente. A consolidação da sociedade industrial capitalista e o crescimento urbano nos grandes centros revelavam a necessidade de garantir a estabilidade social através de uma instituição que, ao mesmo tempo, veiculasse os valores dominantes e dotasse o cidadão dos rudimentos da leitura e da escrita, adequados à situação emergente. Nessa realidade, a alfabetização tornou-se o

pilar fundamental da escolarização básica; ou seja, a leitura e a escrita passaram a ocupar o lugar central da atividade escolar. Por esse motivo afirmamos, no início da aula, que a excessiva importância que a sociedade atribui à alfabetização criou o mito que a cerca.

Iniciou-se a preocupação em formar professores para a alfabetização. Escolas normais proliferaram na França com o objetivo de atender à nova demanda de classes formadas por várias crianças, agrupadas de acordo com o nível de aprendizagem e orientadas por um único professor. O ensino passou a ser uma novidade que modifica até o mobiliário escolar, pois, se antes as crianças liam, agora lêem e escrevem.

RESUMO

Na Idade Média, a educação foi privilégio dos nobres, porém, com o advento da Revolução Francesa, nasce a escola “universal”, como possibilidade de uma educação ao acesso de todos. A alfabetização surge como condição para a inclusão do indivíduo no modelo de sociedade que se estruturava. Após a Revolução Francesa e com a consolidação do sistema industrial capitalista, o domínio da leitura e da escrita ganhou *status* de promoção social, pois o acesso a esse conhecimento específico significava saber mais, ou poder mais do que os limitados ao trabalho manual, culturalmente desprestigiado.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

O que você acha de navegar na internet e visitar o *site* do INEP, que fornece dados importantes do censo educacional sobre os números da alfabetização no país?
www.inep.gov.br

O *site* do IBGE disponibiliza informações sobre o Censo demográfico 2000 e também apresenta dados importantes, relativos à educação e à questão do analfabetismo.
www.ibge.gov.br

Dê uma olhada, anote os percentuais de analfabetismo e aproveite para discutir os números das estatísticas com seu tutor e seus colegas de curso, no horário da tutoria presencial!

ATIVIDADE FINAL

1. Converse com alguns professores de sua escola (dois ou três) e pergunte-lhes como definem a alfabetização. Procure identificar em suas falas elementos que indiquem pistas de que existe um mito em torno do processo de alfabetização.

Registre, resumidamente, essa conversa por escrito e apresente-a ao seu tutor presencial.

RESPOSTA

O resultado esperado com a realização desta atividade é a produção de um texto síntese que evidencie o que você compreendeu sobre o mito que existe em torno da alfabetização. Caso você tenha dificuldades na produção desse texto, procure orientação na tutoria, discuta, reflita e tire suas dúvidas. Não deixe de concluir a tarefa!

AUTO-AVALIAÇÃO

Se você conseguiu produzir o texto, utilizando as informações que já possuía sobre o assunto, somadas àquelas fornecidas nesta aula, parabéns! Isso mostra que você está sendo capaz de construir seu conhecimento sobre alfabetização de forma dinâmica.

Porém, se você ainda sente dificuldades em produzir um texto próprio e recorre a muitas citações do texto da aula, não desanime! Procure seu tutor presencial e solicite ajuda. A autoria é um exercício que exige muito de cada um, mas é indispensável na formação acadêmica.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na aula seguinte será apresentado, mais detalhadamente, o surgimento da alfabetização .

Alfabetização: um conceito em movimento – 1ª parte

AULA 2

Meta da aula

Refletir criticamente sobre os diferentes significados da alfabetização ao longo do processo histórico.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Estabelecer as diferentes concepções de alfabetização presentes em cada momento histórico.
- Comparar os objetivos da alfabetização na visão dos religiosos e na visão positivista.

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

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



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).



MARTINHO LUTERO

Sacerdote alemão da Igreja Católica, responsável pela deflagração do Movimento da Reforma Protestante. Martinho Lutero, com suas 95 teses, reformou os ensinamentos teológicos e os comportamentos morais da Igreja, com base no ensino bíblico.

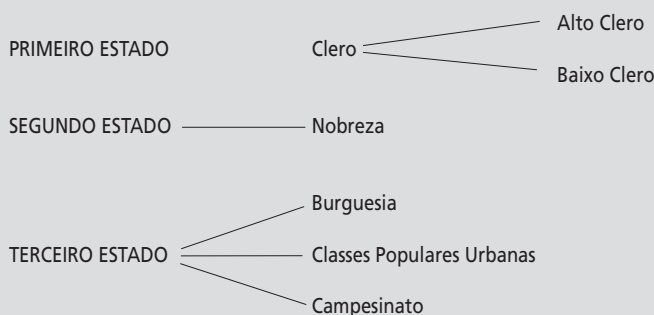
Assim, como todo conceito, também o de alfabetização tem sofrido transformações ao longo dos tempos: dos ideais humanistas da Reforma Protestante no século XVI à concepção de Alfabetização como Liberdade, que fundamenta a Década das Nações Unidas para a Alfabetização, da Unesco (2003-2012). Verificam-se 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.

AS CONCEPÇÕES DE ALFABETIZAÇÃO NA REFORMA PROTESTANTE E NA REVOLUÇÃO FRANCESA

Para a Reforma Protestante, a educação do povo deveria ser elementar: ler, escrever e realizar operações matemáticas básicas. A religião seria a base da educação, e a alfabetização (com ênfase na leitura), sua condição necessária, acrescida do canto e do estudo da língua.

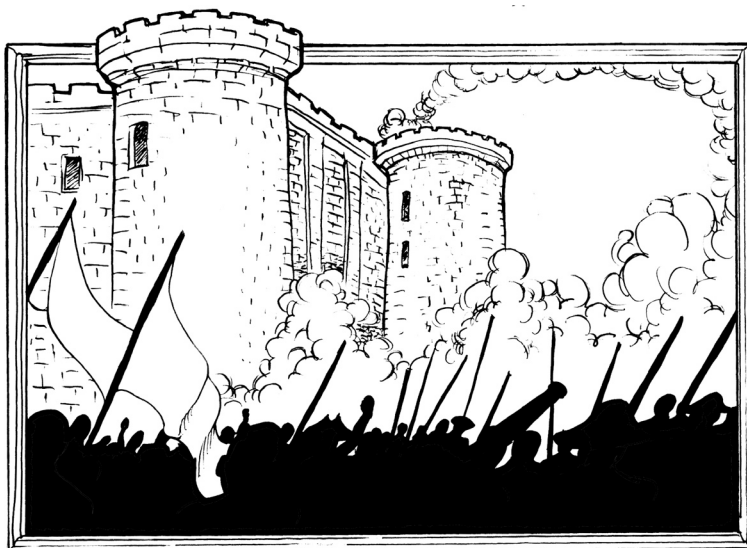
ORGANIZAÇÃO SOCIAL E POLÍTICA DO ANTIGO REGIME



Criou-se, assim, na Alemanha e nos Estados que abraçaram a Reforma, um sistema de ensino público popular, formado por escolas religiosas e de frequência obrigatória. No entanto é somente na França do século XVIII, com o advento da Revolução Francesa, que a escola pública tal qual a concebemos hoje, universal, gratuita, laica e obrigatória, se difunde consolidando-se definitivamente nos países do norte da Europa, a partir da segunda metade do século XIX.

ANTIGO REGIME

Era composto por três estados: a igreja, a nobreza e a burguesia ascendente e as classes populares urbanas e rurais. A França no fim do século XVII era ainda um país agrário. Com o início da industrialização, a burguesia se fortaleceu e passou a pretender o poder político e a discutir os privilégios da nobreza. O clero, com 120 mil religiosos, dividiu-se em alto clero (bispos e abades com nível de nobreza) e baixo clero (padres e vigários de baixa condição); era o primeiro estado. A nobreza constituía o segundo estado, com 350 mil membros; os palacianos viviam de pensões reais e usufruíam de cargos públicos; os provinciais viviam no campo, na penúria. O terceiro estado compreendia 98% da população: alta burguesia, composta por banqueiros, financistas e grandes empresários; média burguesia, formada pelos profissionais liberais, médicos, dentistas, professores, advogados e outros; pequena burguesia, os artesões, lojistas; e o povo, camada social heterogênea de artesões, aprendizes e proletários. As classes populares rurais completavam o terceiro estado; destacavam-se os servos ainda em condição feudal (uns 4 milhões); mas havia camponeses livres e semilivres. A principal reivindicação do terceiro estado era a abolição dos privilégios e a instauração da igualdade civil.



SANS-CULOTTES

Expressão francesa cuja tradução corresponde a sem-casacos, refere-se aquela população pobre e faminta que vagava pelas ruas de Paris na segunda metade do século XVII os *sans-culottes*, classes populares urbanas, desempregadas e famintas, foram os primeiros a clamar por justiça social e a se revoltarem contra os privilégios da aristocracia. Esse povo que passou a história com o nome *sans-culottes*, foi o primeiro a empunhar a bandeira da revolução.

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**. Este apoio foi conquistado com promessas de ascensão social e política e garantia de melhorias das condições econômicas.

No plano ideológico, o pensamento iluminista, que traduzia os princípios do Terceiro Estado, conduziu o movimento revolucionário para a consolidação do projeto hegemônico burguês, a partir da utilização da educação pública laica e da alfabetização universal, como instrumentos de difusão de sua visão de mundo.

ALFABETIZAÇÃO E CIDADANIA

A alfabetização universal encontra na **Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão** sua principal justificativa.

A Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, votada em 26 de agosto de 1789, tem como fundamento as concepções políticas de Locke, Montesquieu e Rousseau. De cunho marcadamente liberal, o documento ao mesmo tempo que afirma os direitos universais do homem e do cidadão, reflete os interesses políticos da burguesia.

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 de o indivíduo 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.

Até aqui, você viu como o conceito de alfabetização vai se constituindo a partir das transformações políticas e sociais no mundo moderno. Agora faça as Atividades 1 e 2, tomando como referência as leituras realizadas até este momento.



ATIVIDADES

1. Assinale com C, a afirmação correta, e com E, a afirmação errada.

- a. () A religião era a base da educação, tanto na Reforma Protestante, quanto na Revolução Francesa.
- b. () A educação pública, laica e gratuita e a alfabetização universal se instituíram e se consolidaram a partir da criação, pela Reforma Protestante, do sistema de ensino alemão, o primeiro que surgiu na Europa.
- c. () A burguesia, ao se afirmar no poder com a aliança dos camponeses e dos *sans-culottes*, com apoio e promessas de ascensão social e garantia de melhoria das condições econômicas, utilizou-se da alfabetização universal e da educação pública laica como estratégias de consolidação de seu projeto hegemônico e difusão de sua visão de mundo.
- d. () Do ponto de vista político, a alfabetização universal encontra, na Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão sua principal justificativa.

RESPOSTA

(a. (E), b. (E), c. (C), d. (C))

2. Descreva a relação alfabetização-cidadania, tomando como base a Declaração Universal dos Direitos do Homem e do Cidadão, promulgada pela Revolução Francesa em 26 de agosto de 1789.

RESPOSTA COMENTADA

Não haverá resposta no livro. 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.

No Brasil, terra de Contra-Reforma, 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 freqüentavam as mesmas escolas das crianças indígenas.

A Contra-Reforma foi a reação da Igreja Católica às novas religiões cristãs, às religiões protestantes. O monopólio da Igreja foi quebrado, já que ela perde fiéis para o calvinismo, luteranismo e anglicanismo. Diante da perda de fiéis, a Igreja Católica convoca 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 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.

A HERANÇA DOS JESUÍTAS

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.

UNIVERSIDADE DE COIMBRA

Criada há 700 anos, a Universidade de Coimbra se destacava pelos cursos de estudos Literários (grego, hebraico, retórica, história eclesiástica, teologia), Medicina, Direito e Filosofia na Filosofia. No Brasil-Colônia e Imperial, e até quase final do século XIX, muitos brasileiros iam fazer seus cursos superiores na Universidade de Coimbra, pois, apesar de já termos alguns em faculdades isoladas, a primeira universidade brasileira só foi criada em 1934.

O sistema de ensino implantado pelos jesuítas atravessou os períodos 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 dismantelou 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 perceptores dos filhos da aristocracia rural (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).

OTAÍZA DE OLIVEIRA ROMANELLI

Era paranaense de origem. Licenciada em Pedagogia pela Universidade Federal do Paraná e com doutorado em Educação pela Sorbonne. Exerceu o magistério durante longos anos. Por ocasião de seu falecimento estava ministrando a disciplina de História da Educação, no Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

MARQUÊS DE POMBAL

Filho do capitão de cavalaria Manuel de Carvalho de Ataíde e de Teresa Luísa de Mendonça e Melo, Sebastião José nasceu em Lisboa. Descendia de uma família de juizes e tinha uma avó brasileira. Estudou leis na Universidade de Coimbra e, em 1738, iniciou carreira diplomática na Delegação Portuguesa em Londres, entre 1743 e 1748. Voltou a Portugal e, quando Dom José subiu ao trono (1750), foi nomeado para a secretaria dos negócios estrangeiros. Logo se tornou a figura mais importante do governo, ocupando-se dos mais diferentes assuntos. Ficou no poder até a morte de Dom José, em 1777. Durante esse período, o rei concedeu-lhe os títulos de Conde de Oeiras (1759) e de Marquês de Pombal (1769). Quando D. Maria, filha de Dom José, subiu ao trono (1777), anistiou todos os presos políticos que Pombal havia encarcerado durante seu governo. Pombal se viu forçado a afastar-se. Seus inimigos, agora no poder, moveram-lhe um processo. Nada foi comprovado contra ele, mas em 1781 foi confinado em sua quinta de Pombal, onde morreu no ano seguinte.

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

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 freqüentado 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, continuavam adotando a soletração como princípio da alfabetização.

O ideário positivista de educação, como missão civilizadora, não promoveu a universalização da 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. Dos 17.564.000 brasileiros, 11.409.000 não sabiam ler ou escrever (MEC-INEP, 2003, p. 8).

Você sabe quem é Silva Jardim? Já ouviu falar deste pensador brasileiro? Este é o desafio que estamos lhe propondo na atividade a seguir: descobrir e conhecer um pouco sobre a vida e a obra deste educador.



ATIVIDADE



3. Pesquise sobre a vida e a obra de Silva Jardim e redija, em no máximo de 6 linhas, um verbete de apresentação deste educador brasileiro.

A ALFABETIZAÇÃO NUMA PERSPECTIVA ESCOLANOVISTA



FERNANDO DE AZEVEDO

Professor, educador, crítico, ensaísta e sociólogo, foi o redator e o primeiro signatário do Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova (A reconstrução educacional no Brasil), em 1932.

O fim da Primeira Guerra reorganizou a geopolítica mundial, cresceu a influência americana no plano internacional, em especial na América Latina. No plano educacional, os educadores liberais, adeptos das correntes norte-americanas e européias ligadas ao movimento das Escolas Novas, organizaram o movimento renovador da educação nacional, que teve como marco histórico a publicação, em 1932, do **Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova**.

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.

A Escola Nova, ao defender a alfabetização como direito, desloca a discussão do plano metodológico, já que ela não se restringia a uma questão de método, para o plano político. 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 a 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.

CONCLUSÃO

A escolha do melhor método já não constitui o problema central. Para alfabetizar é necessário diagnosticar, medir e determinar a maturidade individual. A prática alfabetizadora não pode prescindir de procedimentos diagnósticos como os testes de medição dos níveis de maturidade e prontidão para determinadas aprendizagens. Assim, a pedagogia da Escola Nova foi gradativamente substituindo o sentido político da alfabetização como um direito, por um sentido psicológico de desenvolvimento de capacidades individuais.



RESUMO

Podemos perceber que as concepções de alfabetização na Reforma protestante e na Revolução Francesa, embora semelhantes em seu aspecto formal, possuíam matrizes ideológicas diferenciadas.

Para a Reforma Protestante a alfabetização estava ligada à prática da religião, valorizando mais a leitura do que a escrita. Para a Revolução Francesa, a alfabetização era condição de cidadania.

No que se refere à educação brasileira, você pode refletir sobre a força e a influência dos métodos utilizados pelos jesuítas na prática pedagógica, e no pensamento educacional a herança pedagógica dos jesuítas perdura em inúmeras práticas atuais.

Na perspectiva positivista, a busca do melhor método, é a base de uma alfabetização cientificamente fundamentada. Baseados no positivismo, professores e legisladores vêm no uso adequado dos métodos a solução para alto índice de analfabetismo no Brasil.

Os princípios escolanovistas constituem uma tradição teórica da pedagogia da alfabetização. A aprendizagem ativa e a participação do aprendiz no processo ensino-aprendizagem, revolucionaram o pensamento pedagógico brasileiro e estão presentes até hoje nas práticas educativas de nossas escolas.

AVALIAÇÃO

Preencha o quadro abaixo assinalando os diferentes sentidos da alfabetização como um direito, na Revolução Francesa e no movimento da Escola Nova no Brasil.

ALFABETIZAÇÃO COMO UM DIREITO	
REVOLUÇÃO FRANCESA	
ESCOLA NOVA	

AUTO – AVALIAÇÃO

Chegamos ao fim de mais uma aula. Se você não teve dificuldades, parabéns! Avance para a aula seguinte. Porém, caso tenha encontrado alguma dificuldade, procure o tutor no pólo.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula levará você a refletir sobre as transformações sócio-históricas do conceito de alfabetização a partir da segunda metade do século XX.

Alfabetização: um conceito em movimento – 2ª parte

AULA 3

Meta da aula

Analisar os múltiplos sentidos da alfabetização no mundo contemporâneo.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar os diferentes significados da alfabetização ao longo do processo histórico.
- Analisar os múltiplos sentidos da alfabetização no mundo contemporâneo.

Pré-requisito

Para melhor compreender este texto, releia e estude as Aulas 25 e 26 do Módulo 3, Volume 2 de Fundamentos da Educação 1.

INTRODUÇÃO

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.

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.

Fundada por 51 países, entre eles o Brasil, a ONU conta hoje com mais de 180 países-membros. Apesar de o prédio das Nações Unidas estar localizado em Nova York, a ONU é território internacional. Sua missão é fomentar a paz entre as nações, cooperar para o desenvolvimento sustentável, monitorar o cumprimento dos direitos humanos e das liberdades fundamentais e organizar reuniões e conferências em prol do alcance desses objetivos.

A EDUCAÇÃO PARA A DEMOCRACIA E A ALFABETIZAÇÃO COMO DIREITO DE TODOS

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 efetivamente para todos; do ponto de vista econômico, o grande desafio que se colocava para o Brasil do pós-guerra era universalizar o acesso à educação elementar e ampliar os níveis de escolarização da população. A educação é condição necessária ao desenvolvimento, pois o capitalismo moderno se apóia em técnicas que dependem cada vez mais do domínio da leitura, da escrita e das operações matemáticas elementares.

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 e escrever, passou a envolver competências e habilidades, exigidas pelas mudanças da vida social e do mundo do trabalho. A dimensão cultural incorporada à prática pedagógica ampliou a concepção de alfabetização, que deveria integrar-se e diversificar-se segundo as condições e necessidades dos alfabetizandos.



Até aqui, você viu como o conceito de alfabetização vai se ampliando à medida que o mundo e as sociedades se complexificam. Agora, responda às questões abaixo, tomando como referência a leitura realizada até este momento.

ATIVIDADE 1



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

RESPOSTA

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

ATIVIDADE 2



Relacione os desafios que se colocavam do ponto de vista político e econômico para a Educação brasileira após 1946.

RESPOSTA

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 grande desafio era universalizar o acesso à educação elementar e ampliar os níveis de escolarização da população.

A RELAÇÃO EDUCAÇÃO-DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E A ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL

O predomínio, ao longo da década de 1960, da concepção de educação como fator de desenvolvimento, produziu uma abordagem funcional da alfabetização que, ao focalizar prioritariamente as capacidades de leitura e escrita necessárias ao aumento da produtividade, buscava responder às demandas econômicas. Assim, fundamentado numa concepção ortodoxa de economia da educação, o Congresso Mundial de Ministros da Educação sobre Erradicação do Analfabetismo, realizado em Teerã, em 1965, adotou o conceito de alfabetização como condição fundamental para o treinamento do trabalho e o aumento da produtividade.



ALFABETIZAÇÃO E EDUCAÇÃO POPULAR – A DIMENSÃO POLÍTICO-SOCIAL DA ALFABETIZAÇÃO

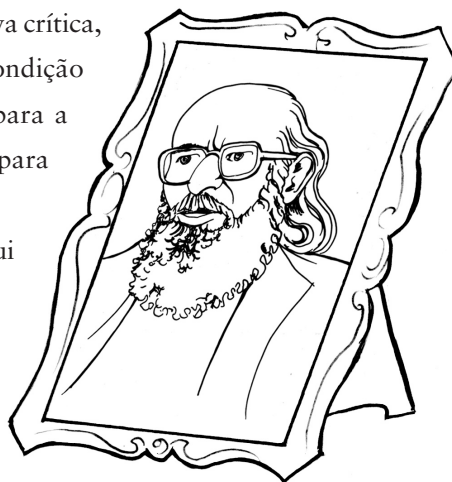
Se por um lado, o fim da década de 1960 e o início da década de 1970 foram marcados pelo tecnicismo (no ensinar e no aprender) e por uma perspectiva funcional de alfabetização, que encontra sua expressão máxima no Mobral – Movimento Brasileiro de Alfabetização; por outro, os primeiros anos da década 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), desenvolveram ações educativas e campanhas populares de alfabetização, com ênfase em sua dimensão política e cultural. A alfabetização, como um ato político, é um conceito que Paulo Freire inaugura em suas primeiras experiências de alfabetização, como a de Angicos, no Rio Grande do Norte, em 1963.

Você já leu sobre Paulo Freire na disciplina Fundamentos da Educação. Se você tem dúvidas, retorne ao texto, que o poderá ajudar na compreensão da perspectiva de alfabetização desenvolvida por Freire.

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.

Como você pode perceber, a alfabetização possui diferentes dimensões. Vamos, agora, a partir das dimensões política e cultural, aprofundar um pouco mais tais perspectivas do processo de alfabetização, tomando como base a leitura de Paulo Freire.





ATIVIDADE 3

Acessando o site www.paulofreire.org, você encontrará informações sobre a vida e a obra de Paulo Freire. Pesquise uma definição do próprio Freire sobre *alfabetização como ato político* e transcreva-a abaixo.

ALFABETIZAÇÃO NOS ANOS 80 – CONCEPÇÕES POLÍTICO-EPISTEMOLÓGICAS E REVISÃO METODOLÓGICA

Se no Brasil ainda prevalecia uma abordagem funcional da alfabetização, no plano internacional, o início dos anos 70 já assinala novas perspectivas teóricas. Laurence Stone, tomando como base a sociedade inglesa, propõe uma abordagem multifuncional para a alfabetização, envolvendo-a numa perspectiva sócio-cultural 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 70 e início dos anos 80, 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 aplica-se, 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 (MEC/Unesco, 2003, p. 35).

**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.

No campo da alfabetização, os anos 80 são marcados, de um lado, por estudos e análises de processos e resultados, e também por uma revisão metodológica e, 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 idéia 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 lingüísticas e antropológicas.

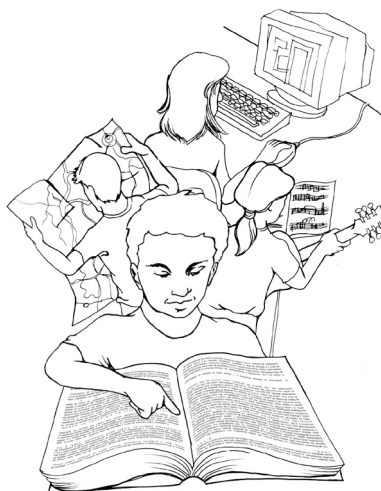
OS MÚLTIPLOS SIGNIFICADOS DA ALFABETIZAÇÃO NO MUNDO ATUAL

Os anos 90 iniciam-se com o Ano Internacional da Alfabetização e com a realização da Conferência Mundial de Educação para Todos, em Jomtien, na Tailândia. Ficou destacando 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 90 redimensionaram 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 bilingüismo), alfabetização

multimodal (representação simultânea de linguagens e idéias-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 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.



ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO

À alfabetização como um conceito plural se contrapõe uma nova configuração teórica, o letramento: conceito que simplifica o processo de alfabetização, reduzindo-o a sua dimensão individual. Para os teóricos do letramento, a alfabetização tem uma especificidade, isto é, refere-se ao conjunto de habilidades para a leitura e a escrita, as práticas de linguagem escrita e a aprendizagem estritamente escolar, centradas na trajetória individual do aprendiz.

No Brasil, o termo letramento surge como uma derivação do termo inglês literacy e se relaciona, na Língua Portuguesa, com outros termos afins, como alfabetização, leitura e escrita, ao mesmo tempo em que deles se distingue. Segundo Tfouni (1995), o conceito de letramento, além de referir-se a práticas sociais e coletivas de leitura e escrita, focaliza os aspectos sócio-históricos da aquisição da escrita, abrangendo também as questões relacionadas ao analfabetismo dentro de uma cultura e de uma sociedade **GRAFOCÊNTRICA**.

CULTURA GRAFOCÊNTRICA

Refere-se à escrita como centro da organização cognitiva, material e social das sociedades.

Segundo Soares (2003), o termo letramento diz respeito ao estado ou condição de domínio e uso plenos da escrita, numa sociedade. Como estado ou condição, o letramento refere-se a um conjunto de comportamentos que se caracteriza pela variedade e complexidade, tanto em sua dimensão individual, quanto social.

Entretanto, não se pode perder de vista que o conceito de letramento reduz e simplifica o processo de alfabetização. Mais do que plural, o conceito de alfabetização é complexo, multidimensional, por envolver dimensões políticas, sociais, culturais, econômicas, epistemológicas, pedagógicas etc. e é dialógico, pois articula processos individuais e socioculturais de apreensão-apropriação das diferentes linguagens presentes no mundo contemporâneo.

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 (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.

RESUMO

O caráter multidimensional da alfabetização e a complexidade de seu conceito não podem ser reduzidos a uma dimensão estritamente pedagógica. A alfabetização, nos diferentes contextos históricos, apresenta diferentes perspectivas e abordagens: sociológicas, psicológicas, pedagógicas e políticas.

AValiação

O que se espera é que você possa situar as diferentes perspectivas teóricas da alfabetização em um contexto social mais amplo.

ASSINALE A ALTERNATIVA CORRETA:

1. A concepção de alfabetização vigente a partir de 1946, 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

AUTO-AVALIAÇÃO

Se você conseguiu realizar com sucesso as atividades da aula, parabéns! Caso tenha encontrado dificuldades, volte ao texto e/ou consulte seu tutor.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula levará você a refletir sobre o aspecto político da alfabetização, através da análise dos baixos índices de alfabetização e domínio da leitura e da escrita e suas implicações no fracasso escolar.

AULA 4

Alfabetização: uma questão política – 1ª parte

Meta da aula

Enfocar os principais desafios enfrentados pela escola na alfabetização.

objetivo

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar os desafios enfrentados pelos educadores no momento atual, a partir dos estudos dos índices escolares e não-escolares da alfabetização no Brasil.

Pré-requisito

Para facilitar o entendimento desta aula, seria bom que você retomasse a relação entre concepções de alfabetização e momento histórico, trabalhada nas aulas anteriores.

INTRODUÇÃO

Nesta aula, vamos analisar os principais desafios que os(as) educadores(as) brasileiros(as) enfrentam para alfabetizar as crianças das classes populares e começar a apontar caminhos visando a assegurar para cada criança o direito de alfabetizar-se e participar do mundo da escrita.

ALFABETIZAÇÃO: UMA QUESTÃO POLÍTICA

Começamos nossa aula lembrando a afirmação de uma importante pesquisadora, ao apontar um grande desafio da alfabetização:

Discutir alfabetização é discutir o projeto político que se pretende para este país, não apenas pelas consequências sociais do analfabetismo, mas também porque o modo como se direciona a prática pedagógica traz uma determinada concepção de mundo e de homem (GARCIA, 1998, p. 25).

Esse alerta de Regina Leite Garcia reafirma uma questão já discutida nas aulas anteriores: o desafio da alfabetização é muito maior do que apenas uma questão metodológica.

Vejamos por quê:

Hoje, embora os dados do MEC apontem a quase universalização da educação básica na sociedade brasileira, os altos índices de fracasso escolar continuam revelando a face perversa do sistema educativo: recebe quase todos, mas não é capaz de ensinar-lhes. A democratização do acesso à escola – não representou uma real democratização do acesso ao saber e à cultura letrada – são cerca de 55 milhões de matrículas nas quase 218 mil escolas, distribuídas em 5.560 municípios brasileiros, segundo dados do censo escolar de 2001.

A entrada da quase totalidade dos alunos nas classes de alfabetização não significa ainda a permanência desse contingente na escola. Segundo dados do estudo “Geografia da Educação Brasileira 2001”, divulgado somente em 2003 pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais), do total de alunos que ingressam na série inicial do Ensino Fundamental, 60% não concluem o ensino médio.

De cada 100 crianças que entram na 1ª série do Ensino Fundamental, 41 não terminam a 8ª série. Outro importante dado diz

respeito à distorção série/idade. O mesmo estudo do Inep mostra que 39% dos alunos têm idade superior à regular, na série em que estão.

E A ALFABETIZAÇÃO, COMO VAI?

Em relação às habilidades de leitura e escrita das crianças e jovens brasileiros, os resultados também não são nada satisfatórios. De acordo com o Saeb (Sistema de Avaliação do Ensino Básico), sobre a avaliação realizada em 2001, apenas 4,48% dos estudantes de 4ª série apresentam um nível adequado ou superior ao necessário para continuar seus estudos no segundo segmento do Ensino Fundamental. Uma parcela um pouco maior, 36,2%, está situada num nível intermediário; ou seja, começa a desenvolver as habilidades de leitura, porém ainda abaixo do nível esperado para a 4ª série.

Nos estágios mais elementares de compreensão da leitura e da escrita estão, desse modo, a grande maioria dos alunos: 59%. Ainda segundo o Saeb, cerca de 37% desse total estão no estágio crítico de construção de habilidades de leitura, o que significa que “lêem de forma truncada apenas frases simples”. Os outros 22% representam os que não sabem ler; encontram-se num estágio muito crítico e não desenvolveram habilidades de leitura e de escrita, embora estejam na escola.

O diagnóstico de tal situação é claro: um grande contingente de crianças não aprende a ler e a escrever na escola brasileira. Quando conseguem, permanecem como *analfabetos funcionais*.

Nossa escola não está garantindo às crianças o direito de se alfabetizarem e participarem do mundo da escrita. Contudo, esse direito não é negado a todas. Os dados do Saeb também mostram que o fracasso na alfabetização é maior entre as crianças pobres, trabalhadoras e negras.

Todos esses dados confirmam que o problema do analfabetismo tem suas raízes no modelo sociopolítico-econômico de nossa sociedade; ou seja, esse modelo não assegura a todos os brasileiros a igualdade de acesso a bens econômicos e culturais, incluindo o domínio da língua escrita.



O conceito de analfabeto funcional é utilizado pela Unesco para as pessoas que, embora dominem as habilidades básicas da leitura e da escrita, não são capazes de utilizá-las na própria vida cotidiana ou na escola, para expressar ou atender às exigências do processo ensino-aprendizagem.

ATIVIDADE 1



Complete o quadro abaixo com os dados que representam os níveis de desempenho de leitura e de escrita das crianças da 4ª série, avaliadas pelo Saeb.

Níveis	Porcentual	Habilidade de leitura e escrita

Faça um diagnóstico sobre a competência da escola a partir deste quadro.

RESPOSTA

Os dados constam no próprio texto e o diagnóstico deve apontar para a dificuldade da escola em possibilitar aos alunos o domínio da leitura e da escrita.

FRACASSO ESCOLAR OU INTERDIÇÃO AO ATO DE LER?

O fracasso escolar das crianças pobres, trabalhadoras e negras desenhado pelos números do Saeb nos permite questionar a própria noção de fracasso. Será fracasso o que essas crianças vivenciam na escola, ou trata-se, na verdade, de uma interdição à leitura e à escrita e, por conseguinte, ao conhecimento letrado?

Se olharmos para as condições que são oferecidas à população para garantir o acesso à leitura e à escrita, o processo de interdição fica claro: há ausência de uma política educacional que garanta uma escola de qualidade; falta de bibliotecas não só nas escolas como nas cidades; dificuldades de aquisição, por parte da população, de livros, jornais, revistas; exclusão digital, entre outras...

Nem sempre, porém, a não apropriação da leitura e da escrita é reconhecida como um processo de interdição produzido no âmbito da própria sociedade. Na escola, por exemplo, ela tem sido traduzida como fracasso escolar, escamoteando dessa forma a verdadeira raiz do problema.

Viver o processo de interdição não significa, porém, que as classes populares o aceitem passivamente. Pelo contrário, a história da educação brasileira é rica em exemplos que apontam as formas de resistência encontradas pela população na busca de direito ao saber. Oliveira (2000) lista alguns movimentos de luta, deixando claro que os embates pela educação de qualidade para todos não se constituem em uma bandeira recente, mas representam uma luta histórica: desde as associações operárias do século XIX, passando pelas escolas anarquistas do início do século XX, por toda a riqueza dos movimentos de cultura popular e de educação de base, nos anos 50 e 60 e, mais recentemente, pelo movimento das escolas comunitárias que se espalhou por várias regiões do Brasil.

CONCLUSÃO

Os dados estatísticos têm comprovado que, de fato, o fracasso escolar se concentra nas camadas das crianças economicamente mais desfavorecidas, caracterizando, dessa forma, o processo de interdição.

Uma das explicações dadas para o fracasso escolar no Brasil é que, a partir da década de 1970, quando as classes populares começaram a freqüentar em massa a escola, apareceram com mais intensidade as dificuldades no processo ensino-aprendizagem. Oriundas das classes populares, em razão de suas condições de vida, as crianças teriam dificuldades de adaptação à escola, mostrando-se indisciplinadas e apresentando sérias deficiências culturais e lingüísticas. Além disso, em seu cotidiano, essas crianças não tinham a oportunidade de presenciar e vivenciar situações de uso da escrita.

Contudo, estudos mais recentes têm revelado que as crianças das classes populares não apresentam carência do ponto de vista cultural e lingüístico. A questão central é a grande dificuldade de a escola trabalhar com a diversidade cultural e lingüística da população brasileira.

Esse tema vai ser aprofundado na próxima aula, quando pretendemos desmistificar as diferentes explicações para o fracasso escolar e mostrar que a escola continua a ser desafiada a oferecer um ensino a essas crianças, que tome como ponto de partida as múltiplas experiências, que elas vivem em seu cotidiano, inclusive com a leitura e a escrita.



ATIVIDADE 2

Entrevistar de 2 a 5 professoras alfabetizadoras indagando as causas do fracasso escolar: trata-se de uma questão de método? De questão cultural? De questão da estrutura social?

Elabore um pequeno texto comentando as respostas das professoras e se nelas a questão política é destacada, ou se a responsabilidade do fracasso ainda é atribuída ao próprio sujeito que não se alfabetiza.

RESPOSTA

Espera-se que você faça uma análise das respostas das professoras, buscando a relação entre o fracasso escolar e o contexto sócio-histórico.

RESUMO

Os indicadores que medem o desempenho escolar, no que diz respeito à alfabetização, têm mostrado que são as crianças pobres, trabalhadoras e negras as que mais fracassam na escola. Falar em fracasso escolar, entretanto, é uma forma de escamotear o processo de interdição à leitura e a escrita que as classes populares sofrem, historicamente.

AVALIAÇÃO

Releia a sua resposta para a Atividade de número 2 e avalie se a mesma contempla a discussão política da alfabetização. Converse com o/a monitor/a a respeito disso.

AUTO-AVALIAÇÃO

Após a conversa com o tutor, como você se sentiu em relação à aula? Suas conclusões estavam na direção correta? Em caso positivo, vamos em frente...

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos desmitificar as diferentes explicações para o fracasso escolar e mostrar que o desafio da escola é alfabetizar as crianças, tomando como ponto de partida as múltiplas experiências, que elas vivem em seu cotidiano, inclusive com a leitura e a escrita.

Alfabetização: uma questão política – 2ª parte

Meta da aula

Discutir as diferentes explicações para o fracasso escolar.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Enumerar as diferentes explicações para o fracasso escolar.
- Analisar criticamente esse fracasso.

Pré-requisito

Para estudar esta aula é fundamental que você tenha realizado e registrado as entrevistas com as professoras sobre o fracasso escolar, solicitadas na Aula 4.

INTRODUÇÃO

Vimos na aula anterior que, tratada como fracasso escolar, a interdição à leitura e à escrita tem colecionado, ao longo das últimas décadas, um leque de explicações; verdade, elas contribuem para desviar as atenções do cerne da questão apontada por Freire: alfabetizar é um ato político, voltado para a emancipação pessoal, para a conscientização política e para a ampliação da participação social do alfabetizando.

FRACASSO ESCOLAR: AS EXPLICAÇÕES QUE NÃO EXPLICAM

Múltiplas têm sido as razões apontadas para explicar o fracasso escolar. Razões políticas, sociológicas, psicológicas, culturais, médicas, pedagógicas, freqüentemente (re)aparecem na escola, na sociedade e na mídia, deixando, muitas vezes, a sensação de que a solução depende apenas da boa vontade de alguns.



E você? O que pensa sobre essa questão?



ATIVIDADE 1

Escreva nesse espaço a sua opinião sobre as razões que levam as crianças a fracassarem na aprendizagem da leitura e da escrita.

RESPOSTA COMENTADA

*(Espera-se que você se posicione sobre o fracasso escolar.)
Todas essas explicações para o fracasso escolar – tanto as que você conheceu ao entrevistar as professoras na aula anterior, quanto as que você escreveu nas linhas acima e tantas outras que escutamos na escola ou fora dela – não surgiram do nada. Elas têm uma história e têm origens. E é a origem dessas explicações para o fracasso escolar que vamos estudar agora.*

FRACASSO ESCOLAR: DIFERENTES ABORDAGENS

O Boletim Salto para o Futuro, *Alfabetização, Leitura e Escrita*, de março de 2004, produzido pelo MEC, busca explicações para as dificuldades encontradas pelos professores na alfabetização e apresenta quatro grandes abordagens sobre o fracasso escolar. São elas: Organicista, Instrumental Cognitivista, Questionamento da Escola e Handicap Sociocultural.

A ABORDAGEM ORGANICISTA: AS EXPLICAÇÕES NEUROLÓGICAS

A primeira abordagem nomeada Organicista surgiu na França, no final do século XIX, e relacionava o fracasso escolar a possíveis distúrbios e doenças neurológicas dos alunos. Nos dias atuais, ainda faz parte das estratégias das escolas encaminhar as crianças que apresentam “problemas de aprendizagem” para uma avaliação neurológica. Essa é uma prática que se inspira na abordagem organicista. Além disso, no

cotidiano escolar, frequentemente, crianças que apresentam “dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita” são diagnosticadas como disléxicas, portadoras de deficiência cerebral mínima (DCM), hiperativas; são estigmatizadas e rotuladas, recebendo uma marca que limitará suas expectativas de crescimento.

Outras explicações de origem médica para o fracasso escolar também encontram uma grande aceitação na escola e fora dela. A tese do comprometimento da capacidade de aprender, como consequência de uma subnutrição crônica, que afetaria a maioria das crianças brasileiras pobres em idade escolar, mesmo já tendo sido questionada e desmistificada desde a década de 1980, continua a ter um grande número de adeptos.

É para questionar explicações como essas que Moysés e Collares, em uma importante pesquisa sobre a origem médica do fracasso escolar, denunciam:

A biologização – e conseqüentemente patologização – da aprendizagem escamoteia os determinantes políticos e do fracasso escolar, isentando de responsabilidades o sistema social vigente e a instituição escolar nele inserida (1992, p. 33).

O que essas pesquisadoras (uma delas médica) estão denunciando é que fazer um diagnóstico médico para o fracasso escolar só faz recair sobre a criança a responsabilidade pelo próprio fracasso, deixando de lado outros fatores que intervêm na produção desse fenômeno. Apontar dislexia, hiperatividade, DCM, DDA (distúrbio de déficit de atenção) como causas das dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita da criança implica reconhecê-la como portadora de déficits neurológicos.

Para questionar essa argumentação, as pesquisadoras mostram como o discurso médico foi trazido para a educação, transformando problemas pedagógicos em distúrbios patológicos. A dislexia, por exemplo, é uma patologia do sistema nervoso central, provocada por um traumatismo craniano, um processo infeccioso ou acidente vascular, que consiste em perda do domínio da linguagem escrita, domínio esse já estabelecido anteriormente. Contudo, segundo as autoras, a dislexia usada como diagnóstico na escola para explicar a dificuldade da criança na leitura e na escrita, foi inventada a partir da seguinte suposição: “Se uma doença neurológica pode comprometer o domínio da linguagem escrita, será que a criança que não aprende a ler e a escrever teria uma doença neurológica?” (MOYSÉS e COLLARES, 1992, p. 33).

É a partir de suposições como essas que vão sendo construídos mitos e equívocos sobre o fracasso escolar.



ATIVIDADE 2



Você concorda com a professora que o “problema” de Luís é de origem neurológica? Que outras explicações poderiam justificar as dificuldades do aluno?

RESPOSTA COMENTADA

Espera-se que você discorde da explicação da professora e coloque em questão as condições materiais de vida da criança, a desigualdade social, a metodologia da escola, entre outras.

A ABORDAGEM INSTRUMENTAL COGNITIVISTA: AS EXPLICAÇÕES PSICOLÓGICAS

A segunda abordagem para as explicações sobre o fracasso escolar foi desenvolvida pelas pesquisas do campo da psicologia cognitiva. Designada como *Instrumental Cognitivista*, essa abordagem tem como objetivo buscar as causas para as dificuldades da aprendizagem na leitura,

e na escrita, associadas aos quatro processos psicológicos fundamentais: percepção, memória, linguagem e pensamento.

Uma outra vertente dessa abordagem busca as causas para as dificuldades nos estados socioafetivos da criança. Suas dificuldades teriam origem em algum conflito emocional (consciente ou inconsciente) gerado no contexto familiar. Também nessa abordagem, a criança e sua família acabam sendo responsabilizadas pelo fracasso escolar, deixando de lado os demais fatores que concorrem para esse processo.

ABORDAGEM DO *HANDICAP* SOCIOCULTURAL: AS EXPLICAÇÕES SOCIOCULTURAIS

Essa abordagem identifica, no meio sociocultural da criança, a origem do seu fracasso escolar. Tendo em vista que a maioria das crianças que fracassa pertence às classes populares, as causas desse fracasso estariam no contexto cultural de origem. A suposta deficiência lingüística estaria associada à “pobreza” lingüística e cultural do ambiente familiar dessa criança.

A educação compensatória foi a proposta para “compensar” as carências das crianças. Surgiu no período da depressão na sociedade americana, com o objetivo de compensar as carências das crianças pobres e também transformar os filhos de imigrantes em cidadãos norte-americanos.

A pré-escola tornou-se o espaço ideal para o desenvolvimento desses programas compensatórios; fundamentados na crença de que, devido à privação cultural, as famílias mais pobres não teriam condições de oferecer a base cultural necessária para que suas crianças tivessem sucesso na vida e na sociedade; criou-se, dessa forma, uma função preparatória para a pré-escola; ou seja, ela difunde o mito de que o sucesso na alfabetização está vinculado ao fato de a criança ter freqüentado ou não a pré-escola.



Em seu livro *A produção do fracasso escolar*, publicado no final da década de 1990, Maria Helena Patto elabora um diagnóstico denso sobre a questão, contribuindo para desvendar suas raízes sociopolítico-ideológicas.

Importada para o Brasil, na década de 1970, essa abordagem manteve o pressuposto segundo o qual o fracasso das crianças das classes trabalhadoras na escola devia-se às suas carências sócio-culturais. As causas desse fracasso, portanto, estariam no contexto cultural de origem. Oriundas de famílias mal preparadas e desestruturadas, as crianças apresentariam

atraso mental e deficiência linguística. Nessa concepção, colocava-se em confronto a superioridade das classes dominantes em comparação com as populares, cujo meio seria pobre não só do ponto de vista econômico, como também do ponto de vista cultural. Daí a necessidade de compensar tais carências a partir da estimulação precoce, com objetivo de diminuir a distância entre as crianças carentes e as das classes médias.

Garcia (1987), refutando o caráter ideológico embutido em tais abordagens, afirma que as teorias do déficit cultural, lingüístico e cognitivo, na verdade, servem para ocultar a desigualdade social presente na sociedade capitalista e responsabilizar as crianças e suas famílias pelo fracasso escolar.

Por outro lado, estudos recentes sobre a relação linguagem, cultura e escolarização têm mostrado que o fato de a escola não estar preparada para lidar com as diferenças lingüísticas, culturais e étnicas constitui um dos principais fatores que contribuem para a produção do fracasso escolar.

QUESTIONAMENTO DA ESCOLA: AS EXPLICAÇÕES POLÍTICO-PEDAGÓGICAS

Colocando a escola no centro da discussão, algumas pesquisas, afinadas com a abordagem que discute o papel da escola no fracasso escolar, revelam as raízes sociopolíticas que alimentam a produção do fracasso escolar.

Assim, inúmeras pesquisas denunciam os mecanismos escolares que produzem esse fracasso. A escola é mesmo para todos? Por que será que as crianças que mais precisam têm as piores escolas? Por que será que, em seu cotidiano, as crianças das classes populares revelam muitos saberes, porém, na escola, “não aprendem”? Por que a escola não aproveita as experiências das crianças das classes populares?

Questões como essas contribuem para dar um novo rumo à discussão sobre o fracasso escolar, o foco do fracasso já não está voltado para a criança, mas para a escola que não ensina ou ensina mal.

Além dessas questões, outros problemas, tais como: a formação precária de professores cuja situação salarial faz com que se desloquem de uma escola para outra, e a falta de infra-estrutura das escolas da rede pública contribuem igualmente para dificultar ainda mais o desenvolvimento do processo ensino-aprendizagem, especialmente, nas escolas públicas.

Não há dúvida de que a escola exerce papel decisivo na produção do fracasso escolar. Contudo, ela também traz novas possibilidades de ação.

No artigo "Alfabetização Responsabilidade de Todos", que apresentaremos a seguir, Garcia nos ajuda a compreender como a escola (re)produz o fracasso e como também, pode contribuir para favorecer o sucesso das crianças das classes populares.

Nesse fragmento, que se segue, a educadora descreve um modo de funcionamento da escola que, historicamente, tem produzido o fracasso escolar.

Não existe neutralidade na alfabetização, como não pode existir neutralidade em educação. Optar por um caminho implica sempre uma decisão política. Antes de definir como alfabetizar é necessário ter clareza de para que e para quem se alfabetiza.

Por trás dessas oposições estão duas concepções de alfabetização, de aprendizagem, de educação e, portanto, duas concepções de mundo e de homem que se opõem. Uma delas tem por horizonte a manutenção dessa sociedade.... Para este modelo de sociedade a escola deve formar homens individualistas, competitivos e consumistas, que contribuem para o desenvolvimento econômico uns, por suas "aptidões naturais" para pensar e mandar (...) serão dirigentes; outros, pelas suas "aptidões naturais" para fazer e obedecer (...) serão operários capacitados e obedientes (...).

A visão de escola imbricada nessa concepção de mundo e de homem é de uma instituição que tem por função transmitir o conhecimento elaborado... Nessa escola cabe ao professor ensinar e ao aluno aprender. É preciso iluminar o "povo ignorante" e cabe à escola esse importante papel. Neste quadro alfabetizar é instrumentalizar os alunos para que eles possam depois aprender os conteúdos. Primeiro se prepara para a aprendizagem da leitura e da escrita, depois se ensina a decifrar e copiar, depois se ensina a compreender o que está escrito, depois então, e só então, se ensinam os conteúdos das ciências, da filosofia, das artes e das técnicas, conteúdos estes que trazem em si "a verdade"(1987, p.28).

No segundo fragmento, a educadora, apostando nas possibilidades da escola em contribuir para o sucesso das crianças das classes populares, descreve um outro modo de funcionamento.

A outra concepção de homem e de mundo tem por horizonte uma sociedade transformada por sujeitos históricos, cuja consciência foi forjada na luta, pois percebem a sociedade capitalista como uma sociedade onde a contradição fundamental, capital e trabalho, convida à luta e não à conciliação. Entende que a luta também está presente na escola que negou historicamente aos trabalhadores o direito de acesso e de permanência, de reconhecimento de seu saber e da possibilidade de ampliação e aprofundamento desse saber.

Para essa sociedade ser construída, são necessários homens críticos criativos e comprometidos, confiantes em sua própria capacidade e nas possibilidades de sua classe tornar-se dirigente. Cabe à escola, portanto, validar o conhecimento que o aluno já traz quando entra na escola, reconhecer a sua fala como uma das variedades lingüísticas, nem mais certa, nem mais errada, simplesmente discriminada socialmente por ser a fala dos subalternos e, a partir da fala do aluno, ajudá-lo a falar por escrito. Lendo, o aluno terá acesso à totalidade do conhecimento universal. Pensando criticamente, ele entenderá que na totalidade do conhecimento universal existe um conhecimento que mascara a realidade e existe o conhecimento que a desvela, concluindo que o conhecimento não é neutro. Pensando criticamente, ele se valerá da totalidade do conhecimento para dele retirar fundamentos e criar condições para enfrentar os desafios que o seu cotidiano lhe coloca (1987, p. 29).

CONCLUSÃO

A análise de Garcia nos ajuda a perceber que existem várias possibilidades para o fracasso escolar e para as dificuldades enfrentadas pelos professores no cotidiano do processo ensino-aprendizagem. Entender o fracasso escolar numa dimensão crítica, que não responsabilize a própria criança, ou a sua família, pelo próprio fracasso é um desafio urgente se queremos, de fato, contribuir para a construção de uma escola emancipatória.

RESUMO

Diferentes explicações têm sido apontadas para o fracasso escolar:

- explicações médicas que articulam dificuldade de aprendizagem com problemas neurológicos;
- explicações psicológicas que articulam dificuldade de aprendizagem com problemas emocionais das crianças e suas famílias;
- explicações de cunho sociocultural, que atribuem as dificuldades de aprendizagem às carências culturais.

Nas que questionam a escola como produtora do fracasso escolar, há uma visão crítica sobre esse fracasso que pode contribuir para a sua superação.

A visão crítica sobre o fracasso escolar também aponta o real desafio da escola: lidar com a diversidade cultural, étnica e lingüística das crianças das classes populares, como condição para se desenvolver um processo ensino-aprendizagem que, de fato, garanta a elas o domínio da linguagem escrita.

ATIVIDADES FINAIS

Retome agora as entrevistas realizadas por você. Compare-as com as afirmações que se seguem. Procure perceber a quais abordagens elas estariam articuladas e complete o quadro:

(A) Abordagem Organicista	(B) Abordagem Cognitivista Instrumental	(C) Abordagem do <i>Handicap</i> Sociocultural	(D) Questionamento da Escola

1. Como essas crianças podem aprender se seus pais são analfabetos?
2. Essas crianças têm algum problema. Não é possível que continuem a trocar o p pelo b, o f pelo v e a escrever espelhado. Acho que estão precisando de uma fonoaudióloga ...

3. Falando errado desse jeito, igualzinho a sua família, vai ser difícil que Anderson aprenda a ler....

4. Luciana é muito fechada e está sempre sozinha. Não é à toa que não aprende. Também sua mãe não lhe dá nenhuma atenção!

5. Eu não entendo, fora da escola, João é muito esperto, sabe fazer contas, anda de um lado para outro sem se perder, ajuda os irmãos; por que será que na escola ele não aprende? Como aproveitar suas experiências cotidianas na sala de aula?

Após realizada a tarefa, faça uma conclusão apontando qual dessas abordagens apresenta uma visão mais crítica do fracasso escolar, desvendando suas raízes político-ideológicas.

Converse com o/a tutor/a sobre isso.

RESPOSTA

(A – 2) (B – 4) (C – 1 e 3) (D – 5) como conclusão, espera-se que você identifique a abordagem d – questionamento da escola como a abordagem que favorece uma visão mais crítica do fracasso escolar.

AUTO-AVALIAÇÃO

Foi difícil reconhecer as diferentes perspectivas das explicações para o fracasso escolar? Esperamos que não. Porém, se alguma dúvida ainda persistir, retome a aula antes de avançar.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, iremos estudar a relação entre a cultura oral e a cultura escrita. Veremos que nos meios populares a linguagem oral é um importante instrumento de transmissão da herança cultural. O não reconhecimento pela escola da variante lingüística da criança, isto é, do seu falar, implica a negação de seus valores, conhecimentos e visões de mundo, dificultando a aprendizagem da língua escrita.

Cultura e linguagem: a questão da oralidade

Meta da aula

Ressaltar a dimensão ideológica presente na relação cultura oral e cultura escrita.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar mitos e preconceitos presentes na prática alfabetizadora.
- Dar exemplos de como a narrativa pode ser um instrumento de produção de saberes.
- Refletir sobre a construção de uma postura político-pedagógica de aceitação, respeito, reconhecimento e valorização da cultura oral do sujeito-aprendiz.

Pré-requisitos

Para esta aula você precisará assistir ao filme *Marvada carne*, de André Klotzel e ter disponível, para consulta e apoio, o Volume 1 de Língua Portuguesa na Educação e a primeira aula de Alfabetização 1.

INTRODUÇÃO

Em nossa primeira aula, abordamos alguns dos mitos presentes no senso comum da alfabetização. Na aula de hoje, você vai entender como a relação cultura oral e cultura escrita está carregada de significações ideológicas que geram preconceitos e dificultam a aprendizagem da leitura e da escrita, especialmente dos alunos das classes populares que, como vimos nas Aulas 4 e 5, são aqueles que mais fracassam na alfabetização.



MOMENTO PIPOCA

Além do filme *Marvada carne*, foi lançado em 2004 *Narradores de Javé*, que também ilustra bem nossa discussão sobre a relação cultura oral e cultura escrita. Se estiver passando em sua cidade, não deixe de assistir. Além de perceber as tensões entre cultura oral e cultura escrita, você vai se divertir bastante.

UM POVO ILETRADO NÃO É UM POVO IGNORANTE

Nada melhor do que abordar a questão da oralidade a partir da narrativa de uma professora da Educação de Jovens e Adultos (EJA) sobre as suas experiências com adultos e analfabetos.

Lembro-me da minha surpresa ao descobrir, já adulta, que meu avô era analfabeto. Não conseguia acreditar que aquele homem que tocava vários instrumentos musicais, se comunicava muito bem (embora não falasse muito), dirigia a caminhonete da família e insistia em me ensinar a dirigir não soubesse ler e escrever!

SUBCULTURA

Refere-se a uma forma ideológica de hierarquizar as culturas, considerando umas mais “atrasadas” do que outras. Segundo Soares (2002), os padrões culturais das classes dominadas são considerados uma subcultura se avaliados em comparação com a cultura dominante. Dessa forma, “a diferença cultural” transforma-se em “deficiência”, em “privação”, em “carência”: ser diferente das classes dominantes é ser “inferior”.

Você saberia explicar a surpresa da professora? Não seria preconceito supor que, pelo fato de uma pessoa não dominar a linguagem escrita, não possui outros saberes?

Preconceitos como esse evocam imagens de ignorância e incapacidade, estigmatizando as pessoas cuja característica específica é apenas não saber ler e escrever. Considerar analfabetismo como sinônimo de “ignorância” é uma produção ideológica que reconhece apenas a cultura escrita como legítima de saber e desvaloriza a cultura oral, tratando-a como uma **SUBCULTURA**.

Antes de continuarmos essa discussão, é importante, também, refletirmos sobre o que estamos chamando de cultura.



Paulo Freire nos ensina o que é cultura a partir da distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. Para ele, cultura é o resultado do esforço criador e recriador do homem sobre o mundo. É o resultado de toda criação humana. "Tanto é cultura a poesia dos poetas letrados, como a poesia do cancionero popular" (1978, p. 109).

O recado de **Patativa do Assaré**, em *Aos poetas clássicos*, traduz sob forma de poesia as palavras de Freire.

Poetas niversitário,
Poetas de Cademia,
De rico vocabularo
Cheio de mitologia;
Se a gente canta o que pensa,
Eu quero pedir licença,

Pois mesmo sem português
Neste livrinho apresento
O prazê e o sofrimento
De um poeta camponês.
(...)



Você conhece Patativa do Assaré, o nosso pássaro repentista?
Não? Então leia o box explicativo.

Antônio Gonçalves da Silva, Patativa do Assaré, é um dos nossos maiores poetas populares, expoente máximo da poesia sertaneja. O apelido de Patativa foi inspirado na patativa, a ave nativa, de canto mais belo, cantora da Chapada do Araripe, no Ceará. Sua poesia é produzida numa "linguagem cabloca" - linguajar da gente sertaneja. A poesia popular de Patativa do Assaré é objeto de estudo na Universidade de Sorbonne, Paris, na cadeira de Literatura Popular Universal.

Tanto Paulo Freire quanto Patativa do Assaré nos ajudam a compreender a surpresa da professora como fruto de um preconceito que trata a cultura oral como subcultura, em relação à cultura dominante.

Na vida cotidiana, internalizamos estereótipos e esquemas já elaborados, que recebemos como herança e tratamos como "verdades".

Assim sendo, podemos passar uma vida inteira sem elaborar uma atitude crítica em relação a essas verdades. Daí a surpresa da professora ao constatar o analfabetismo de seu avô. O seu estereótipo de uma pessoa analfabeta – que não reconhece outros saberes a quem não sabe ler e escrever e despreza a cultura oral como forma de conhecimento – não lhe permitia perceber o avô como um analfabeto.

No cotidiano tanto produzimos saberes que emancipam e libertam quanto saberes que marginalizam e excluem (os preconceitos), como nos ensina Heller (1989) “(...) um preconceito sempre depende de uma escolha relativamente livre (....) Cada um é responsável pelos seus preconceitos” (p. 60).

Ver a cultura oral como uma forma “mais atrasada” de transmissão/produção de conhecimentos e valores é desconsiderar o fato de que a maioria dos conhecimentos que usamos no dia-a-dia nos foi transmitida oralmente, sob forma de narrativas, conversas, conselhos, metáforas, parábolas.

É sabido que retemos melhor as informações quando estão ligadas a situações que nos sejam familiares. A cultura oral tem como base representações que mantêm laços estreitos com problemas da vida, que envolvem diretamente o sujeito e que são fortemente carregadas de emoção.

Na vida cotidiana observamos, imitamos, reproduzimos modelos, seguimos conselhos e, dessa forma, produzimos nossa existência e desenvolvemos nossas habilidades cognitivas, afetivas, sociais e políticas. Tais saberes se produzem/ transmitem por meio da oralidade. Saberes que circulam nas práticas cotidianas, que se expressam nas histórias que contamos e que nos foram contadas. Saberes de coisas heterogêneas que a memória registra, sem um enunciado geral abstrato, nem lugar próprio, cujos conhecimentos não se podem separar dos tempos de sua aquisição. Saberes que colecionam conhecimentos particulares construídos no cotidiano do viver. Saberes que confirmam que “um povo iletrado não é um povo ignorante”.



ATIVIDADE 1

Com base no que estudamos até agora e consultando a Aula 10 dos Módulos 1 e 2, Volume 1, de Língua Portuguesa na Educação 1, procure responder ao seguinte desafio:

A) Reescreva os trechos da poesia *Aos poetas clássicos*, de Patativa do Assaré, na norma culta da língua portuguesa e, do poema *Autopsicografia*, de Fernando Pessoa, na linguagem sertaneja usada por Patativa do Assaré.

PATATIVA DO ASSARÉ	FERNANDO PESSOA
<p>Cheio de rima e sintindo Quero iscrevê meu volume, Pra não ficá parecido Com a fulô sem perfume; A poesia sem rima, Bastante me disanima E alegria não me dá; Não tem sabô a leitura, Parece uma noite iscura Sem istrela e sem luá.</p> <p>Se um dotô me perguntá Se o verso sem rima presta, Calado eu não vou ficá, A minha resposta é esta: _ Perde alguma simpatia_ E uma parte do primô; Não merece munta parma, É como o corpo sem arma e o coração sem amô.</p>	<p>O poeta é um fingidor Finge tão completamente Que chega a fingir que é dor A dor que deveras sente(...)</p> <p>E assim nas calhas de roda Gira, a entreter a razão, Esse comboio de corda Que se chama coração.</p>

PATATIVA DO ASSARÉ	FERNANDO PESSOA



ATIVIDADE 1

B) Faça, agora, um breve comentário sobre as dificuldades e dúvidas que você teve (ou não), ao realizar este desafio.

RESPOSTA COMENTADA

Esperamos que você perceba que a superação das marcas da oralidade na apropriação da língua escrita envolve o mesmo grau de dificuldade que sua apreensão na norma culta.

A NARRATIVA COMO FORMA DE CONHECIMENTO

Quem não gosta de ouvir histórias? Quantos de nós não guardam na memória momentos gostosos e/ou até mesmo arrepiantes? Quem já não compartilhou histórias em volta de uma fogueira?

Desde a Antigüidade, os homens se reúnem em círculo para ouvir e contar histórias. Em torno da roda, a humanidade foi compartilhando saberes, planejando conquistas, avaliando derrotas. Na Távola Redonda do Rei Arthur, nas Assembléias da ONU, nas reuniões dos chefes indígenas ao redor da fogueira ou nas “rodinhas” das classes da educação infantil, o círculo, a roda “é movimento que induz e conduz à produção do conhecimento – não um conhecimento qualquer, mas aquele que se registra, se elabora, se alicerça, se amplia e se reconstrói. Conhecimento próprio do ser humano que existe, sempre, em toda sua vida, tenha ele zero, cinco, dez ou oitenta anos de idade...” (WARSCHAUER, 1993, p. 18).

ORATÓRIA

Segundo o *Dicionário Aurélio*, oratória é um substantivo feminino que significa a arte de falar ao público.

Na Antigüidade o conhecimento era transmitido oralmente. A **ORATÓRIA** era uma arte cultivada e amplamente praticada. O conhecimento era transmitido de geração a geração através de histórias e mitos. Segundo Lévy (1985), “o mito codifica sob forma narrativa

algumas das representações que parecem essenciais aos membros de uma sociedade” (p. 82).

A cultura oral se vale dos recursos da memória para transmitir, às novas gerações, conteúdos, fatos, valores, normas que considera essenciais. Nas sociedades eminentemente orais (como as antigas sociedades ocidentais e africanas), as dramatizações, as músicas, as danças, os rituais, as rimas e os ritmos dos poemas e cantos, bem como as narrativas, têm uma **FUNÇÃO MNEMÔNICA**.

Dessa forma, a humanidade foi construindo seus saberes.

Antes de prosseguir, vamos refletir um pouco mais sobre a oralidade como forma de produção de conhecimento.

FUNÇÃO MNEMÔNICA

São os artifícios e recursos dos quais os sujeitos se valem para reter na memória os conteúdos fundamentais à sua própria existência.

ATIVIDADE 2



A) Retornando ao que estudamos sobre mito na Aula 1 deste módulo, pesquise, na biblioteca do pólo ou na internet, diferentes mitos que narram a história da humanidade. Escolha um e produza um texto escrito.

RESPOSTA COMENTADA

Espera-se que você reproduza por escrito um mito grego, africano, judaico etc.

B) A partir de sua narrativa, identifique os saberes contidos no mito. (Lembre-se de que os mitos, como as histórias, têm uma moral.)

RESPOSTA

Espera-se que você identifique a moral do mito como um saber.

Além de utilizar os mitos como forma de produção e socialização do conhecimento, na Antigüidade o ensino também era realizado pela transmissão oral do conhecimento. Fundamentava-se no diálogo entre mestre e aprendiz que, só posteriormente, era registrado por escrito, devendo ser fielmente reproduzido. A escrita era concebida como forma de registro da fala e a ela estava subordinada. No entanto, é importante assinalar que mesmo ocupando um papel subordinado em relação à oralidade, a leitura era um saber dominado por boa parte da população masculina da Grécia e da Roma Antiga. Ler era necessário para conferir os registros. Já escrever era uma atividade menor, um saber pouco valorizado.

Na Antigüidade, as leituras eram públicas, realizadas pelo autor ou por um profissional de leitura. Nas rodas de leitura, leitores e não-leitores compartilhavam, publicamente, o conteúdo do texto e a ele atribuíam sentidos, numa forma coletiva de compartilhar e produzir saber. As obras eram raras, e as sessões de leitura, longas. A leitura, de uma obra durava meses – será esta a origem das novelas?

Um deslocamento no tempo e no espaço nos leva da Antigüidade grega às sociedades africanas modernas, que sofreram a ação colonizadora européia. Manuel Rui, escritor angolano, em sua obra *Eu e o outro – o invasor*, nos mostra as tensões existentes entre cultura oral e cultura escrita, como forma de produção de saberes, que se confrontam na relação colonizadores-colonizados. Saberes como os apresentados a seguir:

Quando chegaste os mais velhos contavam estórias. Tudo estava no seu lugar. A água. O som. A luz. Na nossa harmonia. O texto oral. E só era texto não apenas pela fala mas porque havia árvores [...] E era texto porque havia gesto. Texto porque havia dança. Texto porque havia ritual. Texto falado, ouvido, visto. É certo que podias ter pedido para ouvir e ver as estórias que os mais velhos contavam quando chegaste! Mas não! Preferiste disparar os canhões (MONTEIRO, 1985, p. 35).

Manuel Rui, ao mesmo tempo em que denuncia a ação colonizadora sobre a cultura oral angolana, marca a diferença entre a oralidade e a escrita, mostrando a força ativa e mágica da palavra que flui do mundo carregada de significação existencial.

A narrativa de Manuel Rui confirma Tfouni (1994), quando afirma que as tensões entre as modalidades escritas e orais são historicamente produzidas. O que significa que, em diferentes momentos históricos e em determinados contextos sociais, há o predomínio de uma ou outra modalidade.

Regina Leite Garcia (2003) ressalta a dimensão ideológica dessas tensões e conflitos. Ouçamos a educadora:

(...) a aprendizagem da leitura e da escrita passou a ser considerada indispensável para tirar as massas analfabetas da oralidade em que estavam mergulhadas. Oralidade que vinha acompanhada de crenças, valores, visões de mundo e comportamentos considerados pré-industriais. A alfabetização tornava-se necessária para disponibilização do povo para participar dos processos de industrialização e adesão ao processo de criação e expansão do Estado burguês. Com a supervalorização da alfabetização era criada uma desvalorização da oralidade para que se universalizasse o desejo de alfabetização (p. 18).

ATIVIDADE 3



A) Vá ao pólo e assista ao filme *Marvada carne*. Após se divertir com a Fernanda Torres, transcreva no espaço abaixo uma narrativa, ou cena do filme que, na sua opinião, exemplifica uma situação de tensão entre cultura oral e cultura escrita. Justifique sua escolha.

O filósofo alemão Walter Benjamin nos fala do potencial da narrativa e do compartilhar de experiências na produção de saberes. No entanto, o autor igualmente aponta que a arte de narrar está em declínio, pois a modernidade afastou-nos da faculdade de intercambiar experiências. Benjamin distingue experiência de vivência, pois a vivência se esgota na realização, enquanto que a experiência é a ação refletida. Se, para o autor, a modernidade traz a lógica da mediocridade das experiências humanas, podemos, inspirados em seu pensamento, procurar resgatar a narrativa na prática alfabetizadora, a partir da compreensão de que existe um conhecimento produzido oralmente na vida cotidiana.

São diversas as experiências que cada professor/professora, alunos/alunas, famílias e comunidade levam para o espaço escolar:

experiências fundadas e enraizadas nas múltiplas dimensões da vida cotidiana – artísticas, religiosas, amorosas, literárias, sexuais, políticas, silenciadoras... Sendo múltiplas as experiências, são inúmeras as histórias em potencial que habitam cada um de nós. Histórias que, por não se reduzirem à vivências individuais, deixam marcas no ouvinte.

ATIVIDADE 3



B) E você, que história marcou a sua vida? Escreva no espaço abaixo uma história que tenha marcado você de alguma forma.

O que estudamos até agora nos permite concluir que a cultura oral, mais do que uma forma de comunicação, traduz um modo específico de produção e transmissão de conhecimentos.

Na contemporaneidade não podemos separar oralidade e escrita, pois os meios de comunicação audiovisuais associam oralidade à escrita, gerando uma complementaridade entre ambas as modalidades.

No que se refere à alfabetização, a incorporação da cultura oral dos alunos das classes populares à prática cotidiana da sala de aula traduz-se na compreensão de que “nós somos a língua que falamos”, e de que esta língua (assim como os sujeitos, assim como a realidade) está em permanente movimento, portanto, não há “erros” ou “acertos” absolutos. Tal postura *pedagógica* é também uma postura *política*, ou seja, uma postura *político-pedagógica* que, ao reconhecer e respeitar a variedade lingüística do aluno e o conhecimento intuitivo-prático que ele possui (produzido oralmente), aceita a língua que ele fala, valoriza a sua história, respeita sua identidade e reconhece seus diferentes modos de aprender e produzir conhecimento.

RESUMO

A oralidade e a cultura oral têm um importante papel na produção de conhecimentos.

– Os mitos tanto podem significar uma construção ideológica que mascara a realidade como uma forma de construção, transmissão e perpetuação de conhecimento.

_ Estereótipos e preconceitos são mecanismos de exclusão e interdição à aprendizagem da leitura e da escrita.

– A narrativa é um instrumento de produção/socialização de saber.

– Reconhecer e valorizar a cultura oral do sujeito-aprendiz é uma postura político-pedagógica essencial na construção de uma prática alfabetizadora emancipatória.

ATIVIDADES FINAIS

Elaborar, em dois parágrafos, uma pequena síntese da aula (utilize suas palavras) enfatizando as seguintes questões:

- o preconceito em relação à cultura da criança como um mecanismo de produção do fracasso escolar;
- a importância da narrativa como instrumento pedagógico.

RESPOSTA COMENTADA

Espera-se que o texto do aluno enfatize a importância do reconhecimento da cultura dele como uma condição para o sucesso escolar e a utilização da narrativa na sala de aula – através da narração de histórias – como uma proposta alfabetizadora.

AUTO-AVALIAÇÃO

Depois de tantas atividades e reflexões, como você está se sentindo? Mais seguro para continuar nossos estudos sobre alfabetização? Alguma dificuldade em especial? Não deixe de procurar seu tutor no pólo. Ele está lá para ajudá-lo.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, vamos focar a sala de aula para estudar as implicações da relação entre oralidade e escrita no processo de alfabetização.

Cultura e linguagem: a questão da oralidade

Meta da aula

Discutir o papel da oralidade na produção de conhecimentos e na aprendizagem da leitura e da escrita.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar as diferentes perspectivas de análise da problemática da alfabetização.
- Estabelecer a diferença entre uma prática alfabetizadora fundamentada em uma concepção associacionista e os processos de significação elaborados pelos sujeitos-aprendizes.
- Estabelecer uma relação entre preconceitos lingüísticos e dificuldades na aprendizagem da leitura e da escrita.

Pré-requisitos

Para melhor compreender esta aula você deverá ler *As aventuras de Emília no País da Gramática*, de Monteiro Lobato. A leitura dos quadrinhos de Chico Bento, personagem de Maurício de Souza, também poderá contribuir para o enriquecimento de seu estudo.

INTRODUÇÃO

Na aula de hoje, vamos aprofundar nossos estudos sobre as relações entre oralidade e escrita e suas implicações no processo de alfabetização.

ALFABETIZAÇÃO E ORALIDADE **Diferentes perspectivas da alfabetização**

Como vimos nas Aulas 2 e 3 deste módulo as questões metodológicas que envolvem a alfabetização são polêmicas e contraditórias. Diferentes perspectivas teóricas apontam para caminhos metodológicos diversos. Sendo multidimensional, a alfabetização não pode ser tratada apenas em seus aspectos teórico-metodológicos. A alfabetização é uma prática social e, como tal, deve ser abordada em suas dimensões histórica, política, sociocultural, antropológica, psicológica, lingüística e pedagógica.

Tomando como base Soares (2003), procuramos assinalar a multidimensionalidade da alfabetização, através de diferentes perspectivas de análise, estudos e orientações. A perspectiva lingüística trata das questões relativas ao código, à simbolização, à convenção. Aborda o confronto entre o sistema fonológico e o sistema ortográfico da língua, analisa as diferenças lexicais e morfossintáticas entre linguagem oral e linguagem escrita e estuda os modos de funcionamento dos sistemas de escrita.

A perspectiva sociocultural privilegia os significados, os sujeitos, os usos e as práticas socioculturais. Toma a leitura e a escrita como práticas sociais e bens culturais e busca compreender o valor simbólico da escrita nos diferentes contextos sociais.

A perspectiva pedagógica investiga os processos metodológicos e os procedimentos didáticos de ensino e aprendizagem, enquanto a visão antropológica prioriza os processos de autonomização, subjetivação e reflexividade. Volta-se para as diferenças nas estruturas de comunicação e nos processos cognitivos entre culturas orais e culturas letradas, para redes de comunicação predominantemente orais e para os usos e funções da escrita em diferentes grupos sociais e culturais.

Já a perspectiva histórica analisa a história da escrita e os processos de acumulação, difusão, circulação e distribuição da escrita nos diferentes momentos históricos: livros, imprensa, bibliotecas, informática; a história da leitura e dos leitores, a história da escolarização – com ênfase na história da alfabetização, ou seja, no ensino e na aprendizagem da leitura e da escrita.

A perspectiva psicológica tratar da investigação dos processos cognitivos de aprendizagem da língua escrita e das diferenças entre as estruturas de pensamento de indivíduos alfabetizados e não-alfabetizados.

Finalmente, embora não menos importante, a perspectiva política, aqui apresentada no sentido que lhe atribui Freire (1975), se traduz num processo de conscientização, ou seja, possibilita uma reflexão crítica do sujeito sobre sua própria capacidade de refletir, sobre sua posição no mundo, sobre o próprio mundo, “reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa assim de ser algo externo ao homem, para ser dele mesmo” (p. 142).

ATIVIDADE 1



Antes de prosseguirmos em nossa discussão, vamos realizar um pequeno exercício. É importante que você identifique as diferentes perspectivas de análise da problemática da alfabetização, para poder compreendê-la em sua multidimensionalidade.

Relacione a perspectiva apresentada na coluna da esquerda à definição correspondente na coluna da direita.

- A) Perspectiva Pedagógica
- B) Perspectiva Política
- C) Perspectiva Lingüística
- D) Perspectiva Sociocultural
- E) Perspectiva Antropológica
- F) Perspectiva Histórica
- G) Perspectiva Psicológica

- () Busca compreender o valor simbólico da escrita nos diferentes contextos sociais.
- () Estuda os modos de funcionamento dos sistemas de escrita.
- () Investiga os processos de acumulação, difusão, circulação e distribuição da escrita: livros, imprensa, bibliotecas, informática.
- () Volta-se para redes de comunicação predominantemente orais e para os usos e funções da escrita em diferentes grupos sociais e culturais.
- () Investiga os processos cognitivos de aprendizagem da língua escrita.
- () Investiga os processos metodológicos e os procedimentos, didáticos, de ensino e aprendizagem
- () Possibilita uma reflexão crítica sobre si e sobre o mundo.

RESPOSTA

(D, C, F, E, G, A, B).

Como a professora ensina? Como as crianças aprendem? Impasses e contradições no ensinar e no aprender

Historicamente, a prática alfabetizadora tem privilegiado a questão do método. Ao eleger o método como conteúdo da alfabetização, a prática pedagógica restringe-se a uma concepção associacionista, que vê o conhecimento da leitura e da escrita como associação mecânica de estímulos visuais e respostas sonoras.

A concepção associacionista de alfabetização reduz o ato de ler e escrever a uma questão de percepção. Assim sendo, o ensino se fundamenta no jogo combinatório e mecânico grafia-som, som-grafia e no treino da percepção auditivo-visual.

O rinoceronte Quindim, ao conduzir as crianças do Sítio do Pica-pau Amarelo pelo País da Gramática, alerta e insiste muito para que seus alunos não confundam letra e som.

Trotou, trotou e, depois de muito trotar, deu com eles numa região onde o ar chiava de modo estranho.

– Que zumbido é este – indagou a menina [Narizinho]? – parece que andam voando por aqui milhões de vespas invisíveis.

– É que já entramos em terras do País da Gramática – explicou o rinoceronte – Estes zumbidos são os Sons Orais, que voam soltos no espaço.

– Não comece a falar difícil que nós ficamos na mesma – falou Emília.

– Sons Orais, que pedantismo é esse?

– Som Oral quer dizer som produzido pela boca. A, E, I, O, U são Sons Orais, como dizem os senhores gramáticos.

– Pois diga logo que são letras! – gritou Emília.

– Mas não são letras! – protestou o rinoceronte. – Quando você diz A ou O, você está produzindo um som, não está escrevendo uma letra. Letras são sinaizinhos que os homens usam para *representar* esses sons. Primeiro há os Sons Orais, depois é que aparecem as letras para marcar esses sons orais. Entendeu?

O ar continuava num zunzum cada vez maior. Os meninos pararam, muito atentos a ouvir.

– Estou percebendo muitos sons que conheço – disse Pedrinho, com a mão em concha ao ouvido.

– Todos os sons que andam zumbindo por aqui são velhos conhecidos seus, Pedrinho.

– Querem ver que é o tal alfabeto? – Lembrou Narizinho – E é mesmo!... Estou distinguindo todas as letras do alfabeto...

– Não, menina; você está apenas distinguindo todos os sons das

letras do alfabeto – corrigiu o rinoceronte com uma pachorra igual a de Dona Benta – se você escrever cada um desses sons, então, sim, então surgem as letras do alfabeto.... (LOBATO, 1934)

Para o associacionismo, a aprendizagem se dá através de conexões progressivas de estímulo (E) resposta (R). Tais conexões se produzem a partir de uma cadeia de estímulos que, partindo do mais simples, vai progressivamente atingindo níveis de complexidade cada vez maiores. Isso explica a forma de organização das cartilhas.

Barbosa nos alerta para os *perigos* da abordagem associacionista:

Subjacente a essa concepção, transparece um modelo específico de leitura: ler é sonorizar a escrita e, para tanto, o leitor deve mobilizar um dispositivo desenvolvido no processo de alfabetização que permite a transformação de sinais gráficos em sinais sonoros: de posse dessa estratégia, o alfabetizado consegue identificar cada palavra escrita, mesmo aquelas cujos significados ele não conheça (1990, p. 70).

A abordagem associacionista da alfabetização traduz-se metodologicamente na chamada *pedagogia tradicional de alfabetização*, que reduz os processos de aprendizagem aos **métodos de ensino**. Ao enfatizar os domínios perceptivos da aprendizagem, o associacionismo estabelece, como pré-requisito para a alfabetização, a maturidade (psicológica) e a prontidão (viso-motora).

Dessa forma, o associacionismo nega todo um repertório de conhecimento produzido, acumulado e organizado pelo sujeito aprendiz – o conhecimento oriundo de sua experiência de vida – reduzindo a aprendizagem e o ensino a uma questão de método.

As metodologias tradicionais da alfabetização de base associacionista concebem a aprendizagem da escrita como transcrição linear de sinais sonoros (fala) em sinais gráficos (escrita), reduzindo a alfabetização aos aspectos de codificação do oral (para escrever) e decodificação da escrita (para ler). Ao “confundir” **MÉTODOS** de ensino com **PROCESSOS** de aprendizagem, tal prática alfabetizadora enfatiza o ensino em detrimento da aprendizagem – que, neste caso, se efetiva por meio da memorização e da repetição. Na abordagem associacionista aprender a ler e a escrever é dominar a técnica de codificação e decodificação.

MÉTODOS

Referem-se aos procedimentos organizados a partir de regras e passos a serem seguidos, a fim de alcançar determinado resultado.

PROCESSOS

Caracterizam-se pela sucessão de estados ou mudanças num sistema que concretiza uma função.

Sabemos que o processo de codificação-decodificação faz parte da aprendizagem da leitura e da escrita. No entanto, a alfabetização, por sua multidimensionalidade, envolve outros aspectos que se relacionam à codificação-decodificação. Estamos falando dos processos de significação e de atribuição de sentidos: a apropriação da leitura e da escrita é um processo complexo de codificação do oral e de decodificação do escrito que se desenvolve não pela memorização e repetição, mas sim através da elaboração de significados e da produção de sentidos. Para exemplificar o que estamos falando, apresentamos a seguir duas situações:

Situação 1:

Numa cartilha, encontramos o seguinte texto:

Edu deu o bebê a Dadá.
Dadá é a babá do bebê.
Fábio é o bebê.
Dadá deu cocada ao bebê.
Dadá deu bife ao bebê.

Após a leitura deste texto, Douglas, aluno do primeiro ano do ciclo, comenta:

– *A babá é doida!*
– *Por que você acha isso Douglas?* –
pergunta a professora.
– *Onde já se viu dar bife ao bebê! Ele não tem dente, não sabe mastigar. Vai engasgar, vomitar e morrer.*

Situação 2:

Smolka (1991, p. 59), em seu livro *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*, nos traz a seguinte situação:

A professora escreve na lousa:
A mamãe afia a faca
e pede para uma criança ler. A criança lê corretamente.

Um adulto pergunta à criança:

- *Quem que é a mamãe?*
- *É a minha mãe, né?*
- *E o que é “afia”?*

A criança hesita, pensa e responde:

- *Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: “vem cá, minha fia”.*

A professora, desconcertada, intervém:

- *Não, afia é amola a faca!*

Nas duas situações vimos que as crianças codificam e decodificam a partir do sentido e do significado que atribuem ao texto lido/escrito. Tanto Douglas quanto a outra criança se valem dos conhecimentos disponíveis para compreender e “traduzir” as novas informações que recebem do meio. Barbosa (1990), fundamentado em Piaget, afirma que:

(...) nem sempre um novo estímulo apresentado pelo adulto-professor através do ensino é idêntico ao estímulo percebido pela criança-aprendiz no seu processo de aprendizagem. Toda criança tem um repertório de conhecimentos (...) que funciona como um esquema de assimilação, como uma teoria explicativa do mundo. Diante de um novo objeto, a criança se mobiliza, estabelecendo uma relação entre o seu acervo de conhecimentos – a estrutura cognitiva – e o novo estímulo a ser apreendido (p. 71).

Como vimos, as crianças das duas situações anteriores se valem de seus conhecimentos disponíveis (construídos oralmente na sua experiência do mundo) para compreender o novo objeto de conhecimento, a leitura e a escrita.



Douglas, ao interpretar o que leu, reorganiza seu acervo de conhecimentos, buscando estabelecer uma regularidade entre sua experiência e a nova informação que o texto lhe traz. Ao confrontar as informações disponíveis, o menino percebe a falta de sentido da nova informação – *a babá dá bife ao bebê*. Para ele, esta informação não encontra significado em suas experiências anteriores. É o confronto entre as duas informações que permite a Douglas chegar à conclusão: *Essa babá é doida!* E denunciar a falta de sentido da informação contida no texto. Douglas argumenta: *Onde já se viu dar bife ao bebê! Ele não tem dente, não sabe mastigar. Vai engasgar, vomitar e morrer*. Sua argumentação fundamenta-se em sua experiência e nos saberes produzidos/transmitidos na vida cotidiana.



Como Douglas, a menina da situação 2 também se vale de seu repertório de conhecimentos para compreender a nova informação, mas diferentemente de Douglas, ela busca a regularização das informações pela “deformação” do novo objeto, ou seja, como adaptação da nova informação às informações anteriores: afia é uma palavra que encontra significado em suas experiências afetivas, lingüísticas e culturais – “Sou

eu, porque ela (a mamãe) diz: ‘vem cá, minha fia.’ Afia, como sinônimo de amolar (como explica a professora) é uma informação que a criança desconhece. Portanto, na busca de compreender/interpretar o que leu, a menina *deforma* o texto, buscando encontrar significados e atribuir sentido ao que está lendo. Smolka nos fala:

(...) que as palavras têm, certamente, um significado, mas que elas podem não ter sentido algum para as crianças. O significado pode ser “explicado” por sinônimos, tipo dicionário, mas o sentido é fruto da utilização das palavras nos diversos contextos das situações (1991, p. 49).

A análise das duas situações nos remete à discussão da Aula 6 deste módulo, quando vimos que a escrita como instrumento de poder e dominação – como a escrita escolar, com significado dicionarizado, pedagogicamente elaborada, ortograficamente correta e muitas vezes sem sentido, ou mesmo absurda, como o texto da situação 1 – é encarada com desconfiança pelas classes populares que, na maioria das vezes, se valem das modalidades orais de comunicação e produção de conhecimento, em detrimento da modalidade escrita. Este é o caso da menina da situação 2.

O alerta de Smolka nos ajuda a perceber os preconceitos que uma prática alfabetizadora pode produzir quando fundamentada numa concepção de escrita como transcrição linear de sinais sonoros (fala) em sinais gráficos (escrita), quando nega os conhecimentos anteriores do sujeito-aprendiz e ignora suas diferentes formas cognitivas de significar-interpretar, o que leu ou escreveu pela atribuição de sentido.

Como você pode perceber, alfabetizar não se reduz aos processos de codificação e decodificação. Construir significados e atribuir sentidos ao que se lê e escreve é fundamental ao processo de apropriação da leitura e da escrita.

ATIVIDADE 2



A partir do que você estudou até agora, analise a situação acima, procurando relacioná-lo ao processo de alfabetização das crianças das classes populares.

ALFABETIZAÇÃO E PRECONCEITO LINGÜÍSTICO

A criança, ao entrar para a escola, já conhece, intuitivamente, através do uso e das práticas lingüísticas de seu grupo social, as regras básicas e o funcionamento de sua língua materna. É a gramática intuitiva do falante que fundamenta suas estratégias de compreensão e de significação, como no caso da menina da situação 2: “*Sou eu, porque ela (a mamãe) diz: “vem cá, minha fia”*”.

No entanto, ao desconsiderar a diversidade lingüística do português falado no Brasil e ao centrar-se na norma culta padrão, o ensino da língua (em sua modalidade escrita), praticado em nossas escolas, fundamenta-se num preconceito: “*A língua portuguesa correta é a língua ensinada nas escolas, explicada nas gramáticas e catalogada nos dicionários*” (BAGNO, 1999, p. 40). Portanto, qualquer manifestação lingüística que escape do triângulo escola-gramática-dicionário é considerada errada, rudimentar, deficiente.

Para o processo de alfabetização dos alunos das classes populares, tal visão preconceituosa tem conseqüências extremamente negativas, contribuindo significativamente para a produção do fracasso escolar. Não é à toa que 16 milhões de jovens brasileiros com mais de 15 anos de idade são analfabetos, mesmo tendo passado pela escola e que 48 milhões de brasileiros não completaram sequer o primeiro segmento, do Ensino Fundamental, estando na condição de semi-alfabetizados. Se somarmos esses indicadores, teremos uma população de analfabetos (literais e funcionais) da ordem de 68 milhões de brasileiros, quase cinco vezes a população de Portugal.

Um exemplo de preconceitos reproduzidos e difundidos na e pela escola relaciona-se ao fenômeno lingüístico de transformação do L em R nos encontros consonantais. Pronunciar *Framengo*, *chicrete*, *bicicreta*, *pranta* é sinal de ignorância e, muitas vezes, motivo de riso e deboche. O que a sociedade, a escola e as professoras desconhecem é que este fato lingüístico contribuiu para a formação da Língua Portuguesa padrão (como a conhecemos hoje). O que a escola desconhece, a literatura explica. Monteiro Lobato, em 1934, em seu livro *Emília no País da Gramática*, denuncia o preconceito lingüístico através das palavras de Dona Etimologia:

[...] Uma língua não pára nunca. Evolui sempre, isto é, muda sempre. Há certos gramáticos que querem fazer a língua parar num certo ponto [...] isso é curteza de vista deles [...]. A língua variou muito sobretudo aqui na cidade nova (O Brasil). Inúmeras palavras que na cidade velha (Portugal) querem dizer uma coisa, aqui dizem outra [...]. Também no modo de pronunciar as palavras existem muitas variações. Aqui todos dizem Peito; lá, todos dizem PAITO, embora escrevam a palavra da mesma maneira. Aqui se diz TENHO, lá se diz TANHO. Aqui se diz VERÃO, lá se diz V' RÃO.

– Também eles dizem por lá VATATA, VACALHAU, BACA, VE-SOURO – lembrou Pedrinho.

– Sim o povo de lá troca muito o V pelo B e vice-versa.

– Neste caso, aqui nesta cidade se fala mais direito que na cidade velha – concluiu Narizinho.

– Por quê? Ambas têm o direito de falar como quiserem, portanto ambas estão certas. O que sucede é que uma língua, sempre que muda de terra, começa a variar muito mais depressa do que se não tivesse mudado. Os costumes são outros, a natureza é outra – as necessidades de expressão tornam-se outras. Tudo junto força a língua que emigra a “adaptar-se” à sua nova pátria.

O que Monteiro Lobato afirma sobre a variação lingüística que ocorre na *língua que emigra*, a lingüística considera como um *fenômeno fonético*, como podemos ver no quadro abaixo.

Quadro 7.1: Adaptado da obra de Bagno, 1999, p. 4.

Língua Portuguesa Padrão	Etimologia	Origem
branco	blank	germânico
cravo	clavu	latim
escravo	scavu	latim
fraco	flaccu	latim
frouxo	fluxu	latim
obrigar	obligare	latim
prata	plata	provençal
prega	plica	latim

Bagno (1999) nos chama atenção para o fato de que as crianças brasileiras falantes da variedade não-padrão da Língua Portuguesa, que não possuem em seu sistema fonético de origem encontros consonantais com *L*, ao entrarem na escola e se depararem com esses encontros consonantais, os percebem como um aspecto fonético *estrangeiro*, uma língua desconhecida que eles precisam aprender. Para essas crianças é tão difícil a pronúncia do (pl) de *placa* ou *planta*, quanto é para nós brasileiros a pronúncia do (th) de *theacher* ou *throw* do inglês. Tal dificuldade deve-se ao aspecto *estrangeiro* da língua, seja ela estrangeira ou não. A variação lingüística da modalidade oral da língua é um aspecto que exige da professora maior atenção e maior compreensão.

Bagno (1999) nos esclarece dos perigos que uma atitude etnocêntrica em relação ao ensino da língua pode oferecer. Se dizer *Cráudia*, *praca*, *pranta* é considerado errado, isso se deve não a uma questão lingüística, mas social e política:

... as pessoas que falam dessa forma pertencem a uma classe social desprestigiada, marginalizada, que não têm acesso à educação formal e aos bens culturais, por isso a língua que falam sofre o mesmo preconceito – feia, pobre e carente, quando na verdade é apenas diferente da língua ensinada na escola (...) Assim o problema não está naquilo que se fala, mas em quem fala o quê (p. 42-43).

ROTACIONISMO

Participou da formação da Língua Portuguesa padrão. Na época em que a Língua Portuguesa estava se formando, tendo como base o latim, algumas palavras sofreram este rotacionismo: do latim (culto) *flaccu*, para o latim (vulgar) *fraccu*. Foi do chamado latim vulgar (*fraccu*) que se originou a língua portuguesa (fraco). O fenômeno do rotacionismo continua vivo e atuante no português não-padrão como em *chicrete*, *pranta*, pois a variedade não-padrão deixa que as tendências normais e as formas originais inerentes à constituição da língua se manifestem livremente.

Segundo Bagno, as classes populares ao falarem o português não-padrão reproduzem o **ROTACIONISMO**, seja do ponto de vista da diversidade lingüística de diferentes grupos sociais, seja da variação geográfica e regional. Mais uma vez é Monteiro Lobato quem nos explica, através das aventuras de *Emília no País da Gramática*.

Ao visitar a prisão onde Dona Sintaxe mantinha enjaulados os “vícios de linguagem”, Emília revoltou-se ao ver atrás das grades o “Provincionismo”, isto é, os “vícios” da fala rural, do “caipira”. Emília não achou que fosse o caso de conservar na cadeia o pobre matuto. Alegou que ele também estava trabalhando na evolução da língua e soltou-o.

– Vá passear, seu Jeca. Muita coisa que hoje esta senhora condena vai ser lei um dia. Foi você que inventou o VOCÊ em vez de TU, e só isso quanto não vale? Estamos livres da complicação de antigamente do Tuturututu (1934).



ATIVIDADE 3

Arranje um tempinho, vá ao pólo, navegue na internet e veja o desenho animado do Chico Bento. Procure identificar como o personagem enfrenta as situações de preconceito lingüístico no cotidiano escolar.

E, você como enfrentaria/enfrenta a questão do preconceito lingüístico em seu cotidiano?

RESPOSTA COMENTADA

Não haverá resposta no texto. Espera-se que nas duas atividades acima você se posicione frente às questões relativas ao preconceito lingüístico.

O que vimos até aqui nos permite concluir que qualquer falante da Língua Portuguesa possui conhecimentos intuitivo-práticos sobre nossa língua. Tal conhecimento é produzido na vida cotidiana e não adquirido na escola. O desafio que se coloca para a alfabetização é romper com os preconceitos subjacentes às práticas pedagógicas de nossas escolas. Do ponto de vista lingüístico, a prática alfabetizadora, ao incorporar a variedade e diversidade de falares, reconhece a existência de normas de organização lingüística diferentes da estabelecida como padrão (com uma gramática específica, coerente, lógica e funcional). Tal reconhecimento implica a incorporação dos usos e saberes cotidianos de uma maioria marginalizada da população, que emprega uma variedade não-padrão da Língua Portuguesa.

RESUMO

A alfabetização é uma prática social, multidimensional e, como tal, deve ser abordada em suas dimensões histórica, política, sociocultural, antropológica, psicológica, linguística e pedagógica.

As metodologias tradicionais da alfabetização de base associacionista concebem a aprendizagem da escrita como transcrição da fala em sinais gráficos. Reduz a alfabetização aos aspectos de codificação e decodificação.

Para o processo de alfabetização dos alunos e alunas das classes populares, o preconceito lingüístico tem conseqüências extremamente negativas, contribuindo significativamente para a produção do fracasso escolar.

AVALIAÇÃO FINAL

Para terminar esta aula, vamos lhe propor um desafio: vá até o pólo e:

1. Leia o texto fala português, professora! que você encontrará no livro *alfabetização das crianças das classes populares*.
2. Relacione a fala da criança do texto “fala português, professora” às reflexões desenvolvidas em nossa aula.
3. Elabore uma pequena síntese com suas conclusões.

[illegible]

AUTO-AVALIAÇÃO

Parabéns! Você chegou ao final de mais uma aula sem grandes dificuldades. O quê? Não foi isso que aconteceu? Você teve dificuldades em realizar alguma atividade ou entender o conteúdo da aula? Não se preocupe. Entre em contato com o seu tutor que ele lhe ajudará. Como afirma um antigo ditado chinês, *toda caminhada começa com um pequeno passo*.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

A próxima aula levará você a refletir sobre a escrita como produto de atividades socioculturais de diferentes civilizações, em distintas épocas.

Cultura e linguagem: a questão da escrita

Meta da aula

Refletir sobre o processo de construção de sistemas notacionais de escrita como produto de atividades socioculturais de diferentes civilizações em distintas épocas.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Identificar a escrita como sistema de notação organizado por signos que visam atuar sobre a realidade.
- Estabelecer diferenças entre as representações realizadas através do desenho e da escrita, no processo de produção de sentido, no espaço social.
- Identificar a contribuição da civilização sumeriana no processo de invenção da escrita.

Pré-requisito

Antes de iniciar a leitura desta aula, é importante que você reveja os diferentes símbolos utilizados no cotidiano.

INTRODUÇÃO

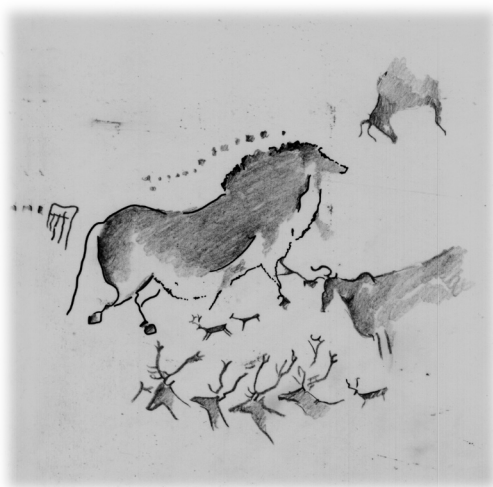
Um dos maiores objetivos da escola na contemporaneidade é o ensino da leitura e o da escrita. Para desenvolver o domínio dessas duas competências, torna-se necessário refletir sobre as mediações que estão presentes nessas atividades. O movimento de ler e o de escrever envolvem atos de representar e interpretar sinais, símbolos e signos construídos através de regras estabelecidas por um conjunto de convenções sociais. Se desejarmos informar a um amigo turista a localização de um determinado ponto que ele deseja visitar, podemos fazer um mapa que represente o caminho que deve percorrer. Se quisermos saber quanto de dinheiro sobrar do nosso salário no final do mês, faremos uma conta, registrando todos os nossos gastos. Em cada uma dessas situações, utilizamos um sistema de notação elaborado a partir de convenções, combinações que podem ser decifradas e interpretadas pelo grupo que compartilha o mesmo conjunto de saber.

Identificamos uma variedade de sistemas de notação em nossa sociedade, passando pelo Braille, que atende às necessidades de leitura do deficiente visual, até a organização dos *softwares* expostos nas telas do computador. Nesse sentido, o ato de alfabetizar vem ganhando uma conotação mais ampla que não se restringe somente ao domínio dos rudimentos do sistema de notação alfabética, mas também à capacidade de reconhecer e saber utilizar os mecanismos de expressão de uma determinada linguagem. É nesse panorama que hoje em dia já falamos em alfabetização cartográfica, matemática etc. É possível perceber que alguns passos que a humanidade deu para construir seu sistema de escrita, de alguma forma, coincidem com uma gama de percursos que o aprendiz do sistema de uma língua escrita alfabética tem de trilhar para dominá-lo. Entendendo um pouco sobre a história da escrita, o professor de maneira mais sensível pode compreender uma série de conflitos e desafios que a criança vivencia quando está construindo mecanismos para se tornar leitor do código escrito.

DO CAMINHO DOS DESENHOS AOS PICTOGRAMAS

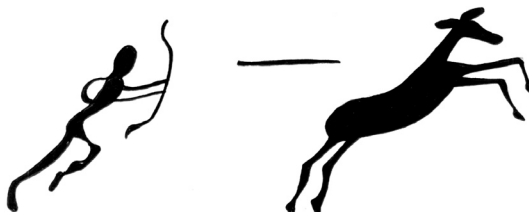
Apesar de desenho e a escrita apresentarem a mesma raiz vinculada à capacidade de simbolizar, eles conduzem a atitudes distintas em termos do que projetam graficamente. O desenho é uma forma de representação simbólica que pode nos gerar sensações estéticas e impressões sobre um determinado objeto. Podemos refletir melhor sobre a natureza dos desenhos se nos debruçarmos sobre registros de nossos antepassados.

Analizando desenhos de mais de 15 mil anos no interior de cavernas na França, arqueólogos afirmam que as impressões não tinham prioritariamente, a finalidade estética e nem mnemônica, visto que eram produzidas nas zonas mais escondidas e escuras das cavernas. Tais registros eram feitos em áreas subterrâneas de difícil acesso e de visibilidade restrita. Suspeita-se que as pinturas desse período estavam ligadas a rituais mágicos que tinham o objetivo de dar sorte aos eventos de caça e prosperidade diante das intempéries.



Registros mais recentes do Período Pré-Histórico também foram encontrados em áreas mais externas das cavernas. Esses por sua vez, tinham funções distintas daqueles produzidos nas zonas mais sombrias das cavernas. Com intuito de registrar fatos e acontecimentos, o homem passa a desenhar com a *finalidade descritiva e mnemônica*. Geralmente, tais desenhos retratam situações de caça de animais, registro de indicação de caminho, figuras abstratas etc. O desenho, nesse contexto, ganha estatuto de interlocução com seus pares; mas apesar dessa função, não podemos emparelhá-lo com os mesmos princípios que regem a escrita.

Para fazermos a distinção entre desenho e escrita, examinaremos, inicialmente, uma pintura rupestre do Período Paleolítico. Experimente descrever a imagem impressa, apontando algumas possibilidades de interpretação.



QUEM PINTOU QUIS DIZER:

- a) _____
- b) _____
- c) _____

(RESPOSTA COMENTADA NO INTERIOR DO TEXTO)

Certamente, podemos atribuir muitos significados à gravura destacada. Tal imagem pode nos suscitar a idéia de que seu produtor quis dizer: a) Eu vou caçar uma corça. b) Meu irmão caçou uma corça. c) Eu corri atrás da corça. Sendo assim, uma imagem pode gerar diversos enquadres, na medida em que o enfoque pode ser orientado para os mais variados aspectos da circunstância retratada. Conclui-se daí que o desenho é um tipo de registro que expressa idéias e não palavras; sua forma de expressão se organiza via linguagem sintética, impondo infinitas possibilidades de interpretação.

A construção de registros mais precisos diante das exigências sociais fez o homem pensar em formas que dessem um significado aos desenhos, a partir de símbolos que correspondessem a valores lexicais. Além de registrar as idéias, o homem passou também a registrar a linguagem verbal. Se quisesse evocar a mensagem: “Nós caçamos três alces”, estabeleceria símbolos que representassem os seres, os objetos e as ações na ordem em que aparecem na fala, como no registro que demonstraremos a seguir:



Essas escritas receberam o nome de **PICTOGRAMAS**, visto que eram compostas de desenhos capazes de fazer alusão a um determinado dado da realidade. No início, os pictogramas eram auto-explicativos, pois constituíam representação figurativa que era feita com um desenho bastante semelhante ao elemento designado. Se uma comunidade desejasse representar a palavra boi, era desenhada a silhueta de um boi. Aos poucos, esses desenhos foram se tornando cada vez mais estilizados e esquemáticos, rompendo com a forma naturalística.

Podemos dizer que vivemos em uma sociedade onde a todo instante a linguagem pictográfica se encontra presente. De acordo com Cagliari (1993), um desenho pode se tornar uma escrita quando pressupomos um conjunto de convenções sociais que estabelece uma forma de comunicação. As placas de trânsito nas ruas e os desenhos impressos na porta do banheiro masculino e feminino indicam informações. Dentro desses contextos, os desenhos se tornam enunciados que realizam atos lingüísticos, representando palavras e frases, ganhando assim um estatuto de escrita. Nesse sentido, podemos dizer que os pictogramas não correspondem à categoria de desenhos, mas sim à de escrita.

VOCÁBULO
PICTOGRAMA

Vem da combinação de duas palavras do latim: *pictus* (pintado, desenhado) e *grafe* (descrição, escrita).

Os pictogramas (escrita em desenho) estão relacionados à construção de caracteres para representar ou sugerir palavras e frases produzidas em um discurso.

ATIVIDADE

1. Complete as frases de acordo com as opções fornecidas.

- a) Desenho e escrita são atividades de representação _____ (simbólica/ da linguagem verbal)
- b) O professor, quando combina com a turma a invenção de símbolos para representar o nome de cada aluno, está trabalhando, predominantemente, com _____. (escrita/ desenho)

RESPOSTA

a) simbólica; b) escrita

ATIVIDADES



2. Compare a ilustração da situação de caça (**Figura 8.2**) com o enunciado “nós caçamos três alces” feito com pictogramas, colocando nos parênteses abaixo (D) para desenho e (EP) para escrita pictográfica.

- a) () a imagem produzida remete ao tema que se deseja comentar, trazendo um conjunto de elementos para ser abstraído.
- b) () expressa idéias por meio de símbolos.
- c) () evoca expressões verbais contidas em uma frase.
- d) () expressa idéias por meio de uma imagem, reproduzindo um evento como um todo.
- e) () registra fatos, acontecimentos e idéias, retratando-os de maneira ampla.
- f) () registra fatos, acontecimentos e atividades lingüísticas (ex. placa de trânsito ordenando parada).

RESPOSTA

a) (d); b) (ep); c) (ep); d) (d); e) (d); f) (ep)

3. Comente a afirmação a seguir, estabelecendo relação com a leitura desta aula.

“Quando se faz um desenho de uma casa para representar o objeto casa, não se produz uma escrita. Mas ao desenhar uma casa para que se diga casa, então está se escrevendo a palavra casa. Aí está claramente exemplificada a diferença entre desenhar e escrever” (CAGLIARI, 1989; p. 105),

RESPOSTA COMENTADA

Você deve ter observado que um desenho pode ser uma escrita, dependendo da circunstância na qual está inserido. O desenho desempenha a função de ilustrar, fazer alusão a um tema de forma ampla, enquanto a escrita visa à retomada de frases e enunciados a partir de símbolos, estabelecidos através de um conjunto de regras determinadas por convenções arbitrárias no interior de uma sociedade (ex.: um ícone de um telefone, em uma propaganda, pode ser considerado uma escrita, se estiver substituindo a palavra telefone em um anúncio).

ONDE E COMO SURTIU A ESCRITA ?

De acordo com documentos e objetos até agora investigados por historiadores e arqueólogos, o surgimento da escrita se deu na Mesopotâmia, região banhada pelos rios Tigre e Eufrates, por volta de 3.200 a.C. Nesse solo, havia algumas cidades-estados extremamente organizadas em termos de administração, religião e comércio. As transações de mercadorias advindas da pecuária, da manufatura e da agricultura eram realizadas através do mar Mediterrâneo, sob domínio do povo que habitava na Suméria (terra onde, atualmente, situa-se o Iraque). Essa comunidade vivia o seu tempo de glória diante poder político, exercendo sobre as demais cidades-estados grande influência sob o aspecto cultural.

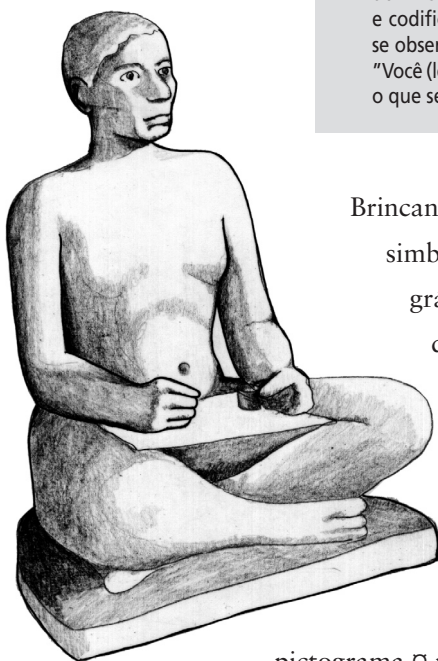
Foi no solo da Suméria que arqueólogos encontraram tabuletas de barro com os primeiros registros de assentamentos de gado e cereais expressos em uma escrita pictográfica primitiva. Nessas tabuletas havia desenhos de objetos que vinham acompanhados símbolos correspondentes a um sistema numérico, provavelmente anotações de transações comerciais. Acompanhando a evolução dessa escrita, pesquisadores analisam como esses pictográficos se reverteram em um sistema gráfico-visual denominado **escrita cuneiforme**.



Escrita cuneiforme (registro de caracteres, em forma de cunha, feito com um estilete sobre barro úmido). Essas tabuletas eram colocadas para secar e serviam como documento na vida comercial.

(Retirado de: *Escrita – Das Paredes ao Computador*, de Maria Cristina Visconti e Zilda A. Junqueira, São Paulo: Editora Ática, 1994, p. 17.)

O uso da escrita pictográfica na Suméria foi tão grande que essa sociedade acabou por criar mais de 1600 símbolos para representar as informações vinculadas ao intercâmbio social. Para produzir e interpretar tais sinais, foi preciso criar o **ofício de escriba**, uma espécie de funcionário público, que lia e escrevia documentos relacionados às transações comerciais das cidades-estados. **Os escribas** foram aperfeiçoando o sistema de escrita à medida que iam produzindo os mais variados tipos de textos; cartas, documentos religiosos, históricos, técnicos, entre outros. Dessa forma, a linguagem escrita se tornava cada vez mais complexa e somente alguém com conhecimento dos símbolos e seu funcionamento tinha o poder de ler esse código de uma maneira mais ampla.



Botero observa que, na Mesopotâmia, a grande maioria da população não dominava o código escrito, necessitando do trabalho do escriba (tradutor e codificador das mensagens). É possível confirmar essa hipótese quando se observa a carta de um letrado para um outro sujeito ilustre analfabeto: "Você (leitor) dirá a Fulano (destinatário): Sicrano (o expedidor) lhe comunica o que segue (...)" (BOTERO, 1995, p.19).

Brincando (com), pensando (em) e agindo (sobre), os sinais para simbolizar idéias, foram se construindo formas de expressões gráficas, organizadas sob diferentes fundamentos. O estoque de pictogramas para representar as palavras cresceu avassaladoramente. Para não ter que aumentar o número de sinais ainda mais, os sumérios passaram a combinar símbolos para fazer representações de outras palavras. Utilizavam um mesmo pictograma com variadas significações, dependendo do contexto no qual estava inserido. Por exemplo, com o pictograma ☐ poderia se exprimir a palavra 'sol', mas também poderia significar 'dia', 'brilhante', dependendo do contexto de sua inserção. Surgem, então, os primeiros ideogramas (escrita de idéias).

A inclusão da lógica ideográfica no sistema de notação dos sumerianos oportunizou a expressão de diversas palavras abstratas. Enquanto os pictogramas representavam uma palavra através da retratação do objeto, os ideogramas instituíram símbolos que remetiam a uma determinada palavra, seguindo princípios ligados a associações conceituais. Para expressar o conteúdo da palavra "descansar", registrava-se

o pictograma “homem” mais o pictograma “árvore”. Muito simples, não é? Observa-se que os recursos desse sistema ajudaram a registrar uma série de informações que os pictogramas primitivos não conseguiam anotar com facilidade. Dizemos que aspectos ideográficos foram sendo progressivamente incorporados à linguagem pictográfica, dando uma nova dimensão à escrita cuneiforme.

Veja alguns **IDEOGRAMAS** da escrita sumeriana:

	Warka	Djemdet Nasr	Cuneiforme primitivo	Cuneiforme clássico
sol, dia				
peixe				
boi				

A título de esclarecimento, Bottero (1995) faz a distinção entre a escrita pictográfica e a ideográfica, afirmando que a pictografia tem relação com a origem e ao traçado dos caracteres, enquanto a ideografia diz respeito ao “processo semântico radical” que gera o “reagrupamento de uma constelação de sentidos ao redor de uma representação central” (BOTTERO, 1995, p. 4).

REFLETINDO E AGINDO SOBRE A LINGUAGEM PICTOGRÁFICA-IDEOGRÁFICA PRIMITIVA

O povo da Suméria tinha como traço dominante a oralidade, visto que fazia orações, cantava e contava suas histórias. Mas como fazer registros dessas atividades para poder lembrá-las a qualquer momento? Os provérbios, como ditados populares e fonte de sabedoria adquirida, estavam presentes na cultura dos sumérios há 3.200 a.C, demonstrando o lado pragmático desse povo.

IDEOGRAMA

É todo símbolo capaz de representar uma idéia pela via da associação imagem-conceito. Um ideograma produz significado quando estabelece relação de uma (ou mais) imagem(ns) com um objeto, com uma idéia ou com uma expressão verbal. De acordo com Lapacherie (1995, p. 70) os números, os sinais matemáticos, as placas de trânsito, são exemplos de ideogramas. Seu processo de significação não tem, necessariamente, uma ligação direta com o objeto que se deseja representar; o que predomina, nesse contexto é relação conceitual, a idéia que o símbolo remete ao pensamento.



ATIVIDADE

4. Experimente exprimir, através de linguagem pictográfica com os recursos da ideografia, os seguintes provérbios sumerianos:

Em uma cidade que não há cães de guarda, a raposa é o vigia.

A amizade dura um dia, a realza para sempre.

A escrita é mãe da eloquência e pai dos artistas.

Você conseguiu se expressar através da linguagem pictográfica? Em qual dos três enunciados você teve mais dificuldade de compor a mensagem com ideogramas figurativos? Quais são os limites de se escrever nessa linguagem?

Podemos dizer que a linguagem figurativa demonstra limites que impedem a transcrição da linguagem verbal item por item. É bastante difícil representar signos lingüísticos de teor abstrato como “eloquência”, “amizade”, nome de pessoas etc. Somente através de um conjunto de convenções estabelecidas, torna-se viável a comunicação por meio desse tipo de registro. Durante muitos séculos, a civilização sumeriana guardou suas informações através dos recursos ideográficos. Algumas culturas – indígenas, chineses, dentre outras – utilizam a escrita ideográfica até hoje.

CONCLUSÃO

A escrita é um mecanismo de representação discursiva, organizado através de símbolos que oportuniza o registro de informações e a operacionalização de atividades no interior da vida social. Cabe a você professor alfabetizador, discutir com os alunos os saberes de representações simbólicas que compartilham na vida diária. Quando o professor estimula a leitura da escrita pictórica – imagens, placas de trânsito, mapas, logotipos – coloca em jogo muitas representações já constituídas pelo aprendiz em seu cotidiano. A escrita pictográfica pode servir como pista para a leitura de outros códigos, bem como de outros sistemas de notação.

RESUMO

De acordo com estudos da arqueologia, o desenho foi a primeira forma de expressão gráfica voltada para o registro de acontecimentos vividos no cotidiano. Foi a partir dos diferentes usos do desenho que o homem inventou símbolos (pictogramas) para representar dados da realidade.

Apesar de o pictograma se manifestar de forma icônica, ele apresenta propriedades e funções distintas do desenho. Enquanto o desenho visa à representação sintética de um acontecimento pela via de impressões, a escrita pictográfica busca representar objetos e atividades lingüísticas, por meio de símbolos estabelecidos através de convenções organizadas no âmbito de sua comunidade produtora.

Analisando a história da escrita, é possível observar que os sumerianos promoveram duas invenções importantes no processo de sua construção: uma ligada a habilidades técnicas de registros simbólicos no barro e a outra ligada aos mecanismos de abstração semântico-funcional dos caracteres. Do ponto de vista da habilidade técnica, os desenhos foram se tornando cada vez mais simplificados, adquirindo formas estilizadas e distantes da imagem do objeto retratado. Do ponto de vista das mudanças semântico-funcional, através dos ideogramas, foi possível identificar a derivação de uma escrita que emite idéias e conceitos através de símbolos.

AUTO-AVALIAÇÃO

Esperamos que você tenha refletido sobre o modo como foi constituída a escrita ideográfica impressa nas tabuletas de barro na Súmeria. Muitas crianças, antes de escrever, utilizam estes mesmos recursos ideográficos para realizar seus registros. Se você pensou sobre essas questões, parabéns. Estamos aprofundando nosso conhecimento sobre a escrita.

INFORMAÇÕES SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula analisaremos os recursos que os egípcios utilizaram há 3.000 anos para desenvolver seu sistema de notação. Veremos como os fenícios construíram um sistema de escrita silábico e como os gregos, a partir desse sistema, inventaram o sistema de escrita alfabético.

Veja o vídeo:

ESCRITA. Fernando Passos (dir.) Distribuído pela Fundação para o Desenvolvimento da Educação (FDE), São Paulo, FDE, 1988, 13 min, NTSC, VHS.

Cultura e linguagem: a questão da escrita

Meta da aula

Caracterizar os princípios e fundamentos que regem o funcionamento das escritas pictográfica, ideográfica e fonética (alfabética e silábica) no percurso da história.

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Analisar os mecanismos de funcionamento da escrita ideográfica e a tentativa de representação de segmentos sonoros através do "rébus".
- Identificar as descobertas de representação do som através de hieróglifos e letras na história escrita.
- Estabelecer diferenças entre o sistema fonético silábico desenvolvido pelos fenícios e o sistema fonético alfabético desenvolvido pelos gregos.
- Descrever características da escrita fonética.

Pré-requisito

Para facilitar a compreensão desta aula, você deveria rever os conceitos das aulas anteriores.

INTRODUÇÃO

A escrita sumeriana não foi a única a se destacar na Antigüidade. Por volta de 3.000 a.C., os egípcios inventaram um tipo de notação grafada na pedra denominada hieróglifos (escrita sagrada). Compostos por mais de 2.000 ideogramas que obedeciam a fundamentos bastante parecidos com os desenvolvidos pelo povo da Mesopotâmia, os hieróglifos, juntamente com a escrita cuneiforme, influenciaram outras civilizações, apontando formas de representar os sons das palavras através de pictogramas.

A construção de uma escrita que representasse os sons das palavras foi alvo de investigação de diferentes povos durante muitos anos. Com certeza, a contribuição dos sumérios e dos egípcios permitiu que outros povos investissem na organização de um sistema notacional fonético. Nesta aula, observaremos como os povos fenício e grego aproveitaram os conhecimentos dos que os antecederam para a construção do alfabeto.

OS IDEOGRAMAS COMO CARACTERES QUE REPRESENTAM SEGMENTOS SONOROS DAS PALAVRAS

De repente, os símbolos não registram apenas objetos, mas linguagem. (...) Uma tábua suméria encontrada em 1926-8 apresenta o desenho de um bambu no início de uma lista de objetos do templo. Um bambu (gi, em sumério) não faz sentido. Mas o mesmo som (gi) também significa “fornecer” ou “pagar”. Algum contador esperto simplesmente tomara emprestado o símbolo do bambu, trocara os contextos e criara um símbolo para “pagamento” (MAN, 2002, p. 43).

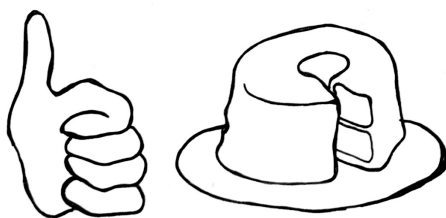


Uma das grandes limitações dos pictogramas era a escrita de nomes próprios e de idéias abstratas. Os sumerianos começaram a criar ideogramas a partir dos sons presentes nos vocábulos homônimos que havia em sua língua. O vocábulo “ti”, por exemplo, significa ao mesmo tempo “flecha” e “vida”. A associação do pictograma? para representar o segmento sonoro “ti” apresentou-se como possibilidade para a construção de ideogramas que contivessem valores sonoros. A flecha passa a corresponder, também, ao som “ti” significando a palavra “vida”.

PICTOGRAMA (REPRODUZ A IMAGEM DO OBJETO FLECHA) » → = FLECHA

IDEOGRAMA (ASSOCIAÇÃO DA IMAGEM À PRONÚNCIA /TI/) » → = VIDA

Dessa forma, os sumerianos foram criando **símbolos fonéticos** que favoreciam a relação da palavra com os sons dos vocábulos. Com a possibilidade de representar sons através dos símbolos, abre-se caminho para a descoberta da grafia fonética. Tal processo se aprofundou a partir da observação de aspectos homófonos ocorridos no interior de uma palavra, coincidindo com parte de uma outra. Essa descoberta possibilitou compor novos signos por meio de combinação de dois pictogramas que expressassem os segmentos sonoros de uma terceira palavra. Para escrever a palavra **SÍMBOLO**, bastava utilizar o pictograma.



A escrita de palavras nesse processo ficou conhecida como **RÉBUS**. Encontramos, ainda hoje, esse tipo de escrita nas cartas enigmáticas e em algumas atividades lúdicas no espaço escolar. Veja, por exemplo, as que vêm a seguir.

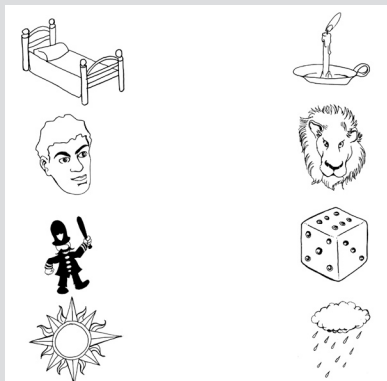
RÉBUS

“Chama-se rébus a tentativa de representação dos sons da língua, sobretudo sílabas, por meio de figuras cujos nomes tenham esses sons e cuja representação possa representar uma palavra” (HIGOUNET, 2003, p. 13).

ATIVIDADES



1. Construa alguns rébus, ligando os pictogramas abaixo. Depois escreva a palavra formada ao lado.



RESPOSTA

(camaleão- caravela- guarda-chuva- soldado)

2. Crie um rébus no quadro abaixo.

$+$ $=$ _____

RESPOSTA

Sugerimos que você mostre ao tutor e troque idéias com seus colegas.

Você encontrará na revista *Recreativa* uma sessão de rébus. Você poderá organizar atividades com seus alunos e exercitá-los mais a partir desse jogo, que brinca com a representação da linguagem verbal através do desenho.



ATIVIDADES

3. Que relações podemos estabelecer entre a escrita pictográfica e a ideográfica.

RESPOSTA COMENTADA

O pictograma está relacionado com a expressão gráfica do símbolo de forma figurativa, enquanto o ideograma relaciona-se com o modo de organização simbólica para estabelecer uma significação por uma via indireta. No decorrer da história, a escrita pictográfica vincula-se à expressão de idéias mais abstratas, utilizando-se de mecanismos de caráter ideográfico para realização de registro.

Pictograma	Ideograma
<p>Auto-explicativo</p> <p>Representação vinculada à imagem do objeto ou ícone que remete para o referente.</p>	<p>Conceitual</p> <p>Representação vinculada à expressão do pensamento, podendo remeter-se à idéias, ações, palavras por meio da imagem.</p>

4. Estabeleça a relação da escrita ideográfica sumeriana com a maneira de as crianças exprimirem suas idéias graficamente. Para isso, peça uma criança que não domina o código para escrever palavras. Observe e relate o que ela fez.

RESPOSTA

Vá ao pólo e converse com seu tutor sobre a sua resposta.

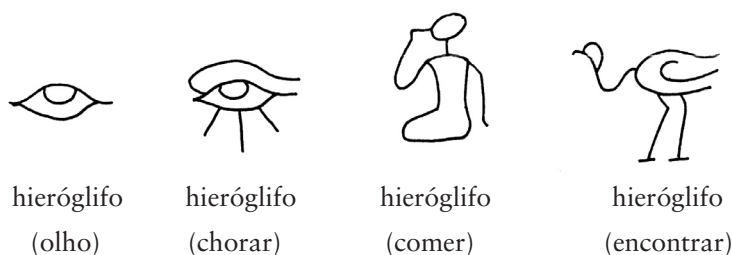
SINAIS GRÁFICOS EM BUSCA DA EXPRESSÃO DE UM SOM



HIERÓGLIFO, UMA ESCRITA SAGRADA

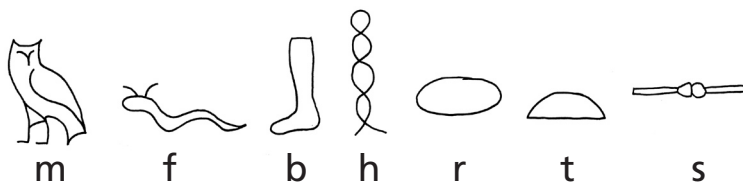
Para os egípcios, a escrita era considerada um dom divino. Eles acreditavam que, através desse meio de expressão, era possível estabelecer ligação com o plano supremo superior. Nos túmulos dos faraós encontramos uma série de inscrições que rendiam homenagem aos mortos, utilizando-se dos hieróglifos (do grego *hieros*, “sagrado” e *ghiphein*, “gravar”).

Diferente dos súmerios, a escrita egípcia, além de seu aspecto religioso, expressava uma preocupação estético-decorativa. Utilizava ilustrações, juntamente com sinais gráficos, para auxiliar a leitura dos hieróglifos e torná-los mais atraentes. Seus primeiros registros eram constituídos de ideogramas que representavam objetos, ações, idéias abstratas, como os que vemos a seguir.



A representação do som através de desenhos, também, foi uma atividade bastante desenvolvida pelos egípcios. Para representar os sons que compõem uma palavra, eles estabeleceram uma relação entre os segmentos sonoros e o desenho de objetos que expressavam aqueles sons.

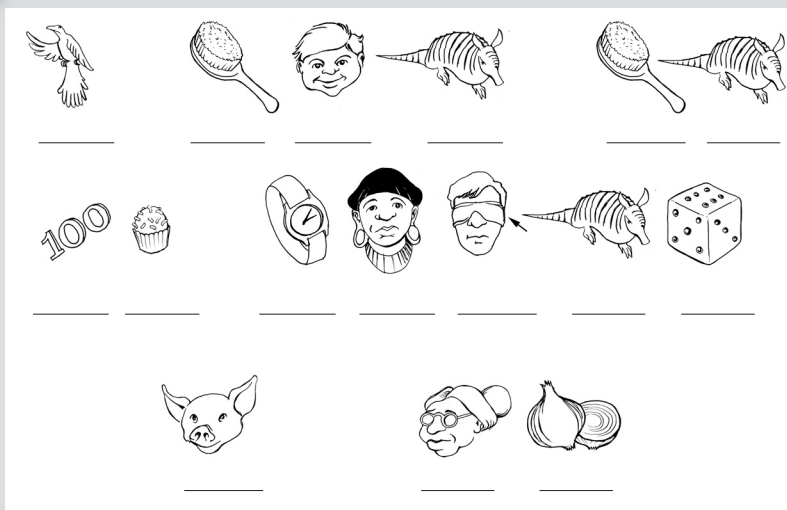
O segmento sonoro inicial de uma determinada palavra passava a ser usado como elemento de referência para a expressão de outras, criando, assim, caracteres que representavam os sons das palavras.



ATIVIDADE



5. Brincando com a maneira de escrever dos egípcios, podemos criar um sistema de escrita parecido, relacionando o desenho com os sons das palavras. Tente decifrar a mensagem com os sinais que inventamos em nossa língua. Coloque em cada traço abaixo a primeira sílaba correspondente às figuras.



RESPOSTA

(A escrita está sendo reinventada por você!)

A partir do hieróglifo, os egípcios desenvolveram mais dois tipos de notação: a escrita hierática (utilizada pelos sacerdotes) e a demótica (a do povo, feita com nanquim e papiro, utilizada para o registro literário e transações comerciais). Esses dois tipos de anotação eram realizados de forma mais rápida que os hieróglifos tradicionais, pois eram compostos de sinais mais simplificados e menos desenhados.

FENÍCIOS: LETRAS PARA UM SISTEMA DE ESCRITA SILÁBICO

Até agora, vimos que todo sistema de notação desenvolvido pela humanidade estabeleceu forte relação dos caracteres com a representação de um objeto, uma idéia presente na realidade. Nesse caso, a correspondência grafia/som está vinculada a elementos existentes no mundo e não propriamente ao universo da língua em sua forma abstrata. Apesar da redução de símbolos para expressar a linguagem com os ideogramas, a quantidade de símbolos ainda era demasiadamente grande.

Diante desse impasse, foi preciso criar um sistema de sinais que representasse os sons, propriamente ditos. A civilização fenícia (localizada na costa do Mediterrâneo, atual Líbano e Síria), influenciada pelos avanços que os povos da Mesopotâmia e do Egito estabeleceram no campo da escrita, preocupou-se com a produção de um sistema de escrita fonético fundamentado nos sons das consoantes. Assim, por volta do século XV a.C, os fenícios organizaram um sistema com 22 sinais gráficos que representavam os sons de sua língua semítica.

Foi nesse contexto que surgiram a **LETRA** e o primeiro alfabeto, constituído, nesse momento, apenas de consoantes. Cada letra correspondia a uma sílaba, exprimindo um segmento sonoro silábico. Para saber como era, faça a atividade a seguir.

ATIVIDADE



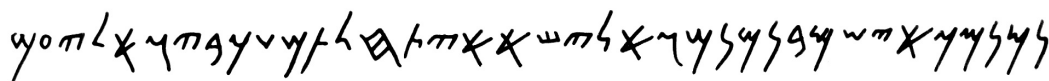
6. a) Veja se consegue decifrar a mensagem grafada à moda fenícia (só foram retiradas as vogais).

TMS NST BL PGN M SCRT SLBC.

b) Você conseguiu passar para o nosso código? Quais são as dificuldades de se expressar através de uma escrita silábica consonantal? Como você leu a palavra BL. Por quê?

Como podemos observar, a escrita silábica evoca uma mensagem somente com letras consonantais. Esse sistema gera uma série de ambigüidades. A grafia BL, por exemplo, poderia significar: bule, bola, bela, belo, bula, bolo, bala, bole etc. A definição correta da palavra só é feita através do contexto em que o vocábulo está inserido. Nesse caso, só é possível decifrar a mensagem “temos nesta bela página uma escrita silábica” porque recorremos ao contexto de significação.

Letra é um sinal gráfico abstrato que visa à representação fonográfica dos sons expressos na oralidade. Cada letra tem um nome e um valor sonoro determinado pelo modo de combinação e relação estabelecida com outros sinais (“as” diferente de “sa”).



A ESCRITA ALFABÉTICA DOS GREGOS

A palavra alfabeto vem das duas primeiras letras do sistema de escrita desenvolvido pelos gregos, alfa (α) e beta (β), que no sistema de escrita dos fenícios correspondiam aos símbolos “cabeça de boi” (Aleph) e “casa” (Beth). Os gregos, em contato com a civilização fenícia, adaptaram o sistema de notação fonético desenvolvido por esse povo, fazendo algumas modificações, visto que muitos sons emitidos pelos semitas não correspondiam aos da língua grega. Olson observa:

Ao contrário das línguas semíticas, o grego, como o português ou o inglês, é um idioma indo-europeu, no qual as diferenças vocálicas levam à diferença léxica: “mala” tem um sentido diferente de “mula”. Além disso, há palavras que consistem só em vogais, outras que começam por vogal, e não são raras as palavras com pares vogais. Para preencher a lacuna, seis caracteres semíticos, representando sons desconhecidos dos gregos, foram usados por empréstimo para representar esses sons vocálicos. No entanto, equipados com tais sinais representando sons vocálicos, os gregos podiam agora “ouvir”, talvez pela primeira vez, que eles ocorriam dentro das sílabas representadas pelos sinais consonantais do semita. Desse modo, as sílabas foram desmembradas em pares de consoantes e vogais, e nasceu o alfabeto (1997, p. 101).

Na realização dessa empreitada, os gregos inverteram a posição de algumas letras, trocaram o sentido da escrita (da direita para a esquerda) para o sentido inverso e, finalmente, acrescentaram as vogais. Os primeiros documentos grafados na Grécia com este tipo de escrita aparecem por volta de 800 a.C. Tais mudanças consagram esse povo como inventores do alfabeto, que logo foi incorporado por diferentes culturas.

Os romanos, grandes guerreiros e conquistadores, apropriaram-se do alfabeto grego, fazendo ligeiras modificações. Atualmente, utilizamos o alfabeto latino, difundido pelos romanos. Veja no quadro a seguir.

Cananeu - Fenício	Grego Antigo	Grego Clássico e Moderno	Latino
𐤀 𐤁	Α	A	A
𐤂 𐤃	Β	B	B
𐤄	Γ	Γ	G G
𐤅 𐤆	Δ	Δ	D
𐤇 𐤈	Ε	E	E
𐤉	Υ	F	F
𐤊 𐤋	Ζ	Z	Z
𐤌 𐤍	Η	H	H
𐤎	Θ	Θ	
𐤏	Ι	I	I
𐤐 𐤑 𐤒	Κ	K	K
𐤓 𐤔	Λ	Λ	L
𐤕 𐤖	Μ	M	M
𐤗 𐤘	Ν	N	N
𐤙 𐤚 𐤛	Ξ	Ξ	X
𐤜 𐤝	Ο	O	O
𐤞 𐤟	Π	Π	P
𐤠 𐤡 𐤢	Ρ	Ρ	
𐤣 𐤤 𐤥	Φ	Q	Q
𐤦	Ψ	P	R
𐤧	Σ	Σ	S
𐤨	Τ	T	T
		Υ	Y
		Φ	
		Χ	
		Ψ	
		Ω	

ATIVIDADES FINAIS

1. Por que os hieróglifos não são considerados letras?

RESPOSTA

Os hieróglifos não são considerados letras porque o sistema de notação egípcio é constituído de símbolos que misturam ideogramas com a representação de sons associados a imagens. as letras são sinais gráficos abstratos que visam a representar os sons de uma língua.

2. Estabeleça semelhanças e diferenças entre a escrita desenvolvida pelos fenícios e a escrita desenvolvida pelos gregos?

RESPOSTA

As duas escritas são fonéticas. entretanto, a escrita dos fenícios é silábica e a escrita dos gregos é alfabética. a primeira constitui-se somente de consoantes, e a segunda utiliza-se de consoantes, e vogais para escrever.

CONCLUSÃO

A invenção da escrita fonética (alfabeto) significou uma redução bastante grande de símbolos para compor a representação de uma expressão lingüística. Podemos dizer que esse sistema de notação facilitou a maneira de escrever, visto que o homem não precisava memorizar uma quantidade imensa de símbolos para poder fazer registros.

RESUMO

Alguns aspectos levaram o homem a conceber um sistema de escrita que representasse os sons da língua, inventando sinais gráficos abstratos que exprimissem as palavras foneticamente.

Quatro povos contribuíram decisivamente na construção do alfabeto que conhecemos hoje: súmerios, egípcios, fenícios e gregos. O povo egípcio desenvolveu sua escrita hieroglífica no mesmo período (3.000 a.C.) que os sumérios, utilizando-se de diferentes recursos para escrever seus textos. É possível observar que a escrita ideográfica egípcia é bastante semelhante à escrita cuneiforme da Mesopotâmia. As duas escritas contribuíram para o processo de construção da escrita fonética. A partir da apropriação dos conhecimentos da escrita cuneiforme dos sumérios e dos hieróglifos egípcios, o povo da Fenícia pôde elaborar um sistema de escrita fonético, estabelecendo um alfabeto com valor silábico.

Visando à adaptação do alfabeto fenício para a representação da língua grega, os Gregos incluíram as vogais, modificando o sistema de notação de silábico para alfabético. Com isso, puderam desenvolver um sistema que representasse unidades ainda menores da fala, concebendo os princípios que regem a escrita alfabética que conhecemos hoje.

AUTO-AVALIAÇÃO

Esperamos que você tenha refletido sobre o modo de funcionamento da escrita alfabética, fazendo distinções sobre os diferentes modos de registros notacionais (pictográficos, ideográficos e fonográficos). Se você conseguiu, vamos em frente... Caso contrário, retome a leitura da aula ou tire suas dúvidas com o tutor.

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

AULA 10

Meta da aula

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

objetivos

Esperamos que, após o estudo do conteúdo desta aula, você seja capaz de:

- Descrever a concepção mecanicista de alfabetização.
- 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”.



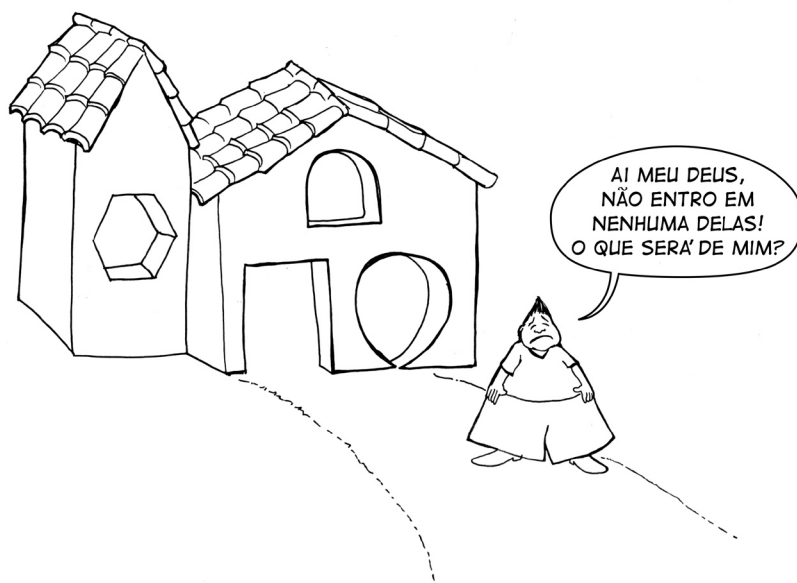
ALFABETIZAÇÃO: UMA PERSPECTIVA MECANICISTA

A concepção mecanicista de alfabetização é fundamentada nos princípios do Positivismo, em um momento histórico de afirmação e consolidação de uma sociedade industrial capitalista. No Brasil, o principal interesse, na definição de políticas públicas para a educação, era o investimento na criação de métodos que garantissem o sucesso dos alunos na aprendizagem do processo de leitura e de escrita. Na Aula 2, encontramos a seguinte afirmação:

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 da língua portuguesa enfatizavam a busca pelo melhor método, o mais científico e positivo.

A origem desse pensamento encontra-se na busca positivista pela verdade absoluta, por verdades universais que pudessem ser aplicadas

em todos os casos, homogeneizando as diferenças. A melhor simbologia encontrada para tal concepção de alfabetização é a da forma.



Para refletir:

Alguma vez você já se sentiu assim?

Em algum momento da sua prática em sala de aula, você já desejou que seus alunos tivessem um comportamento correspondente a entrar em uma fôrma?

O próprio termo – mecanicista – nos remete à palavra **MECÂNICA**, que sugere algo automatizado, programado, algo como um campo de aplicação de teorias predefinidas.

Ideologicamente, precisamos observar a influência do contexto político-social no início do século XX. Nas primeiras décadas do século, o crescimento da sociedade industrial, produziu reflexos na educação e nos processos de alfabetização. No Brasil, essas influências permaneceram presentes por um longo tempo.

MECÂNICA DO LATIM, *MECHANICA* E DO GREGO, *MECHANIKÉ*

Ramo do saber que tem como objeto as leis do movimento e do equilíbrio dos corpos, estabelecendo as relações entre as forças e os movimentos correspondentes, bem como a teoria da ação das máquinas; aplicação dos princípios de uma arte ou ciência; arte da construção e funcionamento das máquinas; conjunto das máquinas de um estabelecimento; mecanismo.

MOMENTO PIPOCA



Que tal ir ao pólo para, com seus colegas de turma e com o tutor presencial, assistir a *Tempos Modernos*, de Charles Chaplin, que apresenta uma severa crítica a esse período? O filme revela os excessos de automatização e da preocupação com métodos e resultados.



ATIVIDADE 1

Se você assistiu ao filme indicado e participou da discussão, mediada pelo tutor presencial, será muito mais fácil completar a tarefa a seguir.

Assinale com um X as palavras que podem ser associadas aos processos educacionais com características mecanicistas.

- | | |
|--------------------------------------|---------------------------------------|
| <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 |

No modelo de sociedade que se apresentava na década de 1940, o crescimento das indústrias e a necessidade de aumento da produtividade aceleraram a busca pela eficiência, ou seja, a busca por maiores índices de produção em menor tempo, com menor custo e maior margem de lucros. O modelo de ciência vigente era perfeito para ser colocado a serviço dos objetivos da classe dominante. A valorização da criação de métodos que pudessem ser aplicados, com a possibilidade de quantificar, medir, verificar e controlar os resultados era a “fórmula mágica” para o sucesso de qualquer empreitada.

Como vimos na Aula 3, o Brasil do pós-guerra, especificamente em 1946, voltou-se para uma perspectiva de educação centrada no fortalecimento da democracia e no crescimento econômico. Dessa forma, a alfabetização ganhou um significado atrelado às necessidades de atendimento do mercado de trabalho, e precisava, assim, garantir as habilidades exigidas para a caracterização de mão-de-obra qualificada, com padrões mínimos de atendimento à demanda das indústrias.

A padronização e a homogeneização dos processos educacionais apresentavam-se como maneiras de garantir a qualidade e o sucesso dos resultados. O que não se considerava era o fato de, para padronizar, ser preciso eliminar as diferenças, ignorar as especificidades, reduzir tudo a uma igualdade forjada, fabricada.

Ora, 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. Os alunos que tinham passado por esse processo mecanicista eram obedientes, capazes de reproduzir perfeitamente o padrão que lhes era ensinado e pelo qual eram preparados para entrar no mercado de trabalho. Representavam um tipo de mão-de-obra que correspondia ao do “operário padrão”: sem erro, sem perguntas, eficiente na arte de aplicar o que “aprendeu” nos manuais de instrução.

A HERANÇA DA ABORDAGEM SINTÉTICA

Herdamos, desde a Antigüidade, o caminho da abordagem sintética como principal alternativa para alfabetizar. Os primeiros registros de seu uso datam de quase 2000 anos. Foi esse o modelo que atravessou toda a Antigüidade e predominou também na Idade Média, e cujo percurso é bastante conhecido.

A abordagem sintética considera a língua um objeto externo de conhecimento para o aprendiz. Seu aprendizado parte dos aspectos mais simples para os mais complexos. Aprende-se primeiro o alfabeto, depois as sílabas, em seguida as palavras, as frases e, por último, os textos completos. A análise dos elementos da língua é racional, é mecânica. Não se pode avançar sem que as dificuldades de cada etapa sejam superadas. O aluno, rigorosamente, aos passos determinados pelo professor. Como já vimos na Aula 2, “na época, a alfabetização tinha como princípio a soletração, seguida da silabação, e era organizada em função de dificuldades ortográficas crescentes, respeitando uma progressão que ia da letra ao texto.”

No século XIX, em torno de 1828, esse método aperfeiçoa-se, e inicia-se o processo de alfabetização pela apresentação dos sons das vogais, passando, a seguir, para a apresentação do som das consoantes. Assim, inaugura-se uma série de questionamentos sobre a reprodução dos sons da fala na escrita, uma vez que, na língua portuguesa, não há correspondência exata entre a cadeia sonora e a gráfica. Uma letra pode ter vários sons e um fonema pode ter diferentes grafias; por exemplo: na nossa língua, a letra X é considerada uma dificuldade, pois pode aparecer com diferentes sons em diferentes palavras. Segundo J.J. Barbosa, três observações são fundamentais, no que diz respeito ao método sintético:

1. O método antepõe uma aprendizagem considerada prioritária ao ato de ler, antes de colocar a criança em contato com o texto a ser lido; antes de saber ler, era preciso um trabalho de ação sobre o alfabeto: alfabetização.
 2. Em decorrência dessa formulação, estabelecia-se uma confusão entre análise da língua e o ato de ler: para ler, a criança deveria realizar uma análise da língua escrita, utilizando como referencial de base a língua oral. Essa é uma das confusões que prevalece até os dias atuais.
 3. Toda a estruturação da matéria a ser ensinada correspondia a uma lógica adulta e não a uma lógica da criança. Por exemplo: propunha-se partir do simples para o complexo, sem pensar se, para a criança, o simples é a letra ou a palavra.
- (BARBOSA, 1998, p. 47)



**ÉDOUARD CLAPARÈDE
(1873-1940)**

Psicólogo que conduziu pesquisas exploratórias nos campos da psicologia infantil, psicologia educacional, formação de conceitos, solução de problemas, e observações sobre o sono e os sonhos. Claparède sugeriu que o pensamento ocorre para confrontar situações com as quais não se pode lidar por meio de comportamento aprendido, automático, ou simples reflexo. Seu trabalho sobre o desenvolvimento do pensamento na criança foi continuado por Jean Piaget. Seus pontos de vista sobre o desenvolvimento do pensamento apareceram em um longo artigo, *A Gênese da Hipótese: Estudo Experimental*, de 1933.

A ABORDAGEM ANALÍTICA

Após anos de imposição da abordagem sintética, no início do século XX começam a surgir seus primeiros opositores. A preocupação com a forma como as crianças aprendem aparece a partir dos estudos da Psicologia, especificamente com os estudos sobre a Psicologia Genética, de Jean Piaget, e sobre a Psicologia da Forma ou *Gestalt*. CLAPARÈDE afirma que a criança, ao observar a língua escrita, não percebe as letras isoladas, mas tem a percepção das palavras e das frases como “um desenho cuja fisionomia geral a cativa muito mais do que o desenho das letras isoladas” (BARBOSA, 1994, p. 50).

A abordagem analítica propõe que o processo de aprendizagem seja disparado pelo reconhecimento global de palavras-chave ou de frases. A criança, inicialmente, identifica as palavras pelo desenho, pela forma. Acaba por gravá-las, decorando como são escritas e, também, o seu significado. Aos poucos, as palavras vão se decompondo em sílabas que formam novas palavras.

Nessa abordagem, o sentido das palavras é construído internamente pelo aluno. As primeiras frases são escritas a partir das palavras-chave lançadas pela professora, na tentativa de construção de um texto. No entanto, não há nos métodos que seguem a abordagem analítica nenhuma referência ao procedimento com o qual seria realizada a análise do texto que não fosse reduzida à análise dos aspectos gramaticais.

No Brasil, os adeptos do método sintético travaram acirradas discussões e não adotaram o caminho da abordagem analítica. Permaneceram utilizando o velho e conhecido percurso da “sopa de letrinhas”, que bem misturadas renderiam boas receitas.

O que se observou mais tarde, em torno da década de 1940, foi uma tendência a misturar as duas abordagens, o que alguns educadores chamaram de método eclético ou misto. A proposta consistia em apresentar as palavras-chave, escolhidas pelos professores, de acordo com o maior número possível de combinações geradas entre suas sílabas. Posteriormente, eram decompostas e recombinadas. Surgem, então, nossas velhas conhecidas “famílias silábicas” e o conhecido milagre do Ba-Be-Bi-Bo-Bu.

As sílabas dançavam nos murais das salas super decoradas com cartões e com palavras coladas nas paredes, e as mesmas sílabas eram “lançadas” para as crianças a cada semana, como se elas não as conhecessem.

Ignorava-se o fato de que as crianças, quando chegam à escola, já são falantes da língua materna. Elas não chegam como cestas vazias, prontas para serem recheadas com o que as professoras podem lhes dar. Dessa época, nos recordamos das intermináveis cópias, dos ditados longos e diários, das ordens para fixar, memorizar, repetir, soletrar e decorar.

Nas escolas, o advento dos métodos vem salvar as professoras, também formadas no magistério pela educação mecanicista, que acreditavam na fórmula mágica das receitas prontas como solução para os problemas do ensino da leitura e da escrita.

Mais adiante, trataremos especificamente das cartilhas, idolatradas e sacralizadas nesse período como o que havia de mais perfeito e mais eficiente para alfabetizar.

Dessa forma, o que se via (e por que não dizer o que, infelizmente, ainda se vê) nas escolas era a aplicação do que se recomendava nos livros do professor, que acompanhavam as cartilhas, como se fossem manuais de instrução de um aparelho eletrônico. Faça isso, depois aquilo, aperte aqui e verá o seguinte resultado. Quando o resultado esperado não era alcançado, atribuía-se a culpa sempre ao aluno, pois a execução dos passos havia sido rigorosamente seguida.



CONCLUSÃO

A ideologia subjacente à concepção de alfabetização mecanicista é a mesma que conduz a ciência como verdade absoluta, que reduz a diferença à igualdade, à padronização. Os interesses dominantes recaem sobre a educação, de forma que ela seja vista como um campo de aplicação de teorias pré-concebidas, de valorização do saber científico e esteja à serviço da manutenção das relações de poder.

ATIVIDADES 2



a. Leia *Receita de alfabetização*, de Marlene Carvalho e, a seguir, liste as palavras que o identificam como uma receita mecanicista de alfabetização.

b. Tente se lembrar do método com o qual você foi alfabetizado. Registre suas lembranças em um pequeno texto, com exemplos das atividades que você realizava. Compare com a receita mecanicista de alfabetização e conclua seu texto informando se você foi alfabetizado, ou não, por uma concepção mecanicista.

RESPOSTA COMENTADA

As palavras listadas por você devem estar presentes no texto da receita e indicar características da concepção descrita ao longo do texto da aula.

O registro da experiência pessoal deve conter a descrição de algumas vivências do seu processo de alfabetização que permitam uma comparação com as características da concepção mecanicista de alfabetização. Se você fizer uma análise e concluir que as atividades que estão na sua lembrança coincidem com as descritas na aula, como fixação, memorização, ditados, cópias e soletração, por exemplo, então, você poderá concluir que sua alfabetização foi um processo mecânico, caso contrário, não o terá sido.

RESUMO

A concepção mecanicista de alfabetização é fundamentada na idéia 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, tal como numa experiência de laboratório, em que o cientista controla as variáveis e tudo o que pode interferir no processo. O importante é seguir rigorosamente o que está escrito. Quando algo não dá certo, procura-se um culpado, porque ele, o professor, fez tudo certinho, como consta no manual. Dessa forma, quando algo sai errado, inevitavelmente, a avaliação recai sobre os fatores externos, preferencialmente no aluno, pois a culpa nunca será do método.

ATIVIDADE DE AVALIAÇÃO

Construa um quadro com as principais características das abordagens analítica e sintética, próprias da alfabetização mecanicista.

Abordagem sintética	Abordagem analítica

AUTO-AVALIAÇÃO

As palavras que você registrou na Atividade 2 devem ser comparadas com as palavras do quadro da Atividade 1, referente ao filme de Chaplin. Se elas forem equivalentes ou sinônimas, isso revela que você compreendeu a relação da concepção mecanicista com a eficiência atribuída aos métodos científicos, de acordo com o modelo positivista de ciência. Caso contrário, procure fazer uma análise das palavras escolhidas junto com o seu tutor presencial para verificar se algum conceito apresentado na aula foi compreendido, por você, de forma diferente. Não prossiga com dúvidas, pois a aula seguinte é uma continuação dos conceitos vistos nesta aula.

INFORMAÇÃO SOBRE A PRÓXIMA AULA

Na próxima aula, estudaremos um pouco os métodos utilizados nas escolas para alfabetizar, através de uma perspectiva mecanicista. O mais importante será a possibilidade de identificar muitas escolas que ainda utilizam esses métodos, acreditando na eficácia de uma boa receita que atenda a todos igualmente.

RECEITA DE ALFABETIZAÇÃO

Ingredientes

- 1 criança
- 1 uniforme escolar
- 1 sala de aula decorada
- 1 cartilha

Preparo

Pegue a criança de 6 anos, limpe bem, lave e enxágüe com cuidado. Enfie a criança dentro do uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula (decorada com motivos infantis). Nas oito primeiras semanas, sirva como alimentação exercícios de prontidão. Na nona semana, ponha a cartilha nas mãos da criança.

Atenção: tome cuidado para que ela não se contamine com o contato de livros, jornais, revistas e outros materiais impressos.

Abra bem a boca da criança e faça com que ela engula as vogais. Depois de digeridas as vogais, mande-a mastigar uma a uma as palavras da cartilha. Cada palavra deve ser mastigada no mínimo sessenta vezes. Se houver dificuldade para engolir, separe as palavras em pedacinhos.

Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses, fazendo exercícios de cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao fim do oitavo mês, espete, ou melhor, aplique uma prova de leitura e verifique se ela devolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas.

Se isso acontecer: Considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se isso não acontecer: Se a criança não devolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita quantas vezes for necessário. Se não der resultado, ao fim de três anos enrole a criança em papel pardo e coloque um rótulo: “aluno renitente”.

(Adaptado de: CARVALHO, Marlene. Alfabetização sem receita e receita de alfabetização. In: *Carpe diem*. BH: Centro de Aperfeiçoamento de Profissionais da Educação. Ano IV, jan./fev. 1994.)

Alfabetização: Conteúdo e Forma 1

Referências

Aula 1

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1992.

DANTE, Alighieri. In: *Wikipedia: the free encyclopedia*. Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Dante_Alighieri>. Acesso em: 29 abr. 2004.

Aula 2

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Mapa do analfabetismo*. Brasília, DF, 2003.

BRASIL. MEC. UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília, DF, 2003.

LOPES, Eliane Marta Teixeira. *Origens da educação pública*. São Paulo: Loyola, 1981.

MAGALHÃES, Justino P. de. *Alquimias da escrita: alfabetização, história, desenvolvimento no mundo ocidental do antigo regime*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco/CDAPH, 2001.

MORATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

PÉREZ, Carmen Lúcia. *Alfabetização um conceito em movimento*. Niterói: UFF, 2003. Mimeo.

ROMANELLI, Otaíza de O. *História da educação no Brasil*. 10.ed. Petrópolis: Vozes, 1988.

VYGOTSKY, L. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Aula 3

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

GARCIA, Regina Leite (Org). *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

GNERRE, Maurizzio. *Linguagem escrita e poder*. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

BRASIL. MEC. UNESCO. *Alfabetização como liberdade*. Brasília,DF, 2003.

INSTITUTO Paulo Freire: estudos, pesquisa, formação e documentação. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org>>. Acesso em: 29 abr. 2004.

MAGALHÃES, Justino P. de. *Alquimias da escrita*. Bragança Paulista: Ed. da Universidade São Francisco/CDAPH, 2001.

MORATTI, Maria do Rosário L. *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo: UNESP, 2000.

PÉREZ, Carmen Lúcia. *Alfabetização um conceito em movimento*. Niterói: UFF, 2003. Mimeo.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TFOUNE, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1995.

TORRES, Rosa Maria. et al. Alfabetização de adultos na América Latina. *Cadernos de Educação Popular*, Petrópolis, n. 17, 1990.

Aula 4

ARAÚJO, Mairce da Silva. *Ambiente alfabetizador: a busca pela qualidade de ensino nas escolas das classes populares*. 2003. Tese (Doutorado) – Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2003.

BRASIL. MEC. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do ensino fundamental*. Brasília, DF, 2003.

_____; MORAIS, Jaqueline de Fátima dos Santos. *Alfabetização: fios e desafios da prática alfabetizadora*. Niterói: UFF, 2004. Mimeo.

CECCON, Claudius et al. *A vida na escola e a escola da vida*. 27.ed. Petrópolis: Vozes, 1982.

GARCIA, Regina Leite. Alfabetização responsabilidade de todos. *Revista Andes*, v. 15, p. 25-35.

OLIVEIRA, Anne-Marie Millon. Brasil: 500 anos de interdição de ler. *Tempo e Presença*, p. 20-28, 2000.

Aula 5

ARAÚJO, Mairce da Silva. Ambiente alfabetizador: a sala de aula como entre-lugar de culturas. In: GARCIA, Regina Leite. *Novos olhares sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001. p. 139-160.

BRASIL. MEC. *Salto para o futuro: alfabetização, leitura e escrita*, Brasília,DF, mar. 2004.

FREIRE, Paulo. *A educação como prática da liberdade*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, Regina Leite. Alfabetização responsabilidade de todos, *Revista Andes*, São Paulo, n. 15. p. 25-35, 1987.

MOYSÉS, Maria Aparecida Affonso; COLLARES, Cecília Azevedo Lima. A história não contada dos distúrbios da aprendizagem. *Caderno Cedes*, São Paulo, n. 28, p. 31-48, 1992.

PATTO, Maria Helena. *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T.A. Queiroz Editor, 1990.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 6.ed. São Paulo: Ática, 1988.

Aula 6

ASSARÉ, Patativa. *Cante lá que eu canto cá: filosofia de um trovador nordestino*. 7.ed. Petrópolis: Vozes.

BENJAMIN, Walter. *Magia e técnica, arte e política*. 5.ed. São Paulo: Brasiliense, 1993. (Obras escolhidas)

FAUNDEZ, Antonio. *Oralidade e escrita: experiências educacionais na África e na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 8.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

GARCIA, Regina L. (Org.) *Novos olhares sobre a alfabetização*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 2004.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 3.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

LÉVY, Pierre. *As tecnologias da inteligência: o futuro do pensamento na era da informática*. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1993.

MONTEIRO, Manuel Rui. Eu e o outro: o invasor (ou em três poucas linhas uma maneira de pensar o texto). In: PADILHA, Laura. *Entre voz e letra: o lugar da ficção angolana do século XX*. Niterói: EDUFF, 1995.

QUARESMA NETO, Valentim Martins; FERREIRA FILHO DINIZ, Francisco. *Literatura de Cordel*. Disponível em: <<http://literaturadecordel.vilabol.uol.com.br>>. Acesso em: 01 jun. 2004.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola: uma perspectiva social*. 17.ed. São Paulo: Ática, 2002.

SOUZA, Maurício de. *Chico Bento*. São Paulo: Ed. Globo, n. 394.

TFOUNI, Leda Verdiani. Escrita: remédio ou veneno? In: AZEVEDO, Maria Amélia; MARQUES, Maria Lucia (Orgs.). *Alfabetização hoje*. São Paulo: Cortez, 1994.

WARSCHAUER, C. *A roda e o registro: uma parceria entre professor, alunos e conhecimento*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

Aula 7

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é e como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. São Paulo: Cortez, 1990.

FAUNDEZ, Antonio. *Oralidade e escrita: experiências educacionais na África e na América Latina*. São Paulo: Paz e Terra, 1989.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 18.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989,

LOBATO, Monteiro. *Emília no país da gramática*. São Paulo: Brasiliense, 1934.

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como um processo discursivo*. 4.ed. São Paulo: Cortez, 1991.

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

ZACCUR, Edwiges. Fala português professora. In: GARCIA, R.L. (Org.) *Alfabetização dos alunos das classes populares*. 3.ed. São Paulo: Cortez, 1997.

Aula 8

BOTTERO, Jean. *Cultura, pensamento e escrita*. Rio de Janeiro: Ática, 1995.

CAGLIARI, Luiz. Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1989.

_____. Quando desenho é escrita? *Jornal da Alfabetizadora*, Porto Alegre, ano 5, n. 27, 1993, p. 18-20

LAPACHERIE, Jean-Gerard. A *esperuète* generalizada: sobre o ideograma na escrita do francês. In: BOTTÉRO, Jean. *Cultura, pensamento e escrita*. Rio de Janeiro: Ática, 1995.

Aula 9

HIGOUNET, Charles. *História concisa da escrita*. São Paulo: Parabólica Editorial, 2003.

MAN, John. *História do alfabeto*: como 26 letras transformaram o mundo ocidental. Rio de Janeiro: Ediouro, 2002.

OLSON, David R. *O mundo do papel*: as implicações conceituais e cognitivas da leitura e da escrita: Rio de Janeiro: Ática, 1997.

Aula 10

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*: formação de professores. São Paulo: Cortez, 1990.

BRAGGIO, Silvia Lucia B. *Leitura e alfabetização*: da concepção mecanicista à sociolingüística. Porto Alegre: Artes Médicas, 1992.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o BÁ-BÉ-BI-BO-BÚ*. São Paulo: Scipione, 1998.

CARVALHO, Marlene (Adapt.). Alfabetização sem receita e receita de alfabetização. In: *Carpe Diem*, Belo Horizonte, ano 4, jan./fev. 1994.

SOARES, Magda. *Linguagem e escola*: uma perspectiva social. São Paulo: Ática, 1991.

ISBN 85-7648-230-4



9 788576 482307



UENF
Universidade Estadual
do Norte Fluminense



Universidade Federal Fluminense



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



**GOVERNO DO
Rio de Janeiro**

SECRETARIA DE
CIÊNCIA E TECNOLOGIA



Ministério
da Educação

