

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Publicação semestral da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAIf

COMISSÃO EDITORIAL

Cleonara Maria Schwartz (UFES)
Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília)
Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

CONSELHO EDITORIAL

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)
Anne-Marie Chartier (INRP)
Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)
Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)
Eliane Teresinha Peres (UFPEl)
Jean Hébrard (CRBC)
Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT-Rondonópolis)
Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)
Ana María Margallo (UAB)

SECRETARIA

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
Centro de Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
Campus de Goiabeiras
Av. Fernando Ferrari, 514 | Vitória - ES - CEP 29075-910
Tel.: + 55 27 4009-2548
e-mail: secretariadaabalf@gmail.com

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAlf

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi criada em 18 de julho de 2012, em Assembleia realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, durante a realização do 18º Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins.

GESTÃO 2014-2017

Diretoria

Presidente: Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Vice-presidente: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Secretária: Thabatha Aline Trevisan (UNESP-Marília)

Vice-Secretária: Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)

Tesoureira: Cleonara Maria Schwartz (UFES)

Vice-tesoureira: Estela Natalina Mantovani Bertoletti (UEMS-Paranaíba)

REPRESENTANTES REGIONAIS

Região Norte:

Titular: Adelmá das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP – Macapá/AP)

Suplente: Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão (Escola de Aplicação da UFPA)

Região Centro-Oeste:

Titular: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT-Rondonópolis/MT)

Suplente: Regiane Pradela da Silva Bastos (SEE – Rondonópolis/MT)

Região Nordeste:

Titular: Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN – Natal/RN)

Suplente: Artur Gomes de Moraes (UFPE – Recife/PE)

Região Sudeste:

Titular: Mônica Correia Baptista (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Suplente: Fernando Rodrigues Oliveira (UNESP-Marília/SP)

Região Sul:

Titular: Gabriela Medeiros Nogueira (FURG – Rio Grande/RS)

Suplente: Lourival José Martins Filho (UDESC – Florianópolis/SC)

CONSELHO FISCAL

Presidente: Cristiana Ferrari (UNESP-Marília/SP)

Secretária: Cláudia Regina Mosca Giroto (UNESP-Marília/SP)

Titular: Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF – Niterói/RJ)

Suplente: Iara Augusta da Silva (SEE – Campo Grande/MS)

Titular: Norma Sandra de Almeida Ferreira (UNICAMP – Campinas/SP)

Suplente: Ana Luíza Bustamante Smolka (UNICAMP – Campinas/SP)

Titular: Márcia Mello (UNESP-Ourinhos/SP)

Suplente: Maria Cristina Corais (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



Julho|Dezembro 2015 | v. 1 | n. 2

ISSN Impresso: 2446-8576 | ISSN Online: 2446-8584

A Revista Brasileira de Alfabetização tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Editorial

Cleonara Maria Schwartz (UFES)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília)

Norma Sandra de Almeida (UNICAMP)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (UFES)

Conselho Editorial

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPE)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Jankovski Cardoso (UFMT-Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

Assessoria Editorial

Editora do PPGE/UFES

Revisão/Normalização

Wilberth Salgueiro

Projeto Gráfico/Editoração

Edson Maltez Heringer

Capa

Valter Valin

Impressão

GM Gráfica e Editora

Catálogo na fonte elaborada por
Clóvis José Ribeiro Junior (Bibliotecário) – CRB-383

R454 Revista Brasileira de Alfabetização / Associação Brasileira de Alfabetização -
ABAlf. – Vol. 1, n. 2 (Jul./Dez. 2015) – Vitória, ES : ABAlf, 2016- .
208 p. - v. 1 : il.

Semestral

ISSN 2446-8576 (versão impressa)

ISSN 2446-8584 (versão online)

1. Alfabetização. 2. Educação. 3. Periódicos. I. Associação Brasileira de
Alfabetização.

CDU: 372.4(05)

Tiragem: 300 exemplares

Sumário

Editorial	9-10
-----------------	------

ARTIGOS

LITERACIA, INOVAÇÃO, INCLUSÃO – PERSPECTIVA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA	13-25
Justino Magalhães	
ESCRITA E ALTERIDADE: REVESES PARA A INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS	26-47
Heloisa Andreia de Matos Lins	
PARA ALÉM DAS PALAVRAS: ESPAÇOS DE INCLUSÃO DA CRIANÇA NA CULTURA LETRADA	48-62
Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO	63-87
Dania Monteiro Vieira Costa	
ANALFABETISMO ENTRE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL	88-110
Sérgio Haddad e Filomena Siqueira	

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM O PROFESSOR E HISTORIADOR ANDRÉ CHERVEL: notas sobre uma história da formação de professores primários para o ensino inicial da leitura e escrita, no século XIX, na França	113-135
Bárbara Cortella Pereira de Oliveira	
ENTRETIEN AVEC LE PROFESSEUR ET HISTORIEN ANDRÉ CHERVEL: notes sur une histoire de la formation de professeurs primaires pour l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture, au XIXème siècle, en France	136-158
Bárbara Cortella Pereira de Oliveira	

ENSAIOS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUE DIREITOS DE APRENDIZAGEM RELATIVOS À LÍNGUA ESCRITA DEFENDEMOS PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?	161-173
Artur Gomes de Moraes	
BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMENTÁRIOS CRÍTICOS	174-190
Cláudia Maria Mendes Gontijo	
ESSA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MAIS UMA TRAGÉDIA BRASILEIRA?	191-205
Maria do Rosário Longo Mortatti	
Normas para colaborações	206-208

Summary

Editorial	9-10
-----------------	------

ITEMS

LITERACY, INNOVATION, INCLUSION – AN HISTORICAL-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE	13-25
Justino Magalhães	
WRITING AND OTHERNESS: SETBACKS FOR INCLUSION AND EDUCATION OF DEAF CHILDREN	26-47
Heloisa Andreia de Matos Lins	
BEYOND WORDS: SPACES OF INCLUSION OF THE CHILD IN THE LITERATE CULTURE	48-62
Ilsa do Carmo Vieira Goulart	
TEXT PRODUCTION IN LITERACY	63-87
Dania Monteiro Vieira Costa	
ILLITERACY AMONG YOUTH AND ADULTS IN BRAZIL	88-110
Sérgio Haddad e Filomena Siqueira	

INTERVIEW

ENTREVISTA COM O PROFESSOR E HISTORIADOR ANDRÉ CHERVEL: notas sobre uma história da formação de professores primários para o ensino inicial da leitura e escrita, no século XIX, na França	113-135
Bárbara Cortella Pereira de Oliveira	
ENTRETIEN AVEC LE PROFESSEUR ET HISTORIEN ANDRÉ CHERVEL: notes sur une histoire de la formation de professeurs primaires pour l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture, au XIX ^{ème} siècle, en France	136-158
Bárbara Cortella Pereira de Oliveira	

ESSAY

NATIONAL COMMON CURRICULAR PROGRAMME: WHAT RIGHTS FOR LEARNING WRITTEN LANGUAGE DO WE DEFEND FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS?	161-173
Artur Gomes de Morais	
NATIONAL CURRICULUM COMMON BASIS: CRITICAL COMMENTS	174-190
Cláudia Maria Mendes Gontijo	
THIS NATIONAL CURRICULUM COMMON BASIS: ONE MORE BRAZILIAN TRAGEDY?	191-205
Maria do Rosário Longo Mortatti	
Normas para colaborações	206-208

Editorial

Caros Leitores,

O segundo número da Revista Brasileira de Alfabetização apresenta uma configuração especial. Nele, o leitor irá encontrar discussões sobre a alfabetização distribuídas em três sessões: um *klipping* de cinco artigos, uma entrevista com André Chervel e três ensaios sobre a Base Nacional Curricular Comum.

Abre o *klipping* de artigos o trabalho intitulado “Literacia, inovação, inclusão – perspectiva histórico-pedagógica”, de autoria de Justino Magalhães, professor do Instituto de Educação da Universidade de Lisboa. O artigo apresenta, a partir da combinação dos conceitos de literacia, inovação, inclusão, uma genealogia histórico-pedagógica sobre o complexo de literacia escolar, inovação técnica e alteração do modo de produção, inclusão e uma defesa da relevância da cultura escrita e da literacia escolar na sociedade da informação e do conhecimento como meio de cidadania e democracia, com respeito pelo multiculturalismo, pela diversidade e pela inclusão.

O segundo artigo, de Heloisa Andreia de Matos Lins, da Universidade Estadual de Campinas, intitulado “Escrita e alteridade: reveses para a inclusão e educação de crianças surdas”, discute a surdez na atual política educacional na perspectiva inclusiva. O texto apresenta os resultados de uma pesquisa que seguiu os contornos de um estudo de caso na educação infantil, de cunho etnográfico, que mostra a priorização da língua portuguesa em detrimento da LIBRAS, apontando para uma dupla colonização da infância surda: a realizada pelos adultos e ouvintes.

O terceiro artigo, “Para além das palavras: *espaços* de inclusão da criança na cultura letrada”, de Ilsa do Carmo Vieira Goulart, da Universidade Federal de Lavras, discute, no aspecto teórico e ideológico de usos da língua, a concepção de letramentos, ancorando-se em Soares (2001a, 2001b, 2002) e em Street (1984, 2003), e as propostas teóricas e metodológicas a partir das múltiplas linguagens balizadas pelos documentos oficiais para a Educação Infantil.

O artigo “Produção de textos na alfabetização”, de autoria de Dania Monteiro Vieira Costa, da Universidade Federal do Espírito Santo, aborda a possibilidade de as crianças escreverem textos na alfabetização. As discussões apresentadas pela autora são efetuadas a partir de resultados de uma pesquisa realizada com crianças de 6 a 7 anos de idade em instituição de ensino fundamental da rede pública de Vila Velha-ES em 2011. O texto mostra com dados sólidos que quando incentivadas a escrever, as crianças produzem textos para se relacionar com o outro realizando, assim, seus projetos discursivos por meio da escrita de

enunciados escritos carregados de suas histórias de vida, seus conflitos, afetos e desejos e durante esse processo dialogam a respeito de suas ideias sobre o sistema de escrita, refletindo sobre os aspectos discursivos e linguísticos da linguagem escrita.

O último artigo do *klipping*, é de autoria de Sérgio Haddad, da Universidade de Caxias do Sul, e de Filomena Siqueira, da Fundação Getúlio Vargas. O trabalho aborda o analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil e mostra como suas políticas de erradicação vêm avançando nas últimas décadas de maneira lenta e frágil. Nesse contexto, os autores discutem sobre as dificuldades de se fazer avançar a efetivação do direito à educação de jovens e adultos.

Em seguida, a RBA, neste número, traz a importante “Entrevista com o professor e historiador André Chervel”, realizada por Bárbara Cortella Pereira de Oliveira. A entrevista focaliza, a partir das contribuições do entrevistado, a história da formação de professores primários para o ensino inicial da leitura e escrita, no século XIX, na França.

A RBA finaliza com três ensaios de pesquisadores que discutem a Base Nacional Curricular Comum: Artur Gomes de Moraes com o trabalho “Base Nacional Comum Curricular: que direitos de aprendizagem relativos à língua escrita defendemos para as crianças na educação infantil?”; Cláudia Maria Mendes Gontijo com a discussão intitulada “Base Nacional Comum Curricular (BNCC): comentários críticos” e Maria do Rosário Longo Mortatti com o texto “Essa base nacional comum curricular: mais uma tragédia brasileira?”.

Neste segundo número, com esses trabalhos, o leitor irá encontrar a alfabetização sendo discutida sob diferentes enfoques e perspectivas, valorizando a diversidade de posições e filiações teóricas e metodológicas, que é a política editorial da Revista. Esperamos que nossos leitores, a partir das discussões apresentadas, sintam-se motivados a fortalecer cada vez mais as pesquisas no campo da alfabetização. Vida longa a ABAIf e a RBA!

A Comissão Editorial

Junho de 2015.

ARTIGOS

LITERACIA, INOVAÇÃO, INCLUSÃO – PERSPECTIVA HISTÓRICO-PEDAGÓGICA

LITERACY, INNOVATION, INCLUSION – AN HISTORICAL-PEDAGOGICAL PERSPECTIVE

Justino Magalhães

*Instituto de Educação da Universidade de Lisboa
justinomagalhaes@ie.ulisboa.pt*

Resumo

Este texto centra-se na combinatória literacia, inovação, inclusão. Após uma definição desses conceitos, apresento uma equação de conjunto. Ilustro e apresento uma genealogia histórico-pedagógica sobre o complexo de literacia escolar, inovação técnica e alteração do modo de produção, inclusão. Por fim, retomo a relevância da cultura escrita e da literacia escolar na sociedade da informação e do conhecimento como meio de cidadania e democracia, com respeito pelo multiculturalismo, pela diversidade e pela inclusão.

Palavras-chave: Literacia. Inovação. Inclusão. Cidadania. Democracia.

Abstract

This text focuses on combinatorial literacy, innovation, inclusion. After a definition of these concepts, we present an equation set. Illustrate and present a historical and pedagogical genealogy on the school literacy complex, technical innovation and change in the mode of production, inclusion. Finally, return the importance of writing and school literacy culture in the information society and knowledge as a means of citizenship and democracy, with respect for multiculturalism, for diversity and inclusion.

Keywords: Literacy. Innovation. Inclusion. Citizenship. Democracy.

Uma dialéctica virtuosa

O conceito de inclusão, quando aplicado à educação e muito particularmente à cultura e à pedagogia escolar, traduz um *continuum* que vai desde a não-exclusão e não-discriminação à igualdade de acesso, oportunidade e realização curricular. Traduz ainda o reconhecimento e a capacidade de participar. É um conceito polémico e envolto em ambiguidade quanto ao produto, aos meios, ao diagnóstico, ao protocolo de educação e formação. Alargando o horizonte, a inclusão remete para a cidadania, o multiculturalismo e, em última instância, para o exercício da democracia. Esse foi o argumento utilizado por Carlos Alberto

Torres, em “El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación” (2007). Equacionando as questões da cidadania, nomeadamente a inclusão, este sociólogo defendeu a necessidade e a conveniência de “uma teoria da cidadania democrática e multicultural”. Para comprovar esta tese, reiterou que o primado da cidadania, na sociedade democrática, se debate com o seguinte dilema: por um lado, “as teorias da cidadania foram propugnadas na tradição da teoria política ocidental por homens brancos e heterossexuais, que identificaram uma cidadania homogênea através de um processo de exclusão sistemática e não de inclusão na organização política” (Torres, 2007, p. 9); por outro,

(...) as missões polifacéticas com que deve enfrentar-se o multiculturalismo e a experiência política concreta dos anos oitenta e noventa implicaram que até agora os seus diferentes partidários têm sido incapazes de abordar integralmente a necessidade de uma teoria da cidadania multicultural que permita avançar no contexto das teorias da democracia. (Torres, 2007, p. 9)

A equação é de facto complexa e envolve poder estatal, educação, cidadania, democracia, multiculturalismo. No plano instrumental e adoptando uma perspectiva histórico-pedagógica, é possível encontrar correspondência entre aquela equação e a dialéctica entre literacia, inovação, inclusão. O virtuosismo desta combinatória reside fundamentalmente na inovação. Tomada como progresso e desenvolvimento, a inovação inclui as vertentes técnica e pedagógica, em sentido genérico, e a vertente pedagógica, em sentido específico. Por literacia pretende-se aqui significar basicamente literacia escolar. O termo inclusão corresponde a reconhecimento e participação, pelo que inclui cidadania e autossuficiência. É sobre esta dialéctica virtuosa que incide o presente texto, dando curso a uma perspectiva histórico-pedagógica inscrita na história da educação.

Com efeito, tal como o sistema do ADN, que se reparte numa espiral de núcleos, assim pode ser interpretada a dinâmica histórica da inovação e inclusão. O desenvolvimento histórico das democracias ocidentais, herdeiras da Revolução Liberal, assentou em novas formas de cidadania, tendo a participação cívica evoluído da capacidade de eleição para a capacidade de representação e para a participação. Equacionar e idealizar hoje, a partir do sujeito, um programa democrático, na linha de Jürgen Habermas ou na linha de John Rawls, é privilegiar as capacidades de informação, comunicação e argumentação, tomando a cultura escrita como base de uma cidadania responsável, autónoma, comprometida e ética.

No centro das grandes reformas educativas está a síntese entre instrução, cidadania e humanidade. Não há alternativa para a História da Humanidade, ainda que haja diferentes maneiras de a (re)constituir e contar, sejam admitidos

diferentes meios e toleradas distintas finalidades para consolidar a humanidade. No quadro da democracia, o móbil da humanidade reside no diálogo e na participação, mas a chave reside na educação e na cidadania. As teorias da cidadania e da democracia abordam a relação entre cidadãos e Estado, as formas de representação e de exercício de poder, a articulação entre a modernização da administração e as políticas públicas. Mas são as teorias do multiculturalismo, da dignidade humana, da inclusão, da responsabilidade, que assumem relevo no campo da educação.

O relevo que as teorias do multiculturalismo têm vindo a atingir desde as últimas décadas do século XX não está apenas ligado à relação entre sujeito pedagógico e sujeito político. Tal centralidade envolve também o reconhecimento de diferentes formas de identidade na educação e na cultura, pois que pode não haver inteira correspondência entre o cidadão democrático e o sujeito político multicultural. Torna-se assim necessária “uma teoria da cidadania democrática e multicultural”, para retomar a tese de Carlos Alberto Torres supraenunciada.

De facto, o principal desafio de uma teoria que integre democracia e multiculturalismo é o da diversidade. A diversidade, para ser consequente, envolve tratamento diferente para o que é qualitativamente diferente, seja para combater a desigualdade de oportunidades, seja para assegurar uma igualdade de chegada. Historicamente, a inovação pedagógica foi um meio para concretizar a igualdade de oportunidades e tornar significativa a igualdade de acesso, através da literacia escolar. A aculturação escrita e a escolarização foram factores de inclusão.

Para uma genealogia da inclusão

Passo a apresentar uma sequência de quadros históricos que constituem uma genealogia da dialéctica virtuosa entre educação, cidadania, inclusão. Trata-se de um exercício sumário de caracterização e busca de uma diacronia do fenómeno de inclusão, tal como ele ressalta da História da Educação ocidental. Neste contexto, a inovação é uma categoria operatória.

Ilustração e afirmação do indivíduo

Historicamente, na base da evolução da relação entre cidadania e educação que enforma a Modernidade esteve o projecto de cidadania da Ilustração Setecentista, que, manifestamente, não se esgotou no *Aufklärung*. Para Kant, os processos de socialização com base numa racionalidade cognitiva tinham lugar em estruturas que eram anteriores ao processo de aculturação. O princípio “age como se foras universal” subjaz à circunstância existencial. Estava assim admitida a coexistência ou uma formação (*Bildung*) alternativa ou paralela à instrução escolar, pois que incluía uma (in)formação catequística, assim

como uma atitude moral e cívica de obediência. Como exemplo e testemunho do reconhecimento e da legitimação de estruturas e processos de formação e socialização anteriores e coexistentes à escola, pode assinalar-se o princípio organizador do Plano Pombalino da Instrução, em Portugal. A política pombalina foi extensiva ao Brasil.

Tomando como principal referência o Alvará Régio de 6 de novembro de 1772, observa-se que o Plano Político Iluminado tomava a instrução como ordenador e a escrita como tecnologia do social. Aquele Alvará Régio continha a Reforma dos Estudos Menores, incluindo as Primeiras Letras. Essa Reforma assentou no pressuposto de uma ordem social que, não obstante os aspectos novos, recuperava estruturas de socialização existentes, naquilo que elas tinham de conciliação entre o natural e o divinatório. A parte inferior da hierarquia social era constituída pelos indivíduos que estavam confiados aos cuidados dos agentes tradicionais, fosse os que recebiam formação da parte dos senhores (amos e patrões), fosse os que não iam além das “instruções dos párocos” – muito embora estas instruções devessem ser revistas em conformidade com as novas orientações políticas e ideológicas. Uns e outros eram “os que são necessariamente empregados nos serviços rústicos, e nas Artes Fabris, que ministram o sustento aos Povos, e constituem os braços, e mãos do Corpo Político”. De entre os que viessem a ser envolvidos pelo Plano Régio dos Estudos, lia-se no Alvará Régio:

(...) bastará a uns, que se contenham nos exercícios de ler, escrever, e contar; a outros, que se reduzam à precisa instrução da Língua Latina; de sorte, que somente se fará necessário habilitar-se para a Filologia o menor número dos outros Mancebos, que aspiram às aplicações daquelas Faculdades Académicas, que fazem figurar os Homens nos Estados.

Assim, interpretando a política pombalino-mariana para a instrução pública, enquadrando-a no espírito mais amplo das Luzes, podem distinguir-se três pontos de vista: a) a universalização de uma instrução básica elementar, compreendendo rudimentos de leitura, escrita e cálculo, catecismo e civilidade; b) uma instrução elementar adequada a cada estrato social, bastando para as classes servis os ensinamentos ministrados pelos eclesiásticos; c) uma instrução elementar diferenciada, em conformidade com o que de cada indivíduo poderia esperar a sociedade.

Há um campo de reconhecimento, integração e ordenação do social-estatal que é mais amplo e anterior ao benefício e à fruição da instrução e de uma tecnologia sociocultural, administrativa e orgânica com base na cultura escrita. No mesmo sentido pode ser interpretada a evolução semântica do termo *escravo* na escrituração contabilística dos Beneditinos ao longo do século XVIII. Nesta

escrituração, numa primeira fase, os escravos eram inscritos e contabilizados no campo destinado às forças produtivas, entre as bestas de carga e os animais de tracção. Progressivamente, vieram a ser isolados em rubrica própria, enquanto, simultaneamente, melhorava a sua representação como seres humanos, portadores de alma e, como tal, sujeitos a uma conversão e a uma prática religiosas. Tratava-se, segundo é possível inferir, de uma orientação iluminada pelo princípio de inclusão, constituindo a conversão religiosa uma iniciação à *paideia christi*, que é a combinação entre humanismo e cristianismo. Mas tratava-se também de reconhecer uma significativa melhoria técnica, que era a se substituir a força braçal por uma força mecânica em tarefas mais rudes. A escravatura, pouco rentável para as tarefas mecânicas, começava também a ser utilizada para comandar os aparelhos mecânicos. Nesse sentido, nos engenhos de cana-de-açúcar, os Beneditinos foram dos primeiros a substituir a força escrava pela força hidráulica.

Tecnologia do social e disciplina do eu

Um segundo momento, também associado à evolução técnica, tem articulação com o primado hegeliano de que a capacidade de socialização deve considerar-se uma técnica de civilização, ou seja, como parte de um processo de evolução. Foi este o cenário por excelência das revoluções liberais, sendo o voto censitário o principal exemplo de tal prática. Tendo como base de Estado os elementos territorial, institucional, cívico, a constituição política, e como principais factores de participação o estatuto socioeconómico e a habilitação letrada, o princípio subjacente ao exercício activo da cidadania era o de privilégio. Não apenas a negação do direito de voto era uma forma de exclusão, como a principal tensão sociopolítica residia na ampliação do campo de cidadania, através de uma beneficiação da combinatória: abaixamento da taxa de rendimento censitário e multiplicação do total de escolarizados.

A melhoria da condição de cidadania trazia subjacente uma capacitação de ordem económica e técnica, convencionada na constituição política e regularizada por normativos políticos que correspondiam aos desígnios dos incluídos (privilegiados). A riqueza e o letramento (literacia) constituíam os principais factores de inclusão/exclusão e, quando juntos, eram altamente selectivos e excludentes, social, étnica e culturalmente. Tendo a principal base de informação, organização e racionalidade pedagógica e didáctica na cultura escrita e no universo urbano, a escola ignorava (senão mesmo hostilizava), em simultâneo, o mundo rural, as culturas orais e as manifestações artísticas e simbólicas arcaicas e regionalizadas. Para os sectores progressistas de final do século XIX, ser analfabeto era não pertencer de pleno à espécie humana e era estar inteiramente arredado da civilização.

Modelizadas de cima para baixo e tendo na sua aplicação sociopolítica uma

função de segmentação e de ordenação do corpo social, a cultura e a pedagogia escolar consolidaram-se de forma muito fechada e em boa parte excludente. Entre o Iluminismo e a Revolução Liberal (finais do século XVIII e meados do século XIX), a base cultural do currículo escolar continuou centrada nas Letras, nas Ciências Físicas e nas Ciências Naturais. Lentamente, no campo das Letras, a Latinidade foi cedendo lugar às Línguas Vernáculas, enquanto a Matemática, cada vez mais presente, reforçava a noção das Ciências como Ciências Exactas. O *ethos* escolar era de aburguesamento e urbanidade, sendo as formas de trato e de comunicação marcadas por um formalismo e por uma pragmática cívica e militar que decorriam de uma laicização do cortesão e do eclesiástico.

Os condicionalismos de uma escolarização fechada e excludente ressaltaram, face à necessidade e à conveniência de accionar a cultura e a pedagogia escolar como tecnologias do social e como disciplina do eu. Estes elementos foram congregados no projecto de regeneração e progresso das nações e da humanidade. Foi perante esta evidência que emergiu, para finais do século XIX, a investigação científica e tecnológica da sociedade e do homem. O conhecimento da sociedade e da pessoa humana deu origem às ciências sociais e humanas. No contexto mais amplo da economia e da produção material, a transição do século XIX e primeiras décadas do século XX ficaram marcadas por uma nova fase da industrialização ligada à electricidade, ao urbanismo, a uma organização científica das relações laborais, de que a taylorização se tornou uma das técnicas mais aperfeiçoadas.

Este período ficou caracterizado pelo que já foi designado por “febre de segregação”, dos social e culturalmente diminuídos, dos portadores do que se foi institucionalizando como doença mental, dos diminuídos físicos (com *handicap*) e ainda dos económica e socialmente desprotegidos. Estes últimos emigraram em massa, designadamente para o Continente Americano, com relevo para os Estados Unidos da América (Afonso, 1997).

Ciclo de integração

Iniciava-se, assim, um terceiro ciclo caracterizado pela integração, que, na aplicação mais radical e aprofundada, tomava a escola como embrião e fábrica do social. A escola estaria na origem de uma sociedade outra. Os sistemas políticos regimentalizaram-se com o republicanismo, o socialismo, o nazismo. Antes e durante o período imediato à Primeira Guerra Mundial, as nações concorreram ferozmente, nos domínios económico, tecnológico, bélico. Regimentalizados, os Estados tratavam de assegurar o desenvolvimento das elites e de ampliar e capacitar as classes médias, segmentando tecnológica e pragmaticamente o tecido social e produtivo.

Correlativamente, tratava-se de encontrar vias de inclusão para novos públicos – a começar pelo feminino e pelo proletariado urbano. Nesta

racionalidade do social e do indivíduo, as Ciências Sociais e Humanas tinham uma função central, criando instrumentos de mediação e de previsão das capacidades e das aptidões, com destaque para o QI de Binet-Simon e para os Testes de Aptidão e Desenvolvimento Mental¹. Foram testados e implementados processos e estratégias de mobilização e de organização social (designadamente através do behaviorismo, nas suas diferentes acepções).

A orientação geral relativa aos portadores de deficiência era a de segregação. Os considerados “anormais educáveis” eram internados em estabelecimentos especializados. Os tomados por “ineducáveis” eram, por norma, recolhidos em colónias agrícolas. Em regra, por toda a primeira metade do século XX, as medidas de diagnóstico eram frequentemente convertidas em Campanhas de Profilaxia Social, de natureza clínica.²

No caso português, no que se refere aos portadores de deficiência física ou mental, este período foi caracterizado pela segregação. Na generalidade dos casos, o diagnóstico era tardio, pois só acontecia depois do fracasso escolar. A reeducação com vista à integração social e laboral era uma oportunidade muito exigua. Houve, no entanto, alguns ensaios de pedagogia institucional, a cargo de equipas interdisciplinares, que trouxeram um novo ciclo.

A partir da década de trinta do século XX, foram ganhando consistência as teses favoráveis a uma aliança médico-pedagógica e ao desenvolvimento de processos educativos diferenciados, com vista, inclusive, à ocupação em actividades produtivas não qualificadas.

Legado marxista

Um movimento fundamental na transformação da aliança entre cidadania e educação foi o legado marxista. Deve-se a Marx e a Engels um contributo fundamental na demonstração e na argumentação de que, sem acesso aos benefícios da produção e da distribuição dos benefícios materiais da economia, não terá sentido falar de uma cidadania política.

Projecto integrado e integrador, o socialismo deveria assegurar que o benefício material fosse correlativo de uma melhoria cultural e do pleno acesso e fruição ao que de mais sublime a cultura e a humanidade proporcionassem. No quadro das revoluções socialistas, a educação e a investigação científica, nos diferentes domínios do material, do artístico e do simbólico, desenvolveram-se e evoluíram

¹ De acordo com as noções de Idade Mental e de Quociente Intelectual, segundo a Escala de Binet, a debilidade mental era problema escolar nos níveis compreendidos entre 70 e 50 (Planchard, 1982, p. 308-309).

² Sobre as questões da marginalidade e da delinquência infantil e juvenil, em Portugal e no Ocidente, assim como sobre as reformas pedagógicas aplicadas a esses públicos, pode consultar-se MARTINS, 2014.

de forma inédita na história da humanidade. Importante seria referir aqui, particularmente em matéria de inclusão, entre outras, a Educação Politécnica e a Hegemonia do Senso Comum, na acepção que lhes foi conferida por Gramsci.

Estado Democrático e bem-estar social

Torna-se necessário associar ao conceito e às políticas do Estado Democrático e do bem-estar social, desenvolvidas a partir da Segunda Guerra Mundial e até aos anos oitenta do século XX, uma acentuada melhoria na relação entre educação e cidadania – e isto não só no quadro das reformas compreensivas escolares. Na verdade, tal melhoria observou-se também no acesso e na fruição democrática e livre de benefícios culturais, estéticos e artísticos, em resultado de melhores condições materiais e da ampliação dos beneficiários. As políticas de bem-estar social, ora mais próximas do modelo keynesiano (elaborado no pressuposto de que o crescimento económico e a distribuição mais equilibrada da riqueza geram uma aproximação de interesses entre os desprotegidos e os beneficiados), ora mais apostadas na prevenção da proletarização através do Estado-Providência, visaram à aproximação entre democracia e capitalismo, e à conciliação entre direitos cívicos e direitos de propriedade. São políticas em que a lógica do capital humano e a normalização social implicaram directamente o reforço educacional, inclusive junto dos públicos adultos, marcando um ciclo de conciliação entre democracia e capitalismo.

As Reformas Compreensivas da Educação, nomeadamente a *Education Act* (Grã-Bretanha, 1944), foram projectos mapeados no Estado-Nação, mas orientados pelo federalismo. Tratava-se de conferir nova eficácia à compreensão: igualar, integrando e diferenciando. Para os sistemas educativos, os desafios foram fazer aceder e manter no sistema o máximo de indivíduos possível, assegurando uma formação nuclear comum, e uma formação vocacional e profissional que conciliasse os desígnios dos indivíduos com as teorias e as lógicas do capital humano. No caso português, a conciliação entre inclusão e massificação teve início tardiamente. Com efeito, apenas a partir da década de 70 passou a ser considerada a existência de projectos educativos tidos por equivalentes para públicos escolares diferenciados.

Foi a crise da cultura escolar dos anos 70 e 80 do século XX que veio colocar em dúvida o natural virtuosismo do primado de aproximação entre democracia e capitalismo através da educação. É um ciclo longo, fundamentalmente conhecido como Modernidade e que integra a alternativa histórica do socialismo – também ela profundamente dependente da educação e da escolarização. É um ciclo que não aprofundarei aqui.

Escrevendo em 1949, Theodore H. Marshall (1969) assinalava que a equação foi: direitos civis (século XVIII); direitos políticos (séculos XIX); direitos sociais (século XX). No entender de Marshall, os direitos sociais consistem em partilhar

uma herança social e viver a vida de um civilizado, beneficiando dos bens imperantes na sociedade.

Humanização da diferença e Ensino Especial

Iniciada com J. Itard, ainda nas primeiras décadas do século XIX teve lugar uma visão humanizadora dos casos de deficiência. Os portadores de surdez e de cegueira foram gradualmente inseridos ao universo da cultura escrita e da produção laboral. Na transição do século XIX, consentânea, como referido, com a emergência e a constituição das Ciências Sociais e Humanas, as orientações científicas foram no sentido do aprofundamento do diagnóstico. Da combinação do elemento científico com o elemento pedagógico resultou um princípio orientador de institucionalização, adequando a pedagogia à especificidade dos casos. As políticas escolares compreensivas ficaram associadas à inovação pedagógica. Por meados do século XX, a situação alterou-se rapidamente, no sentido de um Ensino Especial. Em 1968, foi aprovada a Declaração dos Direitos Gerais e Particulares do Deficiente Mental.

Em Portugal, a partir da década de 60 do século XX, o Estado, através do Instituto de Assistência a Menores, criou uma série de estabelecimentos destinados à reeducação e integração de crianças sensoriais. Entre 1965 e 1970, foram criados ou remodelados os seguintes estabelecimentos: 8 para deficientes visuais, 10 para deficientes auditivos e 11 para deficientes mentais. Medicina, pedagogia e psicologia cruzavam-se em abordagens interdisciplinares do fenómeno e dos diferentes casos. Em meados da década de 70, estavam já em funcionamento cerca de 200 estabelecimentos para deficientes (74 de iniciativa particular e 124 de iniciativa do Estado).

As décadas de 80 e 90 caracterizaram-se por um grande investimento na formação profissional e numa ampliação dos benefícios sociais, quer directamente aos deficientes quer a empresas e instituições que lhes dessem emprego. Saiu reforçada a convergência entre a acção dos particulares e a acção do Estado. O ano de 1981 foi declarado Ano Internacional do Deficiente. Em 1983, a OIT consagrou a Convenção 159 à Readaptação profissional e emprego de pessoas deficientes.

Globalização e diversidade

A federação e a globalização são correlativas da crise do Estado-Nação, bem assim como da decadência do Estado de Bem-Estar Social e do Estado-Providência. Esta conjuntura é particularmente agravada pela crise da escola e da pedagogia escolar. Com efeito, como se referiu, o modelo cognoscente e organizacional escolar tinha vindo a ser tomado como referencial e meio de integração, autonomização, inclusão. O quadro geral tornou-se multifacetado: pós-colonialismo; transnacionalismo; multiculturalismo; diversidade /

identidade. A melhoria dos meios de diagnóstico foi incentivo para a busca de soluções técnicas e pedagógicas. Tais soluções implicaram mudanças político-educativas que levaram em linha de conta a subjectivação como pedagogia em primeira pessoa e construção de identidade, o respeito por modalidades alternativas de participação e reconfiguração dos movimentos sociais.

Historicamente, o educacional escolar ao instituir-se contemplou movimentos de segmentação, compreensão, diversidade, com respeito pelo reconhecimento da identidade e tomando a autossuficiência como factor de inclusão. A inovação educacional favoreceu esse *continuum*, mas os anos 80 do século XX puseram em dúvida o virtuosismo daquela sequência histórico-pedagógica. No quadro da diversidade e do pós-colonialismo, a inclusão e o colonialismo têm vindo a ser reanalisados. A diversidade, associada ao pós-colonialismo e ao transnacionalismo trouxeram consigo uma nova cidadania.

A conciliação entre federalismo, globalização, subjectivação, tendo subjacente uma crise da cultura escolar e dos Estados-Nação, tem conduzido a uma meta-avaliação da formação escolar, tal como ela tinha vindo a consolidar-se e a mundializar-se. Sumariamente, tratava-se de uma escola focada nos sujeitos, programática, e que correspondia à adaptação remota do perfil do letrado às novas circunstâncias, meios e necessidades de informação e de comunicação, com base na cerebralização e na subjectivação. O percurso escolar deveria conciliar habilitação e competência. Com a decadência dos etnocentrismos, estruturaram-se outros núcleos curriculares com base nas ciências do corpo, da vida e do bem-estar. Ganharam centralidade as matrizes ecológicas. É também um quadro de transnacionalismo e de legitimação de outras modalidades de cidadania, reificada em movimentos ambientalistas, sufragistas, identitários.

Todavia, permanece o desafio de uma teoria democrática que contemple um multiculturalismo crítico, pois que a pertença e a existência numa determinada identidade grupal e cultural não garante necessariamente a efectividade dessa experiência e menos ainda a plena realização do humano. Tal existência configura uma identidade e um conhecimento, mas não um (re)conhecimento, ficando comprometida a condição de *capabilidade*, tão cara a Paul Ricoeur (2004). A representação identitária, a idealização e a autonomização decorrem da oportunidade social e das potencialidades científicas e técnicas aplicadas ao quadro pedagógico, à economia, à produção material. Há neste quadro também um primado ético, que não é possível abordar aqui.

Concluindo

Iniciado com as Luzes, o grande ciclo da Modernidade prolongou-se até às décadas de 70 e 80 do século XX. Em última instância, este grande ciclo

traduziu-se na progressiva aproximação entre os indivíduos e as instituições, através da educação/escolarização. Sumariamente, foi um projecto norteado e balizado pelos três momentos fundamentais já referidos: ilustração; tecnologia do social; compreensão.

Os últimos anos do século XX ficaram marcados pela busca de novos caminhos. Em 1992, a UNESCO realizou na cidade do México a Conferência Mundial sobre Políticas Culturais, proclamando 9 bases para a construção da Era do Pluralismo Cultural, de entre as quais se destacam as seguintes:

1. Toda a cultura representa um conjunto de valores, único e insubstituível, já que por meio das suas tradições e formas de expressão cada povo pode manifestar plenamente a sua presença no mundo.

(...)

4. Todas as culturas formam parte do património comum da humanidade. A identidade cultural de um povo renova-se e enriquece-se em contacto com as tradições e valores de outros povos. A cultura é diálogo, intercâmbio de ideias e experiências, apreço de outros valores e tradições; no isolamento, esgota-se e morre.

(...)

8. As políticas culturais estão chamadas, por definição, a proteger, animar e enriquecer a identidade e o património cultural de cada povo e a fomentar o respeito e a estima mais absolutos pelas minorias culturais e as outras culturas do mundo. A humanidade empobrece-se sempre que a cultura de um determinado grupo é destruída ou mal entendida. (Peres, 2000, p. 65)

De 7 a 10 de Junho de 1994, reuniram-se em Salamanca representantes de 92 governos e de 25 organizações internacionais. Foi aprovada a Declaração de Salamanca, que proclamou o princípio de uma Escola para Todos. Na base desta declaração estava o argumento de que o “*handicap* é uma noção relativa; existe num contexto preciso; difere em consonância com as condições socioeconómicas e culturais; evolui no tempo” (Afonso, 1997, p. 36). Como objectivo central foi proclamado o da “plena inclusão”, que envolve “combater as atitudes discriminatórias, criar comunidades de acolhimento, construir uma sociedade integradora e conseguir uma educação para todos” (Afonso, 1997, p. 36). Correlativamente ao diagnóstico clínico tendente a classificar o tipo de deficiência, na actualidade, ganham nova visibilidade a perspectiva integrada do percurso de vida do sujeito; a relação com o contexto em que se insere; as competências cognitivas; o perfil emocional; as manifestações de participação e responsabilidade pessoal, comunitária, humana.

Há diferentes tipos e distintos modos de exclusão. Na actualidade, um terço da população mundial passa fome, mais de metade da população mundial nunca fez uma chamada telefónica. Ao mesmo tempo, o quinto mais favorecido

da população consome mais de 50% dos recursos do globo. Em face das situações de multiculturalismo, das formas e tipos de desadaptação vária, das reincidências geracionais de desigualdade, o problema é técnico-científico, é de inovação e desenvolvimento, é ético.

O centro de referência vem sendo transferido para a interação que a pessoa estabelece com o meio. A situação de identidade e diversidade norteia a interação sociocultural. A instituição e as práticas escolares são parte deste complexo e são móbil na cidadania plena. O conceito de pessoa humana envolve autonomia, vontade, individualidade. Envolve projecto de vida, construtivo e transformador, como as teorias construtivistas da aprendizagem e as pedagogias críticas e de libertação recomendam. Tal desafio implica a ciência e a técnica, na produção material e na economia social, mas desafia sobretudo a tecnologia pedagógica e, uma vez mais, torna central a literacia escolar. A escola inclusiva é uma nova escola, com exigências individuais e grupais acrescidas, com instrumentos de diagnóstico, com estratégias e ritmos diferenciados.

A solução virá associada à inovação. A sociedade da informação e do conhecimento assenta numa tecnologia de acesso e processamento do conhecimento – as Tecnologias de Informação e Conhecimento. Uma cidadania democrática não pode deixar de reequacionar o complexo literacia escolar (humanística, científica, técnica), inovação, sociedade. A literacia escolar é a chave para o binómio inovação/inclusão. Eis, de novo, o desafio da diversidade, mas também o da normatividade escolar. No meio, os professores, esses paladinos de humanidade, inventores de estratégias didácticas e pedagógicas, construtores de pessoalidades, edificadores do humano.

Reitero, assim, a convicção de partida. Equacionar e idealizar um programa democrático centrado no sujeito, na linha de Jürgen Habermas ou na linha de John Rawls, é privilegiar as capacidades de informação, comunicação e argumentação. É tomar a cultura escrita e, particularmente, a literacia escolar como base de uma cidadania responsável, autónoma, comprometida, ética.

Referências

- AFONSO, José António. *O Ensino Especial. Pais, Deficientes e Organizações*. Porto: Estratégias Criativas, 1997.
- MARTINS, Ernesto Candeias. *Infância Marginalizada e Delinquente na 1ª República (1910-1926). De Perdidos a protegidos... e educados*. Coimbra: Palimage, 2014.
- MARSHALL, Theodore H. *Citizenship and Social Class*. In Seymour Martin Lipset (ed.). *Class, Citizenship, and Social Development: Essays by T. H. Marshall*. Chicago: University of Chicago Press, 1969 [1949], p. 65-122.

PERES, Américo. *Educação Intercultural. Utopia ou realidade? Processos de pensamento dos professores face à diversidade cultural: integração de minorias migrantes na escola (Genebra e Chaves)*. Porto: Profedições, 2000.

PLANCHARD, Émile. *A Pedagogia Contemporânea*. 8. ed. actualizada. Coimbra: Coimbra Editora, 1982.

RICOEUR, Paul. *Parcours de la Reconnaissance. Trois études*. Paris: Gallimard, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. El lugar de las diversidades y de las ciudadanías en la Sociología de la Educación. *Revista Portuguesa de Educação*, 2007, vol. 20, n.º 1, p. 7-45.

ESCRITA E ALTERIDADE: REVESES PARA A INCLUSÃO E EDUCAÇÃO DE CRIANÇAS SURDAS

WRITING AND OTHERNESS: SETBACKS FOR INCLUSION AND EDUCATION OF DEAF CHILDREN

Heloisa Andreia de Matos Lins

*Universidade Estadual de Campinas
hmlins@unicamp.br*

Resumo

O artigo problematiza a atual política educacional na perspectiva inclusiva, no que se refere à surdez. Apresenta um estudo de caso na educação infantil, de cunho etnográfico, que evidencia a priorização da língua portuguesa em detrimento da LIBRAS e aponta para o não desenvolvimento das potencialidades dessas crianças, sem uma escuta sensível às suas manifestações, assim como cerceia a ampliação e fortalecimento das culturas infantis e das relações adulto-criança. Sob forte determinação da visão médica, esse modelo impõe aos surdos uma “normalização”, fundamentalmente através da aquisição da língua de maior prestígio, em contraposição à perspectiva antropológica da surdez. Na pesquisa realizada, os resultados apontam para uma dupla colonização da infância surda: a realizada pelos adultos e ouvintes.

Palavras-chave: Inclusão/exclusão. Surdez. Infância. Alteridade. Escrita. Poder.

Abstract

The article covers the problematic of today’s educational politics in the perspective of the inclusion, concerning of the deafness. It presents the study of a case in the kindergarten, in an ethnographic perspective, which focus on the prioritization of Portuguese over LIBRAS and points to the non-development of these children’s potential, whose manifestation is not taken into account, as well as the extension and fortification of infants’ culture and the relationship between adults and children. Under a strong medical point of view, this model forces deaf people to a “normalization”, fundamentally, throughout the acquisition of a language with higher prestige, in contrast to the anthropological perspective of deafness. In the research done, the results point to a double colonization of the deaf childhood: the one performed by adults and by the ones who can hear.

Keywords: Inclusion/exclusion. Deafness. Childhood. Otherness. Writing. Empowerment.

Se as pessoas podem ser discriminadas de forma explícita (e não encoberta) com base nas capacidades linguísticas medidas no metro da gramática normativa e da língua padrão, poderia parecer que a difusão da educação em geral e do conhecimento da variedade linguística de maior prestígio em particular é um projeto altamente democrático que visa a reduzir a distância entre grupos sociais para uma sociedade de “oportunidades iguais” para todos [...]. Os que passam através do processo são diferentes dos que não o conseguiram, e constituem um contingente social de apoio aos fundamentos da discriminação com base na legitimação do saber e da língua de que eles (formalmente) dispõem [...]. (Maurizio Gnerre. *Linguagem, Escrita e Poder*, 1994, p. 28)

1. Introdução: língua, discriminação e poder

Na esteira do pensamento de Bourdieu (apud Almeida, 2002), concordamos com o fato de que a(s) língua(s), assim como todos os outros chamados produtos culturais, existem apenas no interior de um contexto ou mercado estratificado, que indica o valor específico de cada um. Deste modo, tratar de competência linguística significa conceber o produto linguístico mais apropriado para um mercado específico. Portanto, a expressão válida (na fala, na escrita, na leitura, por exemplo) será apenas aquela configurada no escopo de uma forma considerada canônica.

Analisando a articulação da construção dos sistemas nacionais de ensino nas transformações dos modos de dominação através da alfabetização que chamou de generalizada, Bourdieu (Bourdieu, 1990a, apud Almeida, 2002) aponta que, nas sociedades onde isso ocorreu, competências culturais puderam assumir a forma de capital cultural, ainda que o acesso não tenha sido (e ainda não é) o mesmo para os distintos grupos sociais. Como destaca Almeida, “Os estilos linguísticos não estão disponíveis igualmente para todas as pessoas, mas, ao contrário, são o resultado de experiências de socialização anteriores, profundamente marcadas pela posição ocupada no espaço social” (Almeida, 2002, p. 23).

Nessa lógica, o sistema de ensino traduz as desigualdades sociais por meio de operações de classificação de cunho meritocrático (calcadas em princípios de igualdade de oportunidades), tendo a alfabetização (e o diploma) como um dos principais instrumentos. Nas palavras de Bourdieu, será “por meio da apropriação dos instrumentos de apropriação desses recursos (escrita, leitura e outras técnicas de decodificação), a partir de então preservados não em memória, mas em textos” (Bourdieu, p. 125, apud Almeida, 2002, p. 23), que tal acumulação se efetivará.

É nessa mesma direção sobre a disputa e o acúmulo de bens culturais e simbólicos por alguns grupos sociais (e não outros) que Rimer argumenta que as escolas justificam sua essência principalmente na afirmação de que ensinam, especialmente, matemática e línguas. Contudo, o autor concebe que a alfabetização vai muito além e escapa à escola como instituição, justamente em função dessas desigualdades de acesso:

[...] mesmo nos lugares onde a frequência à escola é obrigatória, há sempre crianças que vão à escola e não conseguem aprender a ler. Geralmente, os filhos de pais alfabetizados aprendem a ler mesmo sem frequentarem a escola, enquanto que as crianças de pais analfabetos frequentemente não conseguem aprender a ler, mesmo indo à escola. (Rimer, 1983, p. 44).

Como nos adverte Sawaia (2001) – retomando autores como Boaventura de Souza Santos, Baudrillard, Castel, José de Souza Martins, Foucault e Marx, entre outros –, a inclusão das chamadas minorias não poderá ser compreendida como categoria em si, mas como substância inseparável da exclusão, “que se constitui na própria relação” (p. 108), dialeticamente. Assim, o conceito de inclusão vem na esteira da exclusão e, mais do que isso, reveste-se como “inclusão perversa ou marginal”, para utilizarmos o termo de José de Souza Martins (1997, apud Sawaia, 2001) ou como “máscara da benevolência”, nas palavras de Harlan Lane (1992), para compreendermos os que são “incluídos socialmente pela exclusão dos direitos humanos, para ouvir e compreender os seus brados de sofrimento” (Sawaia, 2001, p. 109).

Será nesse contexto possível observar um discurso que vem se fortalecendo, mais especificamente a partir da década de 90 (Candau, 2012), a respeito da necessidade de uma “escola inclusiva”, ou seja, uma escola onde seja garantida “a qualidade de ensino educacional a cada um de seus alunos, reconhecendo e respeitando a diversidade e respondendo a cada um de acordo com suas potencialidades e necessidades” (BRASIL, SEESP/MEC, 2004, p. 7). Contudo, tal perspectiva parece se constituir numa interpretação legalista e minimalista de inclusão, como o movimento surdo brasileiro e muitos estudiosos da área têm compreendido e vivenciado.

Nesse ínterim, deparamo-nos com uma suposta contradição, já que no modelo capitalista a exclusão é necessária e inerente a esse sistema e à subsequente inclusão, como também destaca Sawaia (2001): ao mesmo tempo em que são necessárias transformações para “assegurar a todos a igualdade de condições para o acesso e a permanência na escola, sem qualquer tipo de discriminação” (MEC, 2004, p. 4), há uma perspectiva homogeneizadora impregnada na dinâmica escolar, como ressaltam Moreira e Candau (2003). Para os autores “A escola sempre teve dificuldade em lidar com a pluralidade e a diferença. Tende a silenciá-las e neutralizá-las” (Moreira, Candau, 2003, p. 161).

No que diz respeito à surdez, nas palavras de Skliar (1998), “a educação especial para surdos parece não ser o marco adequado para uma discussão significativa sobre a educação de surdos. Mas ela é o espaço habitual onde se produzem e se reproduzem táticas e estratégias de naturalização dos surdos em ouvintes, e o local onde a surdez é disfarçada” (p. 11). Será exatamente nesse contexto que a comunidade surda (também a brasileira) vem exigindo novas formas de educação e inclusão, na perspectiva da educação bilíngue, nos moldes do que já conseguiram garantir no texto do atual Plano Nacional de Educação (meta 4.7): salas e/ou escolas bilíngues, e não o modelo de AEE – Atendimento Educacional Especializado.

A grande crítica ao modelo de educação inclusiva atual é justamente em relação à minimização das diferenças entre surdos e ouvintes, através do apagamento da língua de sinais no espaço escolar (em práticas que ignoram a centralidade da Libras como primeira língua (L1) e priorizam a apropriação da escrita através da oralidade), ou de representações sobre a educação bilíngue que visam a se “constituir numa ferramenta conservadora e politicamente eficaz para reproduzir uma ideologia e uma prática orientada para o monolinguismo: utilizar a primeira língua do aluno para ‘acabar’ rapidamente com ela, com o objetivo de ‘alcançar’ a língua oficial” (Skliar, 1998, p. 10). Isso para tratarmos apenas dos aspectos linguísticos da inclusão que estão longe de esgotar a questão.

Diante desse cenário, é possível encontrarmos “um grande número de sujeitos surdos que após anos de escolarização apresentam uma série de limitações, não sendo capazes de ler e escrever satisfatoriamente e não tendo um domínio adequado dos conteúdos acadêmicos” (Lacerda, 2000, p. 71). Ainda nessa direção, de acordo com Guarinello (2005), “muitos surdos continuam com dificuldades para aprender a ler e a escrever, e um grande número deles não têm acesso a práticas discursivas significativas que propiciem o desenvolvimento da linguagem escrita” (p. 246).

Para se ter um breve panorama desse problema, enquanto, na Suécia, 59% dos surdos egressos da educação básica possuem o mesmo nível de proficiência em leitura do que é exigido nas escolas regulares para ouvintes – e exatamente por isso o movimento surdo sueco continua a exigir melhorias, a partir de escolas bilíngues já alcançadas (SPM 2002, 2007, 2008, apud Lissi, Swartholm e González, 2012, p. 304) –, no Brasil, ainda convivemos com um índice de 5% de surdos profundos que atingem níveis educacionais semelhantes aos alcançados por ouvintes e cerca de 80 a 90% dessas crianças não completam o ensino fundamental (Santos, et.al., 2011). Lamentavelmente, a alternativa buscada para superar esse percentual impactante tem sido buscada na medicina, através das cirurgias para implantes cocleares (o chamado biopoder na óptica foucaultiana), e não na educação e escolarização adequadas do povo

surdo, no exercício da alteridade, do reconhecimento da diferença (linguística, cultural, identitária) não concebida como desigualdade/inferioridade, como se destacam outros países¹. Assim, grande parte da sociedade brasileira não reconhece essa diferença na audição como inerente à nossa condição humana; não salienta e enaltece a capacidade visual dos surdos; não reconhece suas especificidades culturais e linguísticas. Simplesmente os considera doentes, deficientes, os excluindo do rol dos “normais” e, depois, submete-os às cirurgias e/ou à educação na perspectiva chamada inclusiva e procuram, deste modo, aniquilar o que possuem de distinto de nós, ouvintes, sob a égide do “bem”, do “comum” e/ou da “educação para todos”. O corpo surdo é rendido às exigências ouvintes, e as políticas públicas de educação e saúde, aqui destacadas, são definidas através desses critérios.

Sob essa óptica, percebe-se que, com a proposta de inclusão educacional em vigor atualmente, via de regra, a proficiência dos alunos surdos em língua portuguesa escrita nunca estará “à altura” dos padrões ouvintistas (dadas as marcas das diferenças culturais dessas comunidades que se refletem e refratam na apropriação de um língua) e, nessa direção, coloca-se um imperioso desafio: o de incluir efetivamente, se se parte da exclusão do outro, da língua do outro, da escrita do outro (paradoxalmente) rumo à inclusão. Será nesse sentido que Gnerre destacará: “o discurso em favor da igualdade que pode vir a ser tão colonialista quanto o discurso em favor da diferença, quando falta uma análise crítica do valor e da profundidade da diversidade” (Gnerre, 1998, p. 107).

Assim, Dallan e Mascia (2012) evidenciam a necessidade de uma escrita própria aos surdos – em função da estreita relação entre oralidade e escrita alfabética a ser vencida – “que visa facilitar o acesso ao conhecimento difundido por meio escrito, através de uma escrita da Língua de Sinais, isenta do progresso de tradução, tal qual ocorre com a língua portuguesa escrita” (Dallan, Mascia, 2012, p. 21). Contudo, a aceitação da escrita de sinais (aqui concebida como *SignWriting*) prevê uma “mudança paradigmática” no que se refere à educação bilíngue para surdos, sendo que as novas práticas no campo pedagógico podem ser “ameaçadoras e evocam forte temores, desconforto e resistência à mudança” (Capovilla, Capovilla, 2004, p. 36).

Considerando o *status* da língua portuguesa escrita no contexto escolar (Souza, 1996), qual seja, a de uma língua dominante e considerada de maior “valor”, outra questão levantada por Pereira e Fronza (2006), nesse âmbito, seria o fato de uma notação gráfica considerada de menor prestígio “substituir” o português majoritário, ou seja, a língua de sinais escrita esbarraria “no preconceito social e cultural” (Pereira, Fronza, 2006, p. 1).

¹ Podemos também considerar os esforços dos EUA, Canadá e Chile, nessa mesma direção, para citarmos alguns exemplos (Lissi, Svartholm e González, 2012).

A resistência ao uso sistemático do *SignWriting* para a alfabetização e letramento das crianças surdas (e posteriormente para a alfabetização em língua portuguesa) e as poucas pesquisas ainda na área² indicam questões amplas e controversas no campo da apropriação da escrita alfabética por alunos surdos, mas por outro lado apontam para um campo de estudo vasto a ser explorado, como indicam Lins e Nascimento (2015).

Diante do exposto, concordamos com Gnerre (1998) quando ressalta que “a linguagem constitui o arame farpado mais poderoso para bloquear o acesso ao poder” (p. 22). Sem acesso à apropriação da língua escrita majoritária, a partir das propostas de educação (muitas vezes também chamadas de bilíngues) com ou sem a presença da escrita de sinais (por se tratar também de um assunto ainda relativamente recente no campo dos chamados *Estudos Surdos*), os surdos permanecem à margem do processo educacional e, de maneira mais ampla, dos processos sociais, políticos, etc., já que é através da escrita que poderiam transitar por onde nós (ouvintes) transitamos e por onde a cultura e a ideologia são tematizadas, discutidas, (re)construídas. Assim, embora não estivesse tratando da questão específica dos surdos, sua língua e cultura, Gnerre nos ajuda a compreender que a discussão em torno da educação (também dos surdos) não gira em torno de aspectos “unicamente” pedagógicos ou linguísticos, mas políticos e sócio-econômicos, fundamentalmente. Em suas palavras: “A diferenciação política é um elemento fundamental para favorecer a diferenciação linguística” (Gnerre, 1994, p. 7).

Neste panorama, apresentamos e discutimos a seguir um estudo de caso de cunho etnográfico, desenvolvido por Possidente (2014), onde se destacam as preocupações em torno da apropriação da língua escrita já na educação infantil, da colonização da infância e da perspectiva chamada inclusiva.

A autora tensiona no referido estudo a inserção de uma criança surda na escola regular (educação infantil), procurando conhecer mais detalhadamente como as relações (criança-criança e criança-adulto) e a produção de cultura infantil se constroem para que o processo de “inclusão escolar” possa se efetivar (ou já seja considerada efetivada), como discorreremos abaixo.

² De acordo com Capovilla e Capovilla (2004), “No Brasil, o *SignWriting* vem sendo usado para escrever histórias de contos infantis em língua de sinais brasileira (Strobel, 1995), para documentar o léxico dessa língua no *Dicionário enciclopédico ilustrado trilingue da Libras* (Capovilla e Raphael, 2001b), bem como a sua gramática (Quadros, 1999), e para permitir a telecomunicação entre surdos, via redes locais e internet, e a comunicação via face a face entre surdos com distúrbios motores e ouvintes (Capovilla, Macedo, Duduchi et. al., 2001)” (p. 43). Sobre a aprendizagem do *Signwriting*, entre outros aspectos, consultar Stumpf, (2005), Dallan (2012) e Silva (2012).

2. Um estudo de caso na educação infantil: surdez e inclusão

Conforme salientamos, o principal objetivo do estudo de caso foi a percepção das relações criança-adulto, criança-criança, da produção de cultura infantil e da dialética inclusão/exclusão no contexto da inserção de uma criança surda na educação infantil regular.

Neste sentido, utilizamos como aporte teórico os estudos relacionados à Sociologia e à Pedagogia da Infância, onde se destacam Mauss (2010), Corsaro (2011), Qvortrup (2010, 2011), Faria e Finco (2011), Faria (1999), Abramowicz (2011), entre outros, que rompem com a ideia de que a criança é inferior e inteiramente dependente dos adultos, das ações e da cultura destes, ideia que causa a invisibilidade infantil nas descrições históricas e sociais.

Em vez disso, os autores apresentam uma concepção de criança como um sujeito social ativo e criativo, que “produzem suas próprias e exclusivas culturas infantis, enquanto, simultaneamente, contribuem para a produção das sociedades adultas” (Corsaro, 2011, p. 15).

Ou seja, a criança não é apenas influenciada pelo mundo adulto, mas também influencia as pessoas com quem estabelece contato e contribui para mudanças sociais, pois é protagonista nesses processos e sua cultura deve ser, portanto, valorizada. Desta forma, as crianças tornam-se parte da sociedade desde seu nascimento. Assim, nessa perspectiva, a infância é parte integrante da sociedade, ainda que a relação entre adultos e crianças na sociedade atual seja ainda muito marcada pela relação desigual de poder e de saber.

Essa mesma relação pode ser observada na relação entre surdos e ouvintes. No estudo de caso realizado, foi dada ênfase na observação e análise sobre a inserção da criança surda na educação infantil, levando em consideração as relações de inclusão e exclusão, uma vez que a educação dos surdos é marcada historicamente pela exclusão.

Nessa direção, tensionamos a inclusão da criança surda na escola regular, procurando conhecer as relações que se estabelecem e as concepções que se constroem no interior do ambiente escolar, levando em consideração as ideias de Sawaia (2001) em relação à dialética exclusão/inclusão, onde a inclusão é vista como uma estratégia de coesão social, ou seja, adaptação à lógica social excludente.

Tendo esse objetivo em vista, optamos pela abordagem qualitativa de pesquisa, pois dialogava diretamente com as especificidades do trabalho em questão.

A pesquisa foi de cunho etnográfico, porque, apesar de procurar estudar um determinado grupo social e a cultura – assim como as relações que ali se produzem, seus valores e práticas, tendo em mente o processo de ensino-

aprendizagem dentro desse contexto (Ludke; André, 1986) –, a descrição desse estudo não foi tão densa.

O estudo de caso deu-se na rede municipal de Jundiáí, numa turma de Educação Infantil, em uma escola na periferia da cidade, onde havia uma criança surda matriculada que referenciamos na pesquisa como “V.”, com o intuito de preservar sua identidade.

A fim de observar as relações que se estabeleciam no contexto estudado, em especial entre as crianças no processo de suposta inclusão, foi necessário fazer observações de campo, as quais ocorreram uma vez por semana, durante 8 meses (de abril a dezembro do ano letivo de 2014), no período da tarde.

As observações foram registradas em um caderno de campo, onde foram detalhadas as descrições do contexto, dos sujeitos envolvidos, além da reconstrução de diálogos, para que ao analisar os dados – combinando tais elementos com a transcrição das entrevistas gravadas e com o material bibliográfico levantado – tivéssemos elementos suficientes de compreensão e atribuição de sentidos sobre as relações de inclusão/exclusão entre as crianças e entre adultos e crianças, de modo a perceber a forma como essas relações influenciavam no processo da chamada inclusão escolar, possibilitando o que Ludke e André (1986) chamam de “interpretação em contexto”.

Considerando esses aspectos, optamos pela observação da rotina escolar (tendo como foco as relações criança-criança e adulto-criança, como salientado), entrevistando a professora, os pais da criança surda, as terapeutas que faziam acompanhamentos de apoio na ATEAL (Associação Terapêutica de Estimulação Auditiva e Linguagem) e a profissional do Atendimento Educacional Especializado (AEE).

Para que a interpretação em contexto possa ocorrer, Angrosino (2009 *apud* Santos, 2014) afirma que é essencial que o pesquisador esteja inserido na cultura que pretende estudar e que entre em contato intersubjetivo com seu objeto de estudo. Por conta disto, realizamos a observação participante no formato artificial (Marconi; Lakatos, 2010), pois não pertencíamos ao grupo estudado, embora procurássemos uma integração com o mesmo, com a finalidade de obter informações.

Durante essas sessões, foi possível perceber de perto as relações que as crianças ouvintes estabeleciam entre si e/ou com a criança surda, do que brincavam, como se comunicavam, como se posicionavam/relacionavam em sala de aula, no parque ou no pátio. Da mesma forma, observávamos as relações que os adultos estabeleciam com todas as crianças e vice-versa, além do significado que o grupo construía nessas relações e o que era específico e singular naquele grupo.

Assim, nessa pesquisa, o foco não foi apenas o adulto, mas foi dada ênfase às crianças e às culturas que elas estariam produzindo no interior do processo

de inclusão/exclusão, proporcionando um momento para registrar e conhecer essas culturas e concebendo a criança como participe da história, e, portanto, sujeito de pesquisa, como afirmam Filho e Prado (2011).

Neste sentido, é importante enfatizar a essencialidade da criança como participante da pesquisa, que contribui para a obtenção de dados. De acordo com Filho e Prado (2011), as crianças são “sujeitos privilegiados para os(as) pesquisadores(as) perguntarem, observarem, conversarem, fotografarem, filmarem, e registrarem, trazendo as diversas formas que as crianças vivem suas infâncias” (p. 4).

Desta forma, buscamos, através da observação dessas relações, qualificar suas formas de sociabilidade e de produção cultural (Filho, Prado, 2011), valorizando, assim, o protagonismo infantil. A partir dessa valorização, a criança deixa de ser mero objeto de observação e passa a ser concebida como importante participante da pesquisa, conforme afirma Demartini (2011).

A reflexão e análise feitas a partir dos dados coletados (entrevistas e registros de observações no caderno de campo) ocorreram por meio de uma organização desses dados em protocolos de observação, nos quais foram destacados os aspectos mais relevantes do caderno de campo, tendo em vista o objetivo da pesquisa.

Para combinar as informações dos protocolos de observação e das partes transcritas das entrevistas, buscamos perceber tendências e padrões relevantes entre eles para, em seguida – após a reavaliação desses padrões – buscar outras relações e inferências (Ludke; André, 1986).

A partir disso, destacamos alguns conteúdos semelhantes, contraditórios e complementares e então elaboramos indicadores para auxiliar na apropriação dos dados e na realização das inferências, constituindo o que Aguiar e Ozella (2013) chamam de núcleos de significação.

Em função da análise dos dados, pudemos perceber que a educação dos surdos ainda é dependente de uma concepção ouvinte de educação, onde a maior parte das atividades feitas na escola requer que a criança fale (oralmente) e escute.

Além disso, saltou aos olhos o fato de que a criança surda não participava do processo de tomada de decisões a seu respeito, mostrando uma relação de dominação exercida pelos adultos ouvintes que decidiam tudo por ela. Um dos motivos de V. não participar das decisões é porque ele não tinha desenvolvido ainda uma língua. Não foi oportunizada a ele a língua de sinais, pelo fato de ser considerado “apto” ao implante coclear, pelo sistema de saúde e pela instituição de apoio à escolaridade. Desta forma, os adultos ouvintes que estavam envolvidos no seu processo de educação (professora, diretora, coordenadora, pais, profissionais do AEE e da instituição de apoio que V. frequentava) decidiram pela criança surda o que seria “melhor” para ela, desvalorizando por

completo a língua que é considerada natural aos surdos, assim como a cultura a ela relacionada.

Além disso, atividades relacionadas ao processo de alfabetização/letramento, como a contação de histórias, sem nenhuma adaptação à realidade surda (Possidente, 2014, p. 144) realizada na turma de V., por exemplo, demonstraram novamente a imposição da lógica ouvinte sobre a surda. A referida história foi contada de forma oral, exigindo que as crianças *escutassem* a história para poder entendê-la. Sem a presença de um intérprete, V. teve pouquíssima oportunidade de participação e entendimento da atividade e acabou saindo da roda organizada pela professora, “desestabilizando a ordem” imposta pela escola:

A princípio V. se junta ao círculo, mas um minuto depois sai e começa a andar pela sala mexendo na mochila dos colegas, tomando água, pegando outros livros. A professora o pega e coloca entre suas pernas de forma que, enquanto ela lê, ele possa olhar para o livro e assim se concentrar mais na história. V. dá um tapa no livro. A professora “bate” no livro e faz que não com o dedo. Isso acontece mais duas vezes até que V. para de bater no livro. (Possidente, 2014, p. 92)

Outros aspectos decorridos desse estudo de caso serão abordados no tópico a seguir.

3. O que as preocupações em torno da escrita, da infância e da inclusão podem nos revelar?

As análises realizadas por Possidente (2014) indicam que os espaços escolares, nos moldes como vêm sendo propostos pelas atuais políticas de inclusão, parecem produzir “verdades” a respeito da aprendizagem (e da língua) das crianças surdas, construídas a partir dos olhares dos adultos (ouvintes) e que têm “vários e pesados efeitos sobre o sujeito” (Araújo, p. 28, 2007).

No que se refere “às verdades” consolidadas a respeito das crianças surdas, a partir desse modelo educacional, reproduzem-se os discursos estereotipados de que os surdos são “agressivos”, “rebeldes”, “teimosos” ou ainda carregam consigo “outros diagnósticos além da surdez”: hiperatividade, déficit de atenção e tantas outras marcas e “verdades” que são muitas vezes atribuídas à surdez, e não às consequências dos modelos educacionais aos quais essas crianças estão sujeitas, como pode ser constatado num documento escolar a respeito de V.:

Nem sempre conseguimos [membros da instituição escolar] identificar aquilo que ele tenta nos comunicar e/ou sermos compreendidos por ele em nossas tentativas de comunicação. Diante desses momentos em que não é compreendido, V. demonstra irritabilidade (grita, bate,

morde, empurra, segura o rosto, e braço e pega os objetos das mãos dos colegas). (Plano de Desenvolvimento Individual de V., Possidente, 2014, p. 94).

Como exemplo de situações em que esses discursos se constroem e se perpetuam a partir da perspectiva adulta/ouvinte, trazemos o excerto abaixo, retirado de um momento de observação da interação entre V. e as crianças ouvintes. Neste caso, percebemos como, entre as próprias crianças, os sentidos produzidos podem ser diferentes do olhar adulto, a respeito do que seria uma conduta “apropriada”:

V. bateu na cabeça da menina com o cone para brincar com ela, pois ele bateu, sorriu e ficou esperando a reação dela. Quando ela começou a chorar, ele ficou sério e preocupado com ela. Ele saiu de perto dela... Depois voltou meio receoso...Chegou pertinho da colega e sorriu para ela. Ficou tocando o dedo indicador dele na bochecha da colega como se fosse para ela se virar para ele e ver que ele estava sorrindo. Parecia que estava pedindo desculpas a ela.

A menina chega perto dele e lhe dá um beijo na bochecha. Ele sorri e senta ao lado da colega. Ele fica sorrindo para ela um tempo, ela sorri de volta e ele sai de perto dela para voltar a brincar.

Quando V. saiu de perto da menina, chamei-a e perguntei:

— O que aconteceu? O V. te machucou?

Ela respondeu:

— Não... ele só bateu aqui um pouquinho – e mostrou a lateral da cabeça.

— E você chorou? – perguntei a ela.

Ela fez que sim com a cabeça.

— E o que o V. fez? – perguntei.

— Ele ficou sentado do meu lado – ela respondeu.

— Ele pediu desculpas?

Ela fez que sim com a cabeça e correu pra continuar a brincar. (Possidente, 2014, p. 142).

No trecho destacado, é possível perceber que, mais do que inerente à surdez, a suposta “agressividade” da criança surda, relacionava-se ao fato de ela não conseguir se comunicar e não entender o que as pessoas a sua volta estavam dizendo. Ao que parece, isso estava bastante claro para a menina que se relacionava com V., uma vez que atribuiu sentidos positivos ao sorriso dele, aos gestos de carinho e preocupação com o choro que ela havia manifestado, por exemplo. Entre as crianças, tudo ficou bem.

No que se refere à falta de uma língua partilhada, a família de V. não optou pela aprendizagem da LIBRAS, mas pelo implante coclear, como salientado. Essa decisão, tomada a partir da avaliação e da orientação feita pela instituição

de apoio a qual V. frequentava, acabou por gerar maior imposição da cultura ouvinte sobre a cultura surda, pois se a LIBRAS não deveria ser usada, formas de comunicação “alternativas” tiveram que ser construídas para que houvesse um mínimo de comunicação possível entre V. e os ouvintes com quem se relacionava.

Percebemos que a decisão pelo implante coclear e pelo apagamento da LIBRAS (tomada por adultos ouvintes, sem a consulta à própria criança) não foi repensada, mesmo se observando que a “comunicação” por “gestos universais” (nestes termos foi sugerida pela instituição de apoio e atendimento à criança) não estava sendo efetiva, como exemplificado com o trecho da observação da interação entre as crianças, destacado acima.

Os adultos ouvintes parecem não ter analisado as consequências daquelas decisões tomadas a favor do processo de “inclusão”, e com isso V. foi tendo sua língua e sua identidade surda suprimidas, evidenciando práticas chamadas de “ouvintistas”, ou seja, práticas que sustentam as “representações dos ouvintes, a partir do qual o surdo está obrigado a olhar-se e a narrar-se como se fosse ouvinte” (Skliar, p. 15, 1998).

Nesse sentido, a surdez de V. pareceu despertar nos adultos “olhares colonialistas sobre os surdos” (Skliar, 1998, p. 21). A opção pelo implante coclear em favor de uma suposta “normatização” dessa criança sugere o que Skliar chamou de “multiculturalismo conservador e corporativo” que, segundo o autor, é “proclamadamente monolíngue; destroem-se as sementes de uma proposta de educação bilíngue e se utiliza o termo ‘diversidade’ para encobrir uma ideologia de assimilação” (Skliar, 1998, p. 22).

Assim, em detrimento do ensino e estimulação da língua de sinais, optou-se por fazer em V. o implante coclear, para que “se transformasse” em ouvinte. As reais necessidades, vontades, opiniões e desejos dessa criança não foram levados em consideração, mostrando que V. é duplamente excluído/colonizado: por ser criança e por ser surdo.

Neste sentido, embora o discurso sobre a necessidade de se “educar na diversidade” ecoe e, de certa forma, seja fortalecido nas políticas educacionais atuais (a partir do que está previsto no Plano Nacional de Educação, mais especificamente em sua Meta 4), os resultados observados demonstram que, mais do que garantir espaços significativos de aprendizagem para a criança surda (inclusive da língua portuguesa escrita), considerando suas diferenças linguísticas, culturais e respeitando a alteridade do/no outro, a maneira como a chamada inclusão acontece no campo da surdez acaba por determinar o que o movimento surdo brasileiro vem considerando como etnocídio³.

³ A esse respeito, ver por exemplo: <http://www.midiaindependente.org/pt/red/2011/05/490368.shtml>. Acesso em 31 out. 2015.

Isso porque percebemos que os espaços oferecidos pelo AEE nas escolas de ensino regular não oportunizam para a criança surda o desenvolvimento linguístico em sua primeira língua (LIBRAS), como aqui destacado, tampouco têm se mostrado efetivos para que as crianças surdas se apropriem do sistema de escrita alfabética e do uso da cultura escrita em práticas sociais, quando do ingresso no Ensino Fundamental.

No estudo de caso apresentado, observamos que o modelo educacional que tinha por objetivo a inclusão de V., na verdade o apartava das interações linguísticas existentes entre as crianças e entre adultos e crianças. Nesse sentido, embora houvesse interação entre as crianças e V. e tentativas de mediação entre as relações por parte dos adultos (quando a professora tentava explicar às crianças que V. não se comunica através da oralidade, por exemplo), essa mediação tornava-se insuficiente, fazendo saltar aos olhos a afirmação de Skliar (1998) de que, neste contexto inclusivo, “as representações sobre a língua de sinais nas escolas levam a consequências dolorosas e problemáticas para os próprios surdos” (p. 24).

Da mesma forma, também percebemos que a presença da criança surda na escola fez com que as crianças ouvintes se mobilizassem para tentar criar práticas menos excludentes, pelo menos entre eles, os pequenos. A chamada inclusão oportunizou às crianças ouvintes o conhecimento de uma realidade diferente, de entrar em um mínimo contato com uma outra língua (LIBRAS) e de se desenvolver social, afetiva e cognitivamente, a partir do contato pleno com seus pares; contudo, o mesmo não ocorreu com V., pois em suas relações apenas com crianças e adultos ouvintes ele foi privado de constituir-se como sujeito surdo pela LIBRAS, fundamental neste processo “tanto como mediação interna do sujeito, quanto nos processos externos, nas relações dele (surdo) com o outro (surdo e ouvinte), com o mundo e com a linguagem” (Martins e Lacerda, no prelo).

Dessa maneira, a partir das observações feitas, V. parece não conseguir realizar muitas interferências na cultura que vivencia de modo a construir uma nova realidade que corresponda aos seus desejos; portanto, a sua inserção na escola regular acaba beneficiando mais os ouvintes, evidenciando que “passar forçosamente as pessoas através do túnel da educação formal significa fornecer a elas alguns parâmetros para reconhecer as posições sociais e fornecer um mapa da estratificação social [...] para o reconhecimento de quem é quem: um instrumento a mais para medir a desigualdade social” (GNERRE, 1998, p. 30).

Distanciado e triste como Possidente (2014) observou, V. tem sua conduta alterada na escola, justamente quando decidem suprimir a LIBRAS e seu ensino, mas a escola só destaca o caráter endógeno dessa mudança, furtando-se do papel decisivo nesse contexto e ignorando essa variável no diagnóstico, como pode ser observado a seguir:

Desde julho/2014 notamos uma **brusca mudança no estado emocional e consequentemente comportamento do aluno no ambiente escolar**⁴. V. demonstra nervosismo e agitação demasiada, o que não era notado no primeiro semestre de aula. (Plano de Desenvolvimento Individual de V., Possidente, 2014, p. 98).

Cumpramos ressaltar que foi possível perceber algum desenvolvimento social e afetivo, pois V. apesar de ainda apresentar comportamentos considerados “agressivos”, pela lógica adulta, quando não conseguia fazer com que os outros o entendessem ou seguissem sua vontade, aprendeu a pedir as coisas para os colegas: em vez de pegar da mão do outro o objeto que ele queria, passou a apontar nessa direção e depois apontar para a palma da própria mão (fazia gestos). Pela ausência de uma língua em comum entre surdos e ouvintes, as crianças criaram outras formas de comunicação, como olhares, sorrisos, alguns gestos, para tornar a interação entre surdos e ouvintes possível.

Contudo, numa perspectiva vygotskiana de educação, salientamos o papel imprescindível de mediação dos adultos (como membros mais experientes da cultura) no processo de aprendizagem das crianças e, neste caso, percebe-se que a problemática da inclusão de crianças surdas nos convoca a refletir a respeito de que “não é o fato de que os surdos utilizam uma outra língua que deve ser discutido, mas o poder linguístico dos professores e o processo consequente de deseducação” (Skliar, 1998, p. 25), a partir do momento em que professores e crianças não têm uma língua de instrução compartilhada.

Nessa direção, nas palavras do autor, ainda é evidente nas propostas de inclusão dos alunos surdos que

mesmo agora, quando numerosas pesquisas já têm demonstrado que as línguas de sinais cumprem com todas as funções descritas para as línguas naturais, ainda persiste e chama a atenção a sua desvalorização, o seu tratamento como mescla de pantomima e de sinais icônico, e a sua consideração enquanto um pidgin primitivo (Skliar, 1998, p. 24).

Dessa forma, ressaltamos: como é propiciado, no espaço escolar, o desenvolvimento cognitivo, emocional e as tantas linguagens da criança surda, sem sequer a presença de um tradutor e intérprete de língua de sinais (o que, aliás, já se mostrou também insuficiente)? Como é possível acompanhar o desenvolvimento e aprendizagem de V. se não há uma língua onde se expressar? Mesmo que as crianças criem outras formas de linguagem (corporal, etc.), elas

⁴ Grifos nossos.

não têm uma língua em comum de modo a permitir que as interações entre o grupo sejam mais significativas, e com isso há a perpetuação da situação de exclusão interna (Fontes, 1996). Tal situação se dá pelo apagamento da circulação de uma língua em comum entre as crianças e entre as crianças e os adultos, a LIBRAS, justamente por seu desprestígio em relação à língua tida como “normal”: a língua portuguesa oral e escrita, do ponto de vista ouvinte.

Assim, observamos que as reivindicações do movimento surdo por uma educação que contemple suas necessidades não são atendidas de forma efetiva, mesmo que presentes em documentos legais como o Plano Nacional de Educação 2014-2024. Como destacado, o que se oferece para que a educação de surdos possa ocorrer no ensino regular é o *modelo inclusivista* que, embora seja de direito das famílias quanto à opção (orientadas via de regra por instituições voltadas à concepção clínico-terapêutica da surdez), não contempla, de maneira geral, as necessidades linguísticas dessas crianças, por não propiciar um contexto bilíngue efetivamente, em que haja uma língua apropriada, de fato, para a instrução e convivência dos alunos, como a LIBRAS apresenta e é legitimada pelas comunidades surdas.

A esse respeito, Gnerre (1998) nos auxilia a compreender os motivos pelos quais a LIBRAS não aparece como língua de prestígio. O autor, embora se refira às relações mais amplas entre língua(s) e poder, como já ressaltamos, afirma que é “previsível que os que operam como agentes ideológicos e econômicos [...] no meio de outras culturas têm a tendência a acreditar que os nativos nutrem uma incondicional admiração pelo nosso mundo” (Gnerre, 1998, p. 56). Podemos compreender, dessa forma, que os espaços do AEE voltam-se mais à reabilitação (nos moldes nosológicos, ainda que possamos encontrar profissionais buscando meios de oferecimento de uma educação bilíngue – isso quando a LIBRAS aparece e já se considera que o bilinguismo foi alcançado), esforços na direção de fazer com que os alunos surdos (ou “nativos”, nas palavras de Gnerre) alcancem, enfim, “nosso mundo” (ouvinte), de maneira geral. Entendemos que são nesses espaços, assim como em sala de aula regular, que há “o cruzamento de relações de poder que permite a dominação de uma classe sobre a outra” (Araújo, 2007, p. 30), nesse caso em âmbito educacional.

Ao salientar que, embora as crianças ouvintes se aproximassem de V. e buscassem estratégias para a interação e convivência, Possidente (2014) evidencia em suas análises o quanto a apropriação de novos conhecimentos pela criança surda fica comprometida sob uma perspectiva inclusiva no ensino regular, já que, sem uma língua compartilhada, a criança acaba apartada da convivência com seus pares nos momentos em que a interação lúdica, os jogos, o faz-de-conta, a contação de histórias e a alegria (que foi muito rapidamente substituída pela tristeza e frustração) poderiam contribuir significativamente para seus processos de aprendizagem.

Isso muito provavelmente, como apontado por Skliar (1998), devido ao fato de que “a língua de sinais é considerada como universal, transparente – quer dizer, icônica, compreensível inclusive para quem não a conhece –, não metafórica, derivada da gestualidade espontânea dos ouvintes; um obstáculo para outras aprendizagens – especificamente para a aprendizagem da língua oral” (p. 24). Assim, coloca-se em descrédito seu estatuto como língua legítima, ainda que haja amplo conhecimento na área sócio-linguística sobre sua relevância nesse sentido.

A partir da concepção de que a LIBRAS seria um “obstáculo” para a aprendizagem da língua portuguesa (oral e escrita), V. foi aprendendo uma forma de comunicação que não é real, nem mesmo para os ouvintes. Com isso ele perdeu a oportunidade de aprender e de se comunicar em sua primeira língua – língua de sinais – e acabou se comunicando apenas através de um meio impróprio (Sacks, 2010), que apenas pessoas com quem ele se relaciona mais intimamente poderão entender (“língua caseira”), dentro de limites bem evidentes entre pensamento e linguagem. Ou seja, V. foi privado de se desenvolver em suas máximas potencialidades linguísticas, cognitivas, emocionais, criativas, sendo confinado a uma “sobrevivência comunicativa” (Martins e Lacerda, no prelo) de apontamentos e gestos. A esse respeito, para Bagno (2015),

Assim, tal como existem milhões de brasileiros sem-terra, sem-escola, sem-teto, sem-trabalho, sem-saúde, também existem milhões de brasileiros que poderíamos chamar de “sem-língua”. Afinal, se formos acreditar no mito da língua única (identificada com a norma-padrão tradicional), existem milhões de pessoas nesse país que não têm acesso a essa “língua”, que é a empregada pelas instituições oficiais [...] (Bagno, 2015, p. 29).

No caso de V. (e de inúmeras outras crianças surdas, tendo em vista os dados anteriormente apresentados a respeito dos índices de alfabetização dessas crianças no Brasil), observamos que o fato de ele ser um “sem-língua” o coloca ao lado de “uma quantidade gigantesca de brasileiros [que] permanece à margem do domínio das formas prestigiadas de uso da língua” (Bagno, 2015, p. 29) – contingente de sujeitos “sujeitados e disciplinados” (Araújo, 2007), que interessam diretamente aos mecanismos econômicos e políticos de manobra.

Confinados, como V., a “gestos universais” ou ainda, no que podemos caracterizar como uma “linguagem especial”, as crianças surdas terão reafirmada sua condição de sujeito/aluno “inferior” quando comparados aos ouvintes, tendo em vista que

a função social de todas as linguagens especiais é social: elas têm um real valor comunicativo mas excluem da comunicação as pessoas

da comunidade linguística externa ao grupo que usa a linguagem especial e, por outro lado, têm a função de reafirmar a identidade dos integrantes do grupo reduzido que tem acesso à linguagem especial (Gnerre, 1998, p. 23).

Ao considerarmos uma política de educação inclusiva que prevê a presença do tradutor/intérprete de língua de sinais (TILS), consideramos que, embora esse profissional seja imprescindível para os processos tradutórios e, portanto, para que a criança surda em um contexto de “inclusão” possa ter maior participação e entendimento das atividades realizadas no grupo, sua presença ainda não garante o que julgamos ser fundamental para políticas linguísticas emancipadoras no contexto do ensino de crianças surdas na educação infantil: o contato pleno dessas crianças com seus pares, com modelos linguísticos adultos, responsáveis por ofertar experiências visuais que definem as identidades surdas para além da língua de sinais.

Do contrário, a presença do TILS pode ser mais uma ação “inclusiva”, contudo pode perpetuar um projeto de educação dita “bilíngue” que na verdade conjuga-se como “um projeto assimétrico de poderes e saberes” (Skliar, 1998, p. 25), já que a “aceitação da língua de sinais não supõe uma reconversão significativa do problema” (Skliar, 1998, p. 25). Assim, a configuração da chamada educação inclusiva apenas com a garantia de TILS (entendida simplesmente como processo tradutório, portanto, num contexto tão complexo que envolve ou deveria envolver outros protagonismos – principalmente dos alunos surdos – e outras variáveis não apenas linguísticas) pode parecer com maneiras travestidas de normalização, exame, punição ou ainda como “exercícios de poder” (Foucault, *apud* Araújo, 2007, p. 33).

Nesta direção, Sacks (2010) argumenta que a língua expressa nosso pensamento, nossas aspirações e nossa visão de mundo. Mas se V. está sem a apropriação de uma língua, como será possível que ele expresse tudo isso, pela óptica da escola e da instituição que o acompanha? Está presente, portanto, uma relação de dominação da lógica ouvinte sobre a lógica surda, pois, impedindo V. de adquirir a língua de sinais, impede-se que ele se expresse, reprimindo assim os desejos e opiniões dos surdos, desde a infância.

Além disso, quanto ao processo de apropriação inicial da escrita e letramento(s) – pensando mais especificamente no papel da Educação Infantil (com toda a complexidade com que os temas merecerem ser colocados) – podemos perceber como se distancia com relação às crianças ouvintes (e isso se tornará mais evidente ainda no início do Ensino Fundamental), levando-se em consideração que sem uma língua o desenvolvimento criativo é afetado (Vygotsky, 2010). Assim, V. (como outros surdos) sofre mais uma forma de exclusão: a falta de oportunidade para o início, o contato com a leitura e a escrita, exigido (e avaliado formalmente) logo mais em seu processo educativo.

Como procuramos destacar neste trabalho, vários estudos apontam na mesma direção, mas o caso que trazemos (como tantos outros) pretendeu evidenciar que não se aciona nenhum mecanismo de reflexão mais profunda pelas escolas, pelas instituições consideradas de apoio e, principalmente, pelas políticas educacionais ligadas às redes de ensino. Há um forte descompasso em relação ao que preconiza a legislação federal (obtido através de exaustiva militância, como procuramos mostrar) e o que acontece nos níveis municipal e estadual. Há uma grande permissividade e descaso em relação ao sofrimento ético-político do outro, à evidente tristeza que V. manifestava e era registrada nos documentos escolares e da instituição de apoio (e sua forma de clamar por socorro pode ser compreendida através de uma agressividade que se mostra exatamente no período da retirada da LIBRAS), em nome de processos de “cura” e “normalização”, como a área médica assim normatiza:

Para conviver harmonicamente em uma sociedade, ouvinte, os indivíduos com surdez necessitam de atenção diferenciada, o que inclui: rede de ensino preparada para as dificuldades inerentes a esse tipo de deficiência (não necessariamente escolas especiais), serviço social, atendimento médico e fonoaudiológico, entre outros recursos. No Brasil, 80 a 90% dos deficientes auditivos não completam o ensino fundamental e apenas 5% dos alunos com surdez profunda atingem níveis educacionais semelhantes ao das pessoas sem qualquer deficiência. A reabilitação da perda auditiva é importante para o processo de inclusão social e econômica do paciente, nos relacionamentos pessoais, na vida cotidiana e no mercado de trabalho. Quanto mais precoce for a reabilitação, melhores são os resultados. (Silva et. al. 2011, p. 03)

Na contramão do que acontece na Suécia, como destacamos inicialmente, por exemplo, onde o modelo bilíngue tem trazido ótimos resultados nos últimos quase 30 anos (lá 59% dos surdos possuem o mesmo desempenho que alunos egressos ouvintes no teste nacional e graduam-se apenas com um ano a mais que esses estudantes, conforme Lissi, Svartholm e González, 2012), aqui no Brasil convivemos com evidentes marcas dessa extrema precarização na atenção ao outro, ao considerado diferente, se analisarmos do ponto de vista antropológico. Como citado acima, a perspectiva médica é que tem orientado fortemente o fazer educacional também. Casos como o de V. têm se multiplicado ao longo da história, e parece que o cenário futuro não nos deve animar, da forma como as políticas estão sendo vivenciadas/assumidas no cotidiano das escolas, através do predomínio da visão clínico-terapêutica constantemente incorporada, fomentada e fortalecida pelo poder público. Atualmente a “triagem e monitoramento da audição de neonatos, pré-escolares e escolares, diagnóstico, tratamento e reabilitação de perda auditiva em crianças a partir de três anos

de idade” são oferecidos gratuitamente pelo SUS, conforme a Portaria nº 587, de 07 de outubro de 2004⁵, e a Portaria 589, de 8 de outubro de 2004⁶, ambas da Secretaria de Atenção à Saúde (SAS), Ministério da Saúde. Assim, os índices do implante coclear aumentam vertiginosamente.

Como procuramos demonstrar, nesse contexto, a escrita alfabética, vinculada fortemente à oralidade, parece estar/continuar consagrada na ocupação da centralidade dos processos educativos para ouvintes e para quem deles ousar se aproximar. Essa escrita serve de mote para a inclusão chamada perversa e onde o desespero de V. não pode ocupar lugar. Não há espaço para constrangimentos, com relação ao descaso com o outro, quando os objetivos são claros para o empoderamento de uma parcela da população e não de outras. De fato, são tão claras essas metas que os reverses desse modelo não são vistos (ou se escolhe não ver), justamente pelo ofuscamento causado por essas verdades absolutas, bionormatizadoras, universais e totalitárias. O exercício da alteridade e os sentimentos dos pequenos, portanto, não lhes interessa.

Referências

- ABRAMOWICZ, A. A pesquisa com crianças em infâncias e a sociologia da infância. In: FÁRIA, A. L. G. de, FINCO, D. (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- AGUIAR, W. M. J. de., OZELLA, S. *Apreensão dos sentidos: aprimorando a proposta dos núcleos de significação*. R. bras. Est. pedag., Brasília, v. 94, n. 236, p. 299-322, jan./abr. 2013.
- ALMEIDA, A. M. Notas sobre a sociologia do poder: a linguagem e o sistema de ensino. *Horizontes*, Bragança Paulista, v. 20, p. 15-30, jan./dez. 2002.
- ARAÚJO, I. L. Vigiar e punir ou educar? Educação, São Paulo: *Segmento*, n. 3 (especial Foucault pensa a educação), p. 26 – 37, 2007.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico*. 56. edição revisada e ampliada. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.
- BRASIL, SEESP/MEC. *Educação inclusiva: a escola*. V. 3. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Especial, 2004.
- CANDAU, V. M. *Escola, inclusão social e diferenças culturais*. XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino – UNICAMP, 2012.

⁵ Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2004/prt0587_07_10_2004.html. Acesso em 31 out. 2015.

⁶ Disponível em: http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/sas/2004/prt0589_08_10_2004_rep.html. Acesso em 31 out. 2015.

- CAPOVILLA, F. C.; CAPOVILLA, A. G. S. O desafio da descontinuidade entre a língua de sinais e a escrita alfabética na educação bilingue do surdo congênito. In: RODRIGUES, C. TOMITCH, L. M. B. (cols.). *Linguagem e cérebro humano*. Contribuições interdisciplinares. São Paulo: Ed. Artmed, 2004.
- CORSARO, W. A. *Sociologia da Infância*. Tradução por Lia Gabriele Regius Reis. Revisão técnica por Maria Leticia Nascimento. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DALLAN, M. S. S. *Análise discursiva dos estudos surdos em educação: a questão da Escrita de Sinais*. 2012. Dissertação (mestrado). Universidade São Francisco. Itatiba, SP, 2012.
- _____; MÁSCIA, M. A. A. A escrita em sinais: uma escrita própria para a LIBRAS. In: LINS, H. A. M. (org). *Experiências docentes ligadas à educação de surdos: aspectos de formação*. Campinas: Leitura Crítica, 2012.
- DEMARTINI, Z. de B. F. Diferentes infâncias, diferentes questões para a pesquisa. In: FILHO, A. J. M; PRADO, P. D. (orgs.). *Das pesquisas com crianças à complexidade da infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. Apresentação. In: FARIA, A. L. G. de, FINCO, D. (orgs.). *Sociologia da Infância no Brasil*. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.
- _____. *Educação pré-escolar e cultura: para uma pedagogia da educação infantil*. Campinas, SP: Cortez, 1999.
- FERNANDES, E. *Linguagem e surdez*. Porto Alegre: Artmed, 2003.
- FONTES, V. *Capitalismo, exclusões e inclusão forçada*. Tempo, Rio de Janeiro, vol. 2, nº. 3, p. 34-58, 1996.
- GNERRE, M. *Linguagem, escrita e poder*. 4. ed.. São Paulo: Martins Fontes Editora, 1998.
- GUARINELLO, A. C. O papel do outro na produção da escrita de sujeitos surdos. *Distúrbios da Comunicação*, São Paulo, n. 17, v. 2, p. 245-254, agosto, 2005.
- KOTAKI, C. S.; LACERDA, C. B. F. O intérprete de LIBRAS no contexto da escola inclusiva: focalizando sua atuação na segunda etapa do ensino fundamental. In: LACERDA, C. B. F. e SANTOS, L. F. (orgs). *Tenho um aluno surdo, e agora?* Introdução à libras e educação de surdos. São Carlos: EDUFScar, 2014.
- LACERDA, C. B. F. A prática pedagógica mediada (também) pela língua de sinais: trabalhando com sujeitos surdos. *Cad. CEDES*, ano XX, n. 50, 2000.
- _____; RAMOS, D. M. Análise de avaliações de conteúdos pedagógicos propostas para alunos surdos em contexto educacional inclusivo bilingue. No prelo.
- LANE, Harlan. *A máscara da Benevolência*. A comunidade surda amordaçada. Tradução: Cristina Reis. Coleção: Horizontes pedagógicos. Lisboa: Instituto Piaget – divisão editorial, 1992.
- LINS, H.A.M.; NASCIMENTO, L.C.R. Algumas Tendências e Perspectivas em Artigos Publicados de 2009 a 2014 sobre Surdez e Educação de Surdos. *Pró-posições*, out. 2015, no prelo.
- LISSI, M. R.; SVARTHOLM, K; GONZÁLEZ, M. El enfoque bilingue em la educación de sordos: sus implicancias para la enseñanza y aprendizaje de la lengua escrita. *Estudios Pedagogicos XXXVIII*, nº 2, p. 299-320, 2012.
- LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. *Fundamentos de metodologia científica*. São Paulo: Atlas, 2010.

MARTINS, V. R. O.; LACERDA, C. B. F. Letramento e surdez: de qual concepção de linguagem estamos falando? (no prelo), p. 1-18, 2015.

MAUSS, M. Três observações sobre a sociologia da infância. *Pro-posições*, Campinas, v. 21, n. 63, p. 237-244, set./dez. 2010.

MOREIRA, A. F.; CANDAU, V. M. Educação escolar e cultura/s: construindo caminhos. In: *Revista Brasileira de Educação*, n. 23, mai/jun/jul/ago, 2003.

OLIVEIRA, Z. S. de; SILVA, T. dos S. A. da. *Implante coclear: limites e benefícios*. [s.n.t]. Disponível em: <[http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Zenaide Souza de Oliveira.pdf](http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Zenaide_Souza_de_Oliveira.pdf)>. Acesso em: 08 dez. 2014.

PEREIRA, M. C. P; FRONZA, C. A. Sistema SignWriting como uma possibilidade na alfabetização de pessoas surdas. In: *Encontro do Círculo Linguístico do Sul (CELSUL)*. Pelotas: UCEPEL e UFPEL, 2006.

POSSIDENTE, M. A. C. *A Criança surda na Educação Infantil e a produção de cultura no processo de "Inclusão"* – O que muda ou cala? Faculdade de Educação da UNICAMP. Trabalho de Conclusão de Curso, 2014.

QVORTRUP, J. *A infância enquanto categoria estrutural*. Tradução por Giuliana Rodrigues. Revisão técnica por Maria Leticia Nascimento. *Educação e Pesquisa*, São Paulo, v. 36, n. 2, p. 631-643, maio/ago. 2010.

_____. *Nove teses sobre a "infância como um fenômeno social"*. Tradução por Maria Leticia Nascimento. *Pró-posições*, Campinas, v. 22, n.1 (64), p. 199-211, jan./abr. 2011.

RIMER, E. *A escola está morta: alternativas em educação*. Rio de Janeiro: F. Alvez, 1983.

SACKS, O. W. *Vendo vozes: uma viagem ao mundo dos surdos*. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SANTOS, A.F. (et.al.) *Perda Auditiva Neurosensorial: Tratamento*. Associação Brasileira de Otorrinolaringologia e Cirurgia Cérvico-Facial, 2011. Disponível em: http://www.projetodiretrizes.org.br/diretrizes10/perda_auditiva_neurosensorial_tratamento.pdf. Acesso em 15 out. 2015.

SANTOS, T. D. dos. *Letramento e a dialética exclusão/inclusão: a função social da escrita por uma criança com paralisia cerebral*. Dissertação (Mestrado), Universidade Federal de São João Del-Rei, São João Del-Rei, 2014.

SAWAIA, B. Exclusão ou Inclusão perversa? In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

_____. O sofrimento ético-político como categoria de análise da dialética exclusão/inclusão. In: SAWAIA, B. (org.). *As artimanhas da exclusão: Análise psicossocial e ética da desigualdade social*. 11. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001.

SILVA, F.I. Ler em SIGNWRITING: possibilidades de desenvolvimento cognitivo da criança surda. In Perlin, G.; Stumpf, M. (orgs). *Um olhar sobre nós surdos: Leituras contemporâneas*. Curitiba: Editora CRV, 2012.

SKLIAR, C. (org). *A surdez: um olhar sobre as diferenças*. Porto Alegre: Mediação, 1998.

SOUZA, R. M. O processo da construção da leitura e da escrita pela criança surda. In: CICCONE, M. *Comunicação total – Introdução, estratégia. A pessoa surda*. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1996.

STUMPF, M. *Aprendizagem de Escrita de Língua de sinais pelo sistema SignWriting: Línguas de sinais no papel e no computador*. Tese (Doutorado). Universidade Federal de Rio Grande do Sul (2005). Disponível em: <http://ged1.capes.gov.br/CapesProcessos/919079-ARQ/919079_5.PDF>. Acesso em: 29 jul. 2015.

VYGOTSKY, L. S. *Imaginação e criação na infância*. Tradução por Zoia Prestes. São Paulo: Ática, 2010.

PARA ALÉM DAS PALAVRAS: ESPAÇOS DE INCLUSÃO DA CRIANÇA NA CULTURA LETRADA

BEYOND WORDS: SPACES OF INCLUSION OF
THE CHILD IN THE LITERATE CULTURE

Ilsa do Carmo Vieira Goulart

Universidade Federal de Lavras (UFLA)

ilsa.goulart@ded.ufla.br

Resumo

Com o objetivo compreender o processo de apreensão da leitura e da escrita na Educação Infantil, como uma condição de inclusão da criança na cultura letrada, este texto propõe uma reflexão teórica na tentativa de construir uma aproximação entre a concepção de letramentos numa perspectiva não apenas conceitual, mas em seu aspecto ideológico de usos da língua, como nos aponta Soares (2001a, 2001b, 2002), Street (1984, 2003), e as propostas teóricas e metodológicas a partir das múltiplas linguagens balizadas pelos documentos oficiais para a Educação Infantil. A reflexão sinaliza que o processo de inserção cultural pode ser percebido em *espaços* de articulação da linguagem, a partir da *expressividade*, da *interatividade* e de *práticas de letramento*, como ações que se integram e se complementam de forma concomitante.

Palavras-chave: Linguagens. Letramento. Educação infantil. Cultura letrada.

Abstract

In order to understand the process of seizure of reading and writing in early Children Education, as a condition of social inclusion of the child in the literate culture, this text proposes a theoretical reflection on the attempt to construct an approximation between the design of literacy as a design not only conceptual, but an ideological perspective of uses of language, as in the points Soares (2001a, 2001b, 2002), Street (1984, 2003), and between proposals for a job with the multiple languages marked in the official documents for the Children Education. Reflection signals that the cultural insertion process can be perceived in joint spaces of language, from the expressiveness, the interactivity and literacy practices, as actions that integrate and complement each other to form concurrently.

Keywords: Languages. Literacy. Children Education. Literate culture.

Palavras iniciais

Eu queria usar palavras de ave para escrever.
Onde a gente morava era um lugar imensamente e sem nomeação.
Ali a gente brincava de brincar com palavras tipo assim:
Hoje eu vi uma formiga ajoelhada na pedra!
A Mãe que ouvira a brincadeira falou:
Já vem você com suas visões!
Porque formigas nem têm joelhos ajoelháveis
e nem há pedras de sacristias por aqui.
Isso é traquinagem da sua imaginação.
O menino tinha no olhar um silêncio de chão
e na sua voz uma candura de Fontes.
O Pai achava que a gente queria desver o mundo
para encontrar nas palavras novas coisas de ver
assim: eu via a manhã pousada sobre as margens do rio do
mesmo modo que uma garça aberta na solidão
de uma pedra.
Eram novidades que os meninos criavam com as suas palavras.
Manoel de Barros (2010)

Ao tomar como centralidade, neste texto, a reflexão sobre o processo de leitura e escrita na educação infantil, destaca-se o quanto as crianças, desde os primeiros dias de vida, estão em permanente contato com as mais variadas formas de expressão da linguagem. A palavra como articulação da linguagem tecida em redes interdiscursivas, seja oralizada, gesticulada, escrita, musicalizada, sinalizada, materializada em diferentes suportes e atrelada entre muitas outras possibilidades de manifestação, torna-se um modo envolvente e inebriante de interação social, que desperta desejos de “[...] usar palavras de ave para escrever”, como descreve Manoel de Barros (2010).

A criança transforma a linguagem atribuindo significados, outros, ao de “brincar com palavras”, sem pudores ou restrições, num movimento de inventividade, de dinamismo e interatividade, procura “[...] encontrar nas palavras novas coisas de ver”, conforme a epígrafe, e compreender a complexidade do universo demarcado por uma *cultura escriturística*, nas palavras de Certeau (2007), que cerca, encanta e cria, a cada encontro, sentidos múltiplos.

A linguagem escrita manifesta-se de forma significativa e intensa na vida social das crianças, pois, por viverem em uma sociedade letrada, estão cercadas de escrita por todos os lados. Percebe a escrita intimamente relacionada às ações do cotidiano, dentro da própria casa, como nas embalagens dos produtos alimentícios, nas etiquetas, nas caixas de brinquedos, em estampas, livros, na tela do computador, celular, televisão, em materiais impressos, entre muitas

outras formas. É por meio dessa vivência letrada que as crianças descobrem o aspecto funcional da linguagem escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa forma ser e estar no mundo.

Imersa na cultura letrada, a criança aciona sua capacidade interpretativa, para apreender o que está à sua volta, (re)significando palavras, gestos, ações, imagens, signos, um olhar, uma postura, um sorriso, uma história, enfim, age e interage com as múltiplas linguagens, num movimento interdiscursivo, considerado um ato de leitura. Percebida como uma atividade mais alargada do que simplesmente a decodificação de signos gráficos, a leitura implica um movimento intenso de produção de sentidos, conforme Goulemot (1995).

Se “ler o mundo” precede a leitura da palavra, conforme Freire (2001, p. 261), o ato de compreensão constitui-se uma capacidade argumentativa, expressiva e interativa da criança, visto que ler “[...] é procurar buscar criar a compreensão do lido; daí, entre outros pontos fundamentais, a importância do ensino correto da leitura e da escrita. É que ensinar a ler é engajar-se numa experiência criativa em torno da *compreensão*. Da compreensão e da comunicação”.

Embora a linguagem verbal seja algo recorrente do cotidiano da criança, no contexto educacional percebe-se certa insegurança ou equívocos dos profissionais da Educação Infantil no desenvolvimento do trabalho pedagógico. Um aspecto que, para Baptista (2010), justifica-se por tensões tanto entre as ideias e/ou concepções teóricas de diferentes profissionais da área da educação e da própria família, com exigências e comparações a respeito das habilidades a serem desenvolvidas, nesta etapa da Educação Básica; quanto entre os próprios profissionais que atuam na Educação Infantil, com a ausência de referenciais teóricos que subsidiam a relação entre a criança de 0 a 5 anos e o processo de apropriação da linguagem escrita.

Tendo de um lado as situações pedagógicas, por vezes, (in)definidas por conflitos teóricos e metodológicos do ensino da linguagem escrita e por outro o processo interativo de conhecimentos linguísticos, em plena ebulição pelas crianças, que antecede a um programa de sistematização pelas instituições educativas, questiona-se: de que modo a perspectiva do letramento pode ser compreendida e desenvolvida na Educação Infantil, pelos profissionais docentes, como um processo que acontece na dinamicidade e interatividade social? É possível identificar quando as atividades de leitura e escrita na educação infantil tornam-se práticas de exclusão social, em relação a uma cultura letrada?

Com o objetivo de compreender o processo de apreensão da leitura e da escrita em crianças de 0 a 5 anos, como uma condição de inserção da criança na cultura letrada, a reflexão subsidia-se a partir de duas premissas. A primeira considera a *palavra* como linguagem, que se constitui num processo interativo e interdiscursivo, conforme Bakhtin (2003, 2006).

A segunda articula *espaço*, não como demarcação de um ambiente físico, mas

como algo mais abrangente: como um ato de constituição da existência humana, visto que somos um “ser espacial”, segundo Rodríguez (2005). O *espaço* integra um posicionamento do ser frente ao ambiente atribuindo-lhe um significado; e, também, como uma “especie de taller”, segundo Escolano Benito (2000), que reflete na estrutura física os modos de conceber a organização do processo de ensino-aprendizagem, de dispor elementos e das práticas que configuram este sistema.

Para isso, pretende-se, neste texto, criar um *espaço* de diálogos entre as concepções de escrita como um sistema de representação, conforme Ferreiro e Teberosky (1979), Ferreiro (1990, 2000), ou, segundo Moraes (2005), por um sistema notacional, ou ainda, como um processo discursivo, de acordo com Smolka (2008), construído a partir das relações de usos sociais do ato de ler e escrever observado por esta criança, para, posteriormente, apresentar a linguagem como uma forma de interação social, que constitui um processo interdiscursivo, segundo Bakhtin (2003, 2006).

A interlocução orienta-se a partir das discussões sobre letramento como uma concepção não apenas de conceitos, mas de uma perspectiva ideológica de usos da língua, como nos aponta Soares (2001a, 2001b, 2002), Street (1984, 2003), na tentativa de aproximação da abordagem teórica e metodológica orientada a partir das múltiplas linguagens, demarcada pelos documentos oficiais para a Educação Infantil.

A perspectiva do letramento na Educação Infantil

A percepção do ensino da leitura e escrita para crianças de 0 a 5 anos sofreu intensas alterações no decorrer do século XX. Durante décadas, o trabalho pedagógico na Educação Infantil, em relação ao ensino da língua oral e escrita, baseou-se na concepção e maturação biológica do desenvolvimento psicomotor. As atividades pautavam-se na ideia de que a aprendizagem da leitura e escrita necessitava do desenvolvimento de pré-requisitos relativos à memória auditiva, ao ritmo, à discriminação visual, à habilidade de coordenação motora fina, entre outras, o que refletia diretamente na ação pedagógica da destreza de habilidades gráficas.

Até as décadas finais do século XX, o trabalho pedagógico com a leitura e a escrita envolvia apenas atividades que empreendiam os aspectos gráficos, a reprodução textual, como cópia de textos, palavras, sílabas e letras, práticas sustentadas pela ideia de que a repetição facilitaria a memorização e que consequentemente levaria à aprendizagem da linguagem escrita.

As pesquisas baseadas na análise da produção escrita de crianças e de práticas recorrentes à leitura e escrita, a partir dos anos 80 do século XX, possibilitaram a reflexão e a elaboração de práticas inovadoras em relação ao

ensino da linguagem verbal, nos anos iniciais do Ensino Fundamental, como Ferreiro e Teberosky (1979), Ferreiro (1990, 2000, 2011), Soares (2001a, 2001b), Kramer (1993), Morais e Albuquerque (2004), Morais; Albuquerque e Leal (2005) e Santos (2007). Atualmente, estudos direcionam-se para a compreensão do processo de letramento na primeira infância, como Faria e Mello (2005), Baptista (2010), Brandão e Rosa (2011), Valdez e Costa (2007), entre outros, que apresentam a Educação Infantil como um espaço articulação das linguagens em suas variadas formas de expressão, em contextualização do seu uso social.

A preocupação com letramento na infância aparece nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (2010), no parecer CNE/CEB 20/2009 e na Resolução CNE/CEB n.º 05/2009. Os documentos descrevem práticas pedagógicas que compõem a proposta curricular da Educação Infantil orientadas por eixos que tramitam entre as interações sociais e a brincadeira, ações firmadas com o intuito de garantir experiências significativas de aprendizagem e desenvolvimento da linguagem verbal (oral e escrita).

Tal perspectiva fora defendida anteriormente nos Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) ao considerar as crianças como sujeitos ativos na construção de conhecimentos e não apenas receptores passivos de informações, com isso há uma modificação substancial na forma de compreender como elas se apropriam da fala, da leitura e da escrita.

Os Referenciais Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (1998) já destacavam que os estudos desenvolvidos a respeito da linguagem apresentam o processo de letramento associado tanto à construção do discurso oral como do discurso escrito. Principalmente nos meios urbanos, a grande parte das crianças, desde pequenas, estão em contato com a linguagem escrita por meio de seus diferentes portadores de texto, como livros, jornais, embalagens, cartazes, placas de ônibus etc., construindo a compreensão da cultura letrada por meio desses materiais.

De modo recente, tem-se na publicação do documento Base Nacional Comum Curricular (2015) uma orientação para a organização da base curricular de todas as etapas da Educação Básica. A proposta curricular para a Educação Infantil, na BNC (2015) apresenta-se dividida em áreas do conhecimento como “campo de experiência”, que abarca práticas sociais e culturais de uma comunidade e as múltiplas linguagens simbólicas, entendendo que as capacidades cognitivas são construídas pela criança em situações de aprendizagem significativa.

Assim, a linguagem verbal na BNCC (2015, p. 25) configura-se como *Campo da experiência: escuta, fala, pensamento e imaginação*, e apresenta entre os objetivos de aprendizagem da linguagem verbal, como, por exemplo, as ações que permitem a exploração gestual e de expressões corporais, emissão de sons da língua, de rimas, proporcionado a construção de “[...] significados e sentidos das palavras nas falas, nas parlendas, poesias, canções, livros de histórias e

outros gêneros textuais, aumentando gradativamente sua compreensão da linguagem verbal”.

Outro objetivo, na BNCC (2015, p. 25), destaca que a convivência com diversas pessoas, vistas como “[...] usuários da sua língua materna, de LIBRAS e de outras línguas”, é compreendida como uma possibilidade de ampliação do “[...] conhecimento sobre a linguagem gestual, oral e escrita, apropriando-se de diferentes estratégias de comunicação”.

As políticas públicas em relação ao letramento na Educação Infantil procuram tramitar entre uma concepção de desenvolvimento da linguagem de modo mais amplo, envolvendo as múltiplas linguagens que configuram o contexto social da criança. O documento destaca ações de interpelações sociais no contexto de aprendizagem da criança.

Os objetivos de aprendizagem seguem traços de uma concepção de que a criança, ao ingressar numa instituição escolar, já traz consigo uma relação social de uso da língua. O que parece estar em cumplicidade com Ferreiro (1993, p. 44), quando afirma existir “[...] um processo de aquisição da linguagem escrita que precede e excede os limites escolares” e que “[...] estamos tão acostumados a considerar a aprendizagem da leitura e da escrita como um processo de aprendizagem escolar que se torna difícil reconhecermos que o desenvolvimento da escrita começa muito antes da escolarização” (FERREIRO, 1993, p. 64).

As crianças, mesmo sem serem alfabetizadas, visualizam, a todo o momento, a escrita e identificam os diversos materiais impressos, assim sua função de leitor não se reduz ao conhecimento de letras, nem ao domínio gráfico dos signos linguísticos.

Por isso, ao tratar da perspectiva do letramento na Educação Infantil, compete uma distinção terminológica entre alfabetização e letramento. De acordo com Soares (2001b, p. 91), por alfabetização entende-se uma tecnologia adquirida através da inserção no mundo da escrita, a saber:

[...] um conjunto de técnicas, procedimentos, habilidades necessárias para a prática da leitura e escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico).

[...] Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e para escrever, ou seja, o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.

A autora dedica-se à compreensão dos conceitos de alfabetização e letramento, afirma que o primeiro tem sentido muito claro, ao contrário de letramento, que, segundo ela, ocorre “[...] por meio do desenvolvimento de competências (habilidades, conhecimentos, atitudes) de uso efetivo dessa tecnologia em

práticas sociais que envolvem a língua escrita” (SOARES, 2001b, p. 90).

De acordo com Soares, ambos os conceitos têm sido foco de interpretações equivocadas, ou fazendo-se necessário diferenciá-los e ao mesmo tempo torná-los próximos, uma vez que são conceitos complementares. Enfim, para a autora, alfabetização e letramento são “[...] processos distintos, de natureza essencialmente diferente; entretanto, são interdependentes e mesmo indissociáveis” (SOARES, 2001b, p. 92).

O conceito de letramento, baseado nas proposições de Brian Street (1984; 2003), concebe uma prática socialmente situada, inserida em uma percepção de língua como processo discursivo e interativo entre sujeitos concretos localizados socialmente. As práticas de uso da escrita na escola podem ser analisadas a partir do modelo de *letramento autônomo*, proposto pelo pesquisador, que trata a escrita como responsável pelo desenvolvimento, o progresso e a mobilidade social.

O modelo *letramento autônomo* é considerado, por muitos autores, parcial e equivocado, pois seria basicamente aprender a escrita sem saber usá-la na sociedade. Em oposição, Brian Street (2003) aponta o *modelo ideológico* que leva em conta a pluralidade e a diferença, afirmando que as práticas de letramento são sociais e culturalmente determinadas.

Antes de arquitetar um grande divisor entre grupos orais e letrados, Street (2003) pressupõe a existência de grandes áreas de interface entre práticas orais e práticas letradas. Segundo o autor, as práticas escolares de leitura e escrita são construídas nas interações discursivas em sala de aula, ou seja, são um tipo de prática social denominada *letramento escolar*.

Os sujeitos pertencentes a uma sociedade letrada estão em constante interação com o mundo da escrita, em diferentes contextos, nos quais esta assume diferentes funções. Sendo a escola produtora de um dos tipos de letramento que encontramos na sociedade, o *letramento escolar*, que toma como função primordial a propagação do seu letramento, de modo a *alfabetizar e letrar* simultaneamente, conforme defendem Soares (2001b), Macedo (2001) e Albuquerque (2004). Nesse sentido, a aprendizagem da leitura e da escrita ultrapassa aquilo que chamamos de codificação e decodificação do sistema de escrita.

As práticas e eventos de *letramentos* colocam os sujeitos em fenômeno internacional da *cibercultura*. Segundo Soares (2002, p. 156), o plural de letramento justifica-se para assinalar as implicações cognitivas, culturais e sociais, relacionadas aos contextos de interação com a linguagem verbal e às variadas e múltiplas formas de interação com a linguagem não-verbal, isto porque “[...] diferentes espaços de escrita e diferentes mecanismos de produção, reprodução e difusão da escrita resultam em diferentes letramentos”.

A criança vivencia diferentes eventos de letramentos, demonstra interesse a partir de dois ou três anos de idade por entender o que a escrita representa, que

se pode perceber ao manifestar inquietações, como: “O que está escrito aqui?”, ou “Esta é a letra do meu nome”. O que indica um movimento de reflexão sobre a função e o significado da escrita, ao perceberem que aqueles sinais gráficos podem representar uma ideia, uma informação ou a nomeação de algo.

O que os estudos em relação ao processo de aquisição da língua escrita apontam, por meio de observação e análise das produções escritas das crianças, é que a consciência sobre o que a escrita representa ocorre de modo gradativo, das características formais como um sistema de representação da linguagem.

É neste sentido que Ferreiro (2011, p. 71) descreve que “[...] a escrita não deve ser considerada apenas marcas escritas, mas também a interpretação dessas marcas e que devem ser oferecidas às crianças oportunidades sociais de interagir com diferentes tipos de objetos que portam marcas escritas”.

Inicialmente, a compreensão do processo da escrita parte de um movimento imitativo da função desta atividade no meio social. Assim, desde muito pequenas, as crianças aproximam-se da prática da leitura e escrita, usam o lápis e o papel para imprimir marcas, imitando a escrita de pessoas mais velhas, como também imitam a atividade de leitura ao folhear diferentes materiais escritos, como livros, revistas, jornais, gibis, rótulos etc., emitindo sons e fazendo gestos como se estivessem lendo.

Ao interagir com modos de expressão da linguagem verbal, a criança é capaz de produzir linguagens, como enfatiza Kramer (1993, p. 177) ao dizer que a

Linguagem escrita é sobretudo linguagem, assim a compreendo. Enquanto linguagem, ela guarda a possibilidade de recuperar a história, de imprimir marcas, de conferir sentidos e fazer sentido das coisas. Quer dizer, toda escrita é uma reescrita e, como tal, a escrita é confronto, encontro e desencontro, diálogo [...]. A escrita apresenta o vivido, e não apenas o representa; mas ela também anuncia o novo, e não somente retrata o velho. E mais: ela pode denunciar o velho e não apenas sugerir o novo. Velhonovo, novovelho num processo que rasga e tece as palavras, que rasga e tece a história.

Entretanto, além do contato da criança com a linguagem verbal (oral e escrita), existe uma aproximação intensa com linguagem não-verbal (sons ritmos, cores, formas, gestos, sinais, expressões corporais) que funciona como um modo de expressão social e cultural.

Segundo nos mostra Jobim e Souza (1994, p. 22) as linguagens se mostram como o viés de construção da representação dos contextos vivenciados pela criança. Uma realidade pela qual a criança age e interage, num processo dialético, transformando-a e sendo transformada por esse modo de ação no mundo, de modo que sua “[...] participação na dialética da subordinação e do controle deve ser entendida a partir do papel que ela assume na recriação de sua

realidade histórica por meio do uso que faz da linguagem nas interações sociais”.

O que reflete a abordagem de linguagem de Bakhtin (2003, 117) ao defender que “[...] toda palavra comporta *duas faces*”, visto que sua existência se efetiva por possui um auto e um interlocutor, ou seja, “[...] é determinada tanto pelo fato de que procede *de* alguém, como pelo fato de que se dirige *para* alguém. Ela constitui justamente *o produto da interação do locutor e do ouvinte*. Toda palavra serve de expressão a *um* em relação ao *outro*”. Por isso constitui um processo interativo, por definir-se em relação ao outro. O processo interativo da linguagem não se constitui apenas da escrita, mas de inúmeras possibilidades.

A linguagem verbal é uma das manifestações das múltiplas linguagens, por isso, ao permitir momentos de interação entre a criança e as variadas formas de manifestação da linguagem não-verbal, possibilita aproximações de uma rede de produção cultural. Possibilita criar diálogos entre a criança e o mundo social que a cerca, criar *espaços* para se usar “[...] linguagem de primavera”, segundo Barros (2010, p. 15).

A articulação das linguagens como um direito à cultura letrada

Considerando que os documentos oficiais se configuram a partir da concepção de que a aprendizagem da língua não se resume na aprendizagem de letras, palavras e frases, mas também no modo como as pessoas entendem, interpretam e representam a realidade, pode-se afirmar que o processo de construção da linguagem escrita compreende um direito da criança de inserção à cultura letrada. Este processo de inserção cultural pode ser percebido a partir de *espaços* de articulação das linguagens, interpretados, aqui, como *espaços de expressividade*, de *interatividade* e de *práticas de letramentos*, que se integram e se complementam de forma concomitante.

a. Espaço de expressão das múltiplas linguagens

No tramitar entre o educar e cuidar, o olhar didático-pedagógico, em relação ao ensino da linguagem verbal (oral e escrita), constitui-se de modo que as atividades promovam o conhecimento de si e do mundo por meio de experiências sensoriais, expressivas e corporais na Educação Infantil. As linguagens movimentam-se em amplas dimensões da expressão verbal e não-verbal: *escriturística*, gestual, artística, virtual, musical, etc., permitem abalancar aspectos da individualidade e da sensibilidade, a partir do respeito pelos ritmos, desejos e interesses da criança, compreendendo uma aproximação e uma apropriação da variedade de gêneros discursivos.

Nas Políticas Públicas para a Educação Infantil, destacam-se a elaboração dos RCN para Educação Infantil (1997), as Diretrizes Curriculares Nacionais

(2010) e a BNCC (2015), que sinalizam um trabalho pedagógico, valorizando e estimulando a linguagem em suas mais variadas manifestações sociais. Pautadas na expressividade da criança, permitem o conhecimento da significação do sujeito e sua ação no mundo social, mediado por palavras, gestos, sons, imagens e movimento, ações que integram a edificação de um *espaço* de construção da identidade e da individualidade inserida na complexidade de vivência coletiva.

A instituição de Educação Infantil ao viabilizar e articular linguagens possibilita um *espaço de expressividade*, quando permite a criação imaginária sem restrições ou medidas formativas, com atividades que contemplem, segundo as Diretrizes Curriculares Nacionais (2010, p. 19), “[...] a indivisibilidade das dimensões expressivo-motora, afetiva, cognitiva, linguística, ética, estética e sociocultural da criança”.

As diferentes formas de expressão da linguagem (o grafismo, a musicalidade, a dança, a mímica, etc.) estão intimamente correlacionadas à vida da criança, a qual está cercada por um mundo de cores e formas que estabelecem constantes diálogos, que se tornam um motor de estímulos na construção de sentidos, independentemente das possíveis limitações físicas ou intelectuais.

Como nos mostram estudos de Horn (2004), os *espaços* podem ser interativos baseados nos princípios ético, estético e político, explorando a autonomia, a sensibilidade, a criatividade, a ludicidade e a liberdade de expressão nas mais diferentes formas de manifestação artística e cultural. Sinalizadas em uma variedade de atividades práticas na coletânea organizada pelas autoras Lopes, Mendes e Faria (2005, 2006), oferece aos docentes exemplos de ações pedagógicas bem-sucedidas, com crianças de 0 a 5 anos.

b. Espaço para conviver e interagir por meio de linguagens

A ampliação do olhar didático-pedagógico para a educação infantil pode ser entendida como uma forma de propiciar às crianças um *espaço* de vivências de uso das linguagens, seja na oralidade, seja no desenho ou na escrita espontânea, colocando a criança em espaço aberto, construindo suas inter-relações sociais.

Explorar as linguagens compreende a criação de um *espaço* dialógico, que não se restringe apenas em saber falar, no sentido da emissão correta dos fonemas, mas como a possibilidade de se comunicar, de se expressar e de compartilhar ideias, intenções, sentimentos, inquietações, experiências, ou mesmo pela probabilidade de influenciar o outro com as palavras, de estabelecer relações interpessoais. As linguagens constituem um processo interdiscursivo, conforme Bakhtin (2003, 2006), e as relações humanas em *dialogicidade*, como nos mostra Freire (1987), em busca da construção de sentidos.

Ter o domínio da linguagem verbal (oral ou escrita) e da Língua Brasileira de Sinais (LIBRAS) potencializa a capacidade de comunicação dos sujeitos, permite maior integração social, compreendendo sua relação com a constituição

do pensamento, com a fruição literária, sendo uma ponte para a apreensão de demais conhecimentos, conforme destaca a BNCC (2015).

As pesquisas na área da linguagem verbal evidenciam que o processo de letramento está associado tanto à construção do discurso oral quanto do discurso escrito. A produção de texto não ocorre apenas na dimensão escrita, ela também perpassa a dimensão da oralidade, a formação de ideias, de estruturação textual na coesão e coerência se manifesta na articulação do discurso oral.

Ter o professor como escriba a partir da produção oral de textos ou recontos de histórias pode garantir uma aproximação da criança ao uso social da escrita, como o ato de desenhar, de conhecer letras, de escrever seu nome, de conviver com materiais escritos, de se expressar de forma espontânea pela escrita, assegura um *espaço* de interação interdiscursiva tramitando demarcados na oralidade.

Assim, conforme apresenta Jobim e Souza (1994, p. 23), criança torna-se sujeito das linguagens, agente e autora da sua palavra, revelando “[...] os espaços sociais a partir dos quais emerge sua voz, seu desejo. Aqui, não é mais o adulto que fala por ela, determinando de fora, a partir de suas próprias necessidades subjetivas, a importância dos diferentes espaços sociais em que a criança está inserida”.

A coletânea de Brandão e Rosa (2011) aponta diferentes formas de integrar a criança no contexto letrado a partir de um processo lúdico e envolvente. Articular o processo de letramento na educação infantil significa possibilitar às crianças experiências de narrativas, de apreciação e interação com a linguagem oral e escrita, e convívio com diferentes suportes e gêneros textuais orais e escritos.

c. Espaço para práticas de letramentos

A partir do contato das crianças com um contexto de letramento, elas elaboram suas hipóteses sobre a linguagem escrita. Dizer que é na Educação Infantil que a criança inicia seu processo de compreensão do sistema de escrita alfabética é um equívoco, visto que este processo já se iniciou muito antes do seu ingresso na instituição escolar. Cabe a esta etapa da Educação Básica dar continuidade a este processo em pleno andamento.

Situações em que a leitura acontece de diferentes formas, como um jogo de inventividade, aparecem, por exemplo, nas obras de Souza e Feba (2011) e Souza *et al.* (2015), que apresenta possibilidade de trabalhos a partir de práticas de letramento na Educação Infantil, embalados na magia da narrativa, da musicalidade, da teatralidade, da oralidade, permeados na troca de experiências de leituras com crianças pequenas.

Segundo o RCNEI (1998), Diretrizes Curriculares (2010), BNCC (2015), a participação em situações em que se leiam textos para as crianças, que se

possibilite o manuseio de materiais escritos, em que se permita a leitura e a escrita espontânea de textos, o reconhecimento do próprio nome e a valorização da atividade de leitura como fonte de prazer e entretenimento são condições favoráveis de um *espaço para práticas de letramentos*.

O ato de ler para a criança e com a criança constitui-se em um *espaço de letramentos*, abrange um trabalho ativo e dinâmico de construção de sentidos, em que o leitor, seja ele atuante ou ouvinte, utiliza-se de diferentes estratégias de leitura, em busca da apreensão e compreensão das palavras lidas. O que permite apreender a escrita como um sistema de representação e um modo de apropriação social e cultural.

Palavras finais

Guiado pelo objetivo de compreender o processo de apreensão da leitura e da escrita em crianças de 0 a 5 anos, como uma condição de inserção social da criança na cultura letrada, este texto considera a criança como um ser ativo e criativo no processo de construção do seu conhecimento, especificamente, em relação às linguagens.

A partir da reflexão proposta, observa-se uma redefinição nos modos de orientação do ensino da linguagem verbal e não-verbal, pelos documentos oficiais, em que permeiam preocupações com a articulação das múltiplas linguagens, de modo que o desenvolvimento das linguagens passa a ser considerado um dos elementos centrais para a inserção da criança nas diversas práticas sociais da leitura e escrita.

Neste sentido, o trabalho pedagógico na perspectiva dos letramentos na Educação Infantil compreende a criação de *espaços* interdependentes de articulação das linguagens, como o *espaço de expressividade*, de *convivência e interatividade* e de *práticas de letramentos*, em suas diversas formas de manifestação, que possibilitam a construção da identidade do sujeito, da percepção enquanto um ser social, por meio de um processo dialógico, interativo e interdiscursivo, compreendendo que a não articulação desses *espaços* configura-se num estado de exclusão social de uma cultura letrada.

Os *espaços* de vivências e experiências com as linguagens múltiplas permitem ir além de si mesmo, ir além das esferas de aprendizagens sistemáticas e metódicas. A poética de Barros (2010, p. 11-16) mostra que o conhecimento das palavras ultrapassa a apreensão de códigos gráficos, pois a criança anseia por um saber “[...] de pegar de apalpar de ouvir e de outros sentidos. Seria um saber primordial?”. Um saber que consente ir além das palavras “[...] bichadas de costumes”, para consumir “[...] palavras de aves porque eram palavras abençoadas pela inocência”.

Referências

BAKHTIN, Mikhail Mikahailovich. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

_____. *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo: Hucitec, 2006.

BAPTISTA, Mônica Correa. A linguagem escrita e o direito à educação na primeira infância. In: Seminário Nacional: Currículo e Movimento, I, 2010, Belo Horizonte. *Anais do I Seminário Nacional: Currículo e Movimento – Perspectivas atuais*, Belo Horizonte, Secretaria de Educação Básica, 2010.

BARROS, Manoel de. *Menino do mato*. São Paulo: Leya, 2010.

BRANDÃO, Ana Carolina Perrusi; ROSA, Ester Calland de Sousa. *Ler e Escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC/SEF, 1998. Vol.3.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Parecer CNE/CEB Nº20/2009*, de 11 de novembro de 2009. Revisão das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009a.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. *Resolução CNE/CEB Nº 05 de dezembro de 2009*. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. 2009b.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Indicadores da Qualidade na Educação Infantil*, 2009c.

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. *Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil*. Brasília: MEC; SEF, 2010.

CERTEAU, M. *A invenção do cotidiano. Artes de fazer*. 7. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2007.

ESCOLANO, Agustín Benito. El espacio escolar como escenario y como representación. *Revista Teias*, Rio de Janeiro, vol. 1, n. 2, p. 1-12, 2000.

FARIA, Ana Lucia G.; MELLO, Suely A. (orgs.). *O mundo da escrita no universo da primeira infância*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1979.

FERREIRO, E. Os processos construtivos da apropriação da escrita. In: FERREIRO, E; PALACIO, M. G. (orgs.). *Os processos de leitura e escrita*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas. 1990. p. 102-123.

_____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2000.

_____. *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2011.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. Carta de Paulo Freire aos professores. *Revista Estudos Avançados*, São Paulo, vol.15, n.42, p. 259-268, 2011.

GOULEMOT, Jean Marie. Da leitura como produção de sentidos. In: CHARTIER, R. (org.). *Práticas da leitura*. São Paulo: Estação Liberdade, 2001, p. 107-116.

HORN, Maria da Graça. *Sabores, cores, sons, aromas: a organização dos espaços na educação infantil*. Porto Alegre: Artmed, 2004.

- JOBIM E SOUZA, Solange. *Infância e linguagem: Bakhtin, Vygotsky e Benjamin*. Campinas, SP: Papirus, 1994.
- KRAMER, Sônia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1993.
- KRAMER, Sonia (consultora). *Subsídios para Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Básica – Diretrizes Curriculares Nacionais Específicas para a Educação infantil*. 2009a. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_content&view=article&id=13867&Itemid=936. Acesso em: 15 jul. 2010.
- KRAMER, Sônia (consultora). *O papel da Educação Infantil na formação do leitor*. Trabalho encomendado pelo MEC/SEB. Diretoria de concepções e orientações curriculares da Educação Básica. 2009b.
- LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (orgs.). *Livro de estudo*. Pró-Infantil. Coleção. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância, 2005. Vol. I, II.
- LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de. (orgs.). *Livro de estudo*. Pró-Infantil. Coleção. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica; Secretaria de Educação a Distância, 2006. Vol. III, IV.
- MACEDO, Maria do Socorro A. N. *Desafios da alfabetização na perspectiva do letramento*. Presença Pedagógica: Belo Horizonte, 2001, vol. 7.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento: O que são? Como se relacionam? Como “alfabetizar letrando”? In: ALBUQUERQUE, E.; LEAL, Telma (orgs.). *Alfabetização de jovens e adultos letrados: outro olhar sobre a educação de jovens e adultos*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p. 59-76.
- MORAIS, A. G.; ALBUQUERQUE, E. A. N.; LEAL, T. F. *Alfabetização: apropriação do sistema de escrita*. Belo Horizonte: Autêntica, 2005.
- RODRÍGUEZ, Jose Manuel Muños. El lenguaje de los espacios: interpretación en términos de educación. *Teoría y Educación*, Universidad de Salamanca, vol. 17, p. 209-226, 2005.
- SANTOS, Carmi Ferraz. *Alfabetização e letramento: conceitos e relações*. Belo Horizonte: Autêntica, 2007.
- SEBER, Maria da Glória. *A escrita infantil: o caminho da construção*. São Paulo: Scipione, 1997.
- SMOLKA, A. L. Bustamante. *A criança na fase inicial da escrita: alfabetização como processo discursivo*. 12. ed. São Paulo: Cortez, 2008.
- SOUZA, Renata Junqueira; MOTOYAMA, Juliane F.; SILVA, Valéria S.; VAGULA, Vania K. B. (orgs.). *A arte da narrativa na infância: prática para o teatro da leitura e a contação de histórias*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2015.
- SOUZA, Renata Junqueira; FEBA, Berta Lúcia Tagliari. *Leitura literária na escola: reflexões e propostas na perspectiva do letramento*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 2011.
- SOARES, Magda Becker. Aprender a escrever, ensinar a escrever. In: ZACCUR, Edwiges (org.). *A magia da linguagem*. Rio de Janeiro: DP&A; SEPE, 2001a. p. 49-73.
- _____. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 2001b.
- _____. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. *Revista Educação e Sociedade*, Campinas, vol. 23, n. 81, p. 143-160, dez. 2002
- STREET, B. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

STREET, B. What's "new" in New Literacy Studies? Current issues in Comparative Education. *Teachers College*, Columbia University, vol. 5, n. 2, 2003.

VALEZ, Diana; COSTA, Patrícia L. Ler e viver histórias na Educação Infantil: um direito da criança. In: ARCE, Alessandra; MARTINS, Lígia Maria (orgs.). *Quem tem medo de ensinar na educação Infantil?* Em defesa do ato de ensinar. São Paulo: Alínea, 2007.

PRODUÇÃO DE TEXTOS NA ALFABETIZAÇÃO

TEXT PRODUCTION IN LITERACY

Dania Monteiro Vieira Costa

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

dania_vieira@ig.com.br

Resumo

Discute a possibilidade de as crianças escreverem textos na alfabetização. É o desdobramento de uma pesquisa realizada com crianças de 6 a 7 anos de idade em instituição de ensino fundamental da rede pública de Vila Velha-ES, em 2011, que investigou a questão: No processo inicial da alfabetização, as crianças escrevem textos para dialogar com o outro? Realiza um estudo de caso e utiliza como técnica de produção de dados a observação participante. Conclui que, quando incentivadas a escrever, as crianças produzem textos para se relacionar com o outro realizando, assim, seus projetos discursivos por meio da escrita de enunciados escritos carregados de suas histórias de vida, seus conflitos, afetos e desejos e durante esse processo dialogam a respeito de suas ideias sobre o sistema de escrita, refletindo sobre os aspectos discursivos e linguísticos da linguagem escrita.

Palavras-chave: Alfabetização. Texto. Crianças.

Abstract

Discuss the possibilities to children write on literary stages. It is a development of a research which has been done with children at age of 6 and 7 in an elementary, public institution localized in Vila Velha – ES, in 2011, where came up with a question: Do children write texts to talk to each other at the first stages of literacy? A case study was developed and it uses as production technique of data from the participants. It leads to a conclusion that when children are stimulated to write, they produce texts to connect themselves to each other, and their discursive projects through the writing are embedded by life stories, conflicts, affection and even desires and along this process they discuss their ideas of writing system, reflecting about these discursive and linguistic aspects, and also about language in writing.

Keywords: Literacy. Text. Children

Iniciando a conversa

Ao desenvolvermos uma pesquisa sobre a produção de textos pelas crianças em processo inicial da alfabetização, ouvíamos as seguintes perguntas: “Como assim? Elas escrevem? Elas ainda estão aprendendo, como vão escrever textos?”.

Parece-nos que essa é uma forte crença na escola. As crianças só poderão escrever os seus primeiros textos quando dominarem a última lição proposta pelo método e/ou cartilha ou, ainda, quando alcançarem a hipótese alfabética de aquisição da escrita.

Assim, primeiro, a criança estuda criteriosamente a língua repartida em sílabas, fonemas e suas representações gráficas, depois vai juntar os fonemas, as sílabas e formar frases e, finalmente, pode escrever textos. Ou, ainda, primeiro, ela constrói suas hipóteses sobre as relações entre o oral e o escrito, passando pelas hipóteses silábica, silábico-alfabética e, quando estiver na hipótese alfabética, temos uma criança que tem o domínio do caráter alfabético da escrita, podendo agora escrever textos. Essas são concepções de aprendizagem da língua escrita que estão fortemente arraigadas na escola e que estão na base das questões enunciadas: “Como assim? Elas escrevem? Elas ainda estão aprendendo, como vão escrever textos?”. Essas são algumas ponderações e inquietações que passarão a nossa discussão.

O estudo foi realizado durante o ano de 2011 em uma turma de crianças com 6 e 7 anos que integravam uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental de uma instituição pública de ensino do sistema municipal da cidade de Vila Velha – ES. Vale destacar que estivemos durante 67 dias na escola. Desses, 40 dias participamos do processo de produção de textos pelas crianças. Durante 17 dias realizamos observação das aulas, bem como a participação em atividades desenvolvidas na escola (mostra cultural, leitura de livros, semana da criança etc.). Desse modo, a pesquisa caracteriza-se como um estudo de caso, cujas técnicas de produção de dados foram a observação participante constituída a partir do incentivo às crianças a escreverem para dialogar com o outro. Também é importante esclarecer que filmamos o processo de produção de textos realizado pelas crianças e transcrevemos essas filmagens com o objetivo de compreender os processos que se desenvolvem nas crianças durante esse processo.

Quando nos inserimos na escola e, diante das dúvidas de diferentes atores do ambiente escolar (e das nossas próprias dúvidas), a respeito da possibilidade de as crianças escreverem textos, foi necessário refletir sobre as seguintes questões: a produção de textos somente pode ser trabalhada após o amadurecimento de funções psicológicas ligadas à apropriação da escrita e da leitura? De certo modo, determinados conceitos de alfabetização assinalam com uma resposta positiva para essa questão. Isto é, para muitos estudiosos, a alfabetização é definida como processo de aquisição do código escrito, ou seja, das habilidades básicas de leitura e de escrita. Seriam, então, essas habilidades básicas, de decodificação e codificação, os requisitos para a produção de textos? Ou a capacidade de relacionar o oral e o escrito se constitui também no processo de produção de textos?

Para discutir essas questões iniciais, tomaremos algumas ponderações de Vigotski sobre a relação entre desenvolvimento e aprendizagem que, talvez, possam ajudar, no plano teórico, a nossa compreensão sobre essas questões. Vigotski inicia a discussão apresentando as concepções da Psicologia de seu tempo para, em seguida, apontar o seu pensamento. A primeira concepção apresentada por ele entende que o desenvolvimento da criança se constitui por meio de um processo de maturação sujeito às leis naturais, e a aprendizagem é vista como aproveitamento meramente exterior das possibilidades constituídas durante o processo de desenvolvimento (VIGOTSKI, 2000). Assim, para essa perspectiva, a aprendizagem depende do desenvolvimento, mas este não sofre transformações sob influência da aprendizagem. Defende, ainda, que, nessa teoria, há certa dose de verdade na medida em que determinadas premissas são realmente imprescindíveis no desenvolvimento da criança para que a aprendizagem se torne possível. Isso significa dizer que a aprendizagem se encontra indiscutivelmente na dependência de certos ciclos do desenvolvimento infantil já percorridos (VIGOTSKI, 2000).

Por outro lado, Vigotski (2000) afirma que essa dependência resultava em alguns mal-entendidos e equívocos. O principal deles, na perspectiva do autor, é a ideia de que a aprendizagem colhe os frutos do amadurecimento da criança, mas, em si mesma, continua indiferente ao desenvolvimento. Na visão do autor, Piaget foi um dos psicólogos que levou ao extremo essa concepção, na medida em que defendia em seus estudos que a aprendizagem não pode influenciar o desenvolvimento. Logo, segundo Vigotski (2000), para Piaget, as funções psicológicas devem ter atingido um determinado nível de amadurecimento antes que um processo de aprendizagem possa começar. Piaget (1990, p. 75)¹ responde à crítica de Vigotski, dizendo:

Antes de tudo, [Vigotski] desaprova-me por haver considerado a aprendizagem escolar como não essencialmente relacionada ao desenvolvimento espontâneo da criança. Contudo, deveria ficar claro que, para mim, a criança não deveria ser responsabilizada pelos conflitos eventuais e sim a escola, que é culpada por ignorar o uso que poderia fazer do desenvolvimento espontâneo da criança.

Nesse trecho, Piaget (1990) confirma a análise de Vigotski sobre o modo como compreende a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, especialmente quando diz que a escola é culpada por ignorar o uso que poderia fazer do

¹ Comentários de Piaget publicados no Brasil em 1990, na revista *Em aberto*, do Inep, sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes às obras: *A linguagem e o pensamento da criança* e *O raciocínio da criança*.

desenvolvimento espontâneo da criança, ou seja, do desenvolvimento que se forma sem a influência do aprendizado. Ainda nessa direção, Piaget (1990, p. 75) afirma:

Em alguns casos, o que é transmitido pela instrução é bem assimilado pela própria criança, porque representa uma extensão de algumas de suas construções espontâneas. Em tais casos, o seu desenvolvimento é acelerado. Mas, em outros casos, as dádivas da instrução são apresentadas ou muito cedo ou tarde demais, ou de uma maneira que torna impossível a assimilação porque não são adequadas às construções espontâneas das crianças [...]. Por isso não creio, como parece fazer Vygotsky, que novos conceitos, mesmo em nível escolar, possam ser adquiridos sempre por meio da intervenção didática dos adultos.

Desse modo, conforme aponta Vigotski, Piaget (1990) compreende que o ensino deve partir do desenvolvimento da criança. Em outras palavras, na perspectiva piagetiana, o ensino só será bem-sucedido se estiver em consonância com o nível de desenvolvimento infantil. Mesmo que não tenha sido essa a intenção de Piaget, sua resposta às críticas de Vigotski pode levar a pensar que existem processos de desenvolvimento que se formam independentemente da aprendizagem. Isso justifica, em nossa opinião, a definição de estágios ou fases de desenvolvimento para todas as crianças, independente das origens sociais e culturais e, também, independente do aprendizado. Piaget definiu os estágios universais para o desenvolvimento da inteligência, e Emília Ferreiro e Ana Teberosky, por sua vez, no campo da alfabetização, definiram as fases de evolução da leitura e da escrita nas crianças. Essas fases dizem respeito às relações que as crianças estabelecem entre o oral e o escrito, quando escrevem palavras e frases. Cada hipótese é requisito ou forma a estrutura para a construção da fase seguinte, o que também pode levar a pensar que a construção da hipótese alfabética não é só requisito para a compreensão da ortografia, mas também para a produção de textos.

A segunda concepção, no campo da Psicologia, a respeito da relação entre desenvolvimento e aprendizagem, discutida por Vigotski, funda-se no associacionismo e suas variantes. Na perspectiva dele, essa visão é diametralmente oposta à concepção inicialmente discutida, na medida em que pensa o desenvolvimento e a aprendizagem como processos idênticos. Assim, a primeira perspectiva não reconhece a relação entre desenvolvimento e aprendizagem, enquanto, para a segunda, essa relação não é diferenciada, como se os processos fossem idênticos. Desse modo, para essa posição, ocorre uma simultaneidade e uma sincronização entre os dois processos. No campo da alfabetização, esse modo de compreender a aprendizagem está na base dos métodos sintéticos do ensino da leitura. A criança não tem conhecimentos

prévios. A repetição que conduz à memorização é que produzirá aprendizagem. Essa memorização possibilitará à criança a junção de letras para formar as palavras, bem como a junção de palavras para formar as frases e posteriormente a junção de frases para formar os textos.

O terceiro grupo de teorias coloca-se, segundo Vigotski (2000), em uma posição conciliatória das duas primeiras, posicionando-se acima dos extremos das duas perspectivas expostas, acima. Para isso, unifica os dois pontos de vista em uma mesma teoria. Vigotski não concordava com nenhuma dessas perspectivas. Para ele, desenvolvimento e aprendizagem não são dois processos independentes e nem são um processo único e idêntico. No entanto, apesar de não concordar totalmente com o terceiro ponto de vista que estabelece a união das duas primeiras perspectivas, considerava que essa concepção apresenta avanços na medida em que possibilita pensar a existência de relações entre a aprendizagem e o desenvolvimento. Para compreender essas relações, Vigotski (1993) fez uma série de investigações partindo da seguinte tese: o ensino não deve limitar-se a ir atrás do desenvolvimento, mas deve adiantar-se a ele provocando novas formações. Logo, as investigações realizadas por ele tiveram como foco “[...] as complexas relações de reciprocidade entre aprendizado e desenvolvimento em áreas concretas do aprendizado escolar, como ensinar as crianças a ler e a escrever, gramática, aritméticas, ciências naturais, ciências sociais” (VIGOTSKI, 2000, p. 310). Por meio dessas investigações, demonstrou que as funções psíquicas necessárias à aprendizagem das matérias escolares não estão maduras no início dessa aprendizagem.

Assim sendo, do ponto de vista psicológico, a apropriação da linguagem escrita representa, para o desenvolvimento da criança, a constituição de uma nova função psicológica superior. Vigotski (1993) também afirma que suas investigações demonstraram que há um outro aspecto que torna a linguagem escrita ainda mais abstrata que a linguagem oral para a criança quando inicia a aprendizagem, que é o fato de ela se constituir em uma situação na qual o interlocutor, para quem a criança dirige o seu dizer, está ausente no momento em que sua escrita está sendo produzida. Circunstância essa que a criança não está acostumada a vivenciar, pois, na linguagem oral, as conversações com seus interlocutores ocorrem nas interações face a face.

Desse modo, compreendemos que, no início do processo de alfabetização, como assinala Gontijo (2003, p. 137), “[...] as funções psíquicas necessárias à aprendizagem da linguagem escrita não estão desenvolvidas e é exatamente a sua aprendizagem que levará ao desenvolvimento dessas funções”. Assim, entendemos que é possível desenvolver a produção de textos na fase inicial de alfabetização. Esse trabalho possibilita a criança refletir sobre a estrutura da língua e principalmente lhe dá condições para compreender que escrever é primordialmente interação consigo e com o outro por meio da linguagem escrita.

Nossa aposta e seus fundamentos

Nossa aposta: as crianças, *no processo inicial da alfabetização, produzem textos e, mais que isso, escrevem para dialogar com o Outro*. Para fundamentar essa aposta, é necessário discutir a noção de enunciado que foi sendo delineada no curso das interações com as crianças, conforme proposta pela concepção bakhtiniana de linguagem, pois ela contribui para pensar a produção de textos.

O enunciado está sempre dirigido a um interlocutor que, para Bakhtin, não pode ser abstrato. Mesmo a linguagem interior é produzida para um auditório social bem definido, pois “[...] o mundo interior e a reflexão de cada indivíduo têm um auditório social próprio bem estabelecido, em cuja atmosfera se constroem suas deduções interiores, suas motivações, apreciações etc.” (BAKHTIN, 2004, p. 112-113). Dessa maneira, o enunciado não é uma mera produção individual e nem tampouco produto de um sistema linguístico. Ao contrário, ele é produzido no interior das relações sociais.

Esse é um elemento essencial para o entendimento da produção de textos na escola, o interlocutor ou o auditório social para o qual os enunciados se dirigem muito influencia o dizer das crianças. Nesse sentido, o interlocutor tem uma enorme força no processo de produção dos enunciados sejam eles orais, sejam escritos. Esse lugar do outro no processo de comunicação não era, na opinião de Bakhtin (2006, p. 270),² bem compreendido pela linguística do seu tempo. Nessa discussão, diz ainda que, apesar das variações de discussões no campo da linguística, mantinha-se “[...] senão o pleno desconhecimento, ao menos a subestimação da função comunicativa da linguagem; a linguagem é considerada do ponto de vista do falante, como que de um falante sem a relação necessária com outros participantes da comunicação discursiva”.

Nessa perspectiva, a participação do outro na construção dos enunciados é minimizada, isto é, o interlocutor assume a função de ouvinte que apenas assimila passivamente as palavras ditas ou escritas pelo locutor. Desse modo, “[...] em essência, a língua necessita apenas do falante – de um falante – e do objeto de sua fala, se neste caso a língua pode servir ainda como meio de comunicação, pois essa é a sua função secundária, que não afeta sua essência” (BAKHTIN, 2006, p. 270). Dessa forma, o autor discorda de perspectivas da linguística que entendem que, no processo de comunicação discursiva, o “ouvinte” é passivo e age como um mero receptor. Por isso, Bakhtin (2006) anuncia o modo como compreende a relação entre os falantes da língua no processo de comunicação discursiva.

² Texto de 1926.

Assim, a enunciação é sempre um processo no qual os sujeitos se posicionam em relação ao tema do enunciado e também leva em conta a posição ou possíveis respostas dos interlocutores. É importante destacar que a responsabilidade não é só do “ouvinte”. Para o autor, o locutor também é respondente, na medida em que não é o primeiro falante, isto é, “[...] o primeiro a ter violado o eterno silêncio do universo, e pressupõe não só a existência do sistema da língua que usa, mas também alguns enunciados antecedentes – dos seus e alheios – com os quais o seu enunciado entra nessas ou naquelas relações” (BAKHTIN, 2006, p. 272). Sendo assim, o enunciado é uma resposta a enunciados anteriores e posteriores num constante diálogo na corrente de comunicação discursiva.

Os textos elaborados pelas crianças e que serão discutidos neste artigo são unidades da comunicação discursiva, na medida em que são concretos e únicos produzidos no interior de uma situação de comunicação. Eles revelam intuítos discursivos das crianças e, nesse contexto, evidenciam o modo como utilizam os recursos da linguagem escrita para produzir sentidos. Bakhtin (2006) distingue o enunciado das unidades da língua. O primeiro é “*a real unidade da comunicação discursiva*” (BAKHTIN, 2003, p. 274, grifos do autor). O segundo são elementos repetíveis, reiteráveis, mas que isoladamente não dizem e nem respondem a um interlocutor. Nesse sentido, acentua que – independente das diferenças entre as enunciações que dizem respeito ao volume, conteúdo, aspectos composicionais – os enunciados possuem particularidades comuns e, mais especificamente, *limites absolutamente precisos* que os diferem das unidades da língua.

Nesse sentido, assinala que os limites dos enunciados são definidos, em primeiro lugar, pela alternância dos sujeitos falantes. Essa alternância ocorre precisamente “[...] porque o locutor disse (ou escreveu) tudo o que queria dizer num preciso momento e em condições precisas”. Para o autor, cada réplica do diálogo, “[...] por mais breve e fragmentária que seja, possui um acabamento específico, que expressa a posição do locutor, sendo possível responder, sendo possível tomar, com relação a essa réplica, uma posição responsiva” (BAKHTIN, 2006, p. 275). Essa possibilidade de réplica não existe, para Bakhtin (2006, p. 275), entre “as unidades da língua (palavras e orações), quer no sistema língua (no corte vertical), quer no interior do enunciado (no corte horizontal)”. Ela só existe nas *enunciações plenas*.

Com relação às orações, assinala que elas podem se tornar enunciados plenos somente quando são emolduradas por outros enunciados de um lado e de outro. O mesmo pode ocorrer com as palavras, mas não pode acontecer com letras, fonemas, sílabas. Nesse sentido, “[...] não só compreendemos o significado de dada palavra da língua como ocupamos em relação a ela uma ativa posição responsiva – de simpatia, acordo ou desacordo, de estímulo para

ação” (BAKHTIN, 2006, p. 291). Logo, uma palavra ou uma oração tornam-se um enunciado a depender da situação comunicativa em que são utilizadas. Desse modo, “[...] se uma palavra isolada é pronunciada com entonação expressiva, já não é uma palavra, mas um enunciado acabado expresso por uma palavra” (BAKHTIN, 2006, p. 290). A entonação expressiva dá um sentido concreto à palavra que deixa de ser uma mera unidade da língua para tornar-se um enunciado.

Nesse sentido, os textos produzidos pelas crianças são enunciados se os situarmos no contexto de sua produção e, somente assim, o entendemos como respostas a outros enunciados que os antecederam e, também, como elementos da cadeia discursiva que implica outras e possíveis respostas. Nessa perspectiva, os textos infantis com os quais dialogaremos, ao longo deste texto, são pensados no recorte das relações dialógicas. Assim, no decorrer de nosso diálogo sobre o processo de produção de textos pelas crianças, a noção de enunciado foi fundamental para compreendermos uma série de elementos que envolveram os textos das crianças, ou seja, nosso foco não foram as supostas faltas, no que diz respeito à escrita convencional, isto é, aquilo que a criança não sabia sobre a escrita alfabético-ortográfica, mas seus intuítos discursivos.

Bases metodológicas

Com base nos pressupostos teóricos mencionados, escolhemos, como abordagem metodológica, a pesquisa qualitativa com enfoque sócio-histórico. Para Freitas (2002), teóricos como Vigotski, Bakhtin e Luria apontaram que a pesquisa deve envolver “[...] a arte da descrição complementada pela explicação, [...] a compreensão dos fenômenos a partir de seu acontecer histórico no qual o particular é considerado uma instância da totalidade social” (FREITAS, 2002, p. 21). Também para essa perspectiva, a pesquisa passa a ser concebida como uma relação entre sujeitos e não uma mera relação sujeito-objeto. Logo, a pesquisa é eminentemente dialógica, pois pesquisador e pesquisados, como sujeitos criadores de conhecimento, dialogam entre si.

Considerar a existência de uma relação dialógica entre os sujeitos que dialogam na pesquisa nos leva a concluir que o pesquisador “[...] faz parte da própria situação de pesquisa, a neutralidade é impossível, sua ação e também os efeitos que propicia constituem elementos de análise” (FREITAS, 2002, p. 25). Ao discutir as diferenças entre o objeto das ciências humanas e as ciências exatas e naturais, Bakhtin (2006, p. 312) afirma que “[...] o objeto das ciências humanas é o ser expressivo e falante” (BAKHTIN, 2006, p. 312). Para ele,

[...] as ciências humanas são as ciências do homem em sua especificidade, e não de uma coisa muda ou de um fenômeno natural. O homem em sua especificidade humana sempre exprime a si

mesmo (fala), isto é, cria texto (ainda que potencial). Onde o homem é estudado fora do texto e independentemente deste, já não se trata de ciências humanas (anatomia e fisiologia do homem, etc.).³

O autor, então, discorda da produção científica que tem o ser humano como foco de estudo, mas elimina a sua fala, o seu dizer, em que este se torna um “objeto” mudo. Suas discussões no campo da Psicologia, da Linguística, da Literatura, da Ética e outras áreas questionam perspectivas que fundamentam suas análises no interior do sujeito e, também, discordam de perspectivas cuja visão do homem seja meramente objetivista.

Para Bakhtin, os estudos no campo das ciências humanas devem tomar como foco o ser humano, mas em suas relações com os outros seres humanos. No texto *Apontamentos de 1970-1971*, Bakhtin (2006, p. 374) apresenta três tipos de relações para diferenciar as relações entre sujeitos das demais:

- 1) Relações entre objetos, entre coisas, entre fenômenos físicos, fenômenos químicos, relações causais, relações matemáticas, lógicas, relações linguísticas, etc.
- 2) Relações entre sujeito e objeto.
- 3) Relações entre sujeitos – relações pessoais, relações personalistas: relações dialógicas entre enunciados, relações éticas, etc. Aí se situam quaisquer vínculos semânticos personificados. As relações entre consciências, verdades, influências mútuas, a sabedoria, o amor, o ódio, a mentira, a amizade, o respeito, a reverência, a confiança, a desconfiança, etc.

É justamente o terceiro tipo de relação que buscamos privilegiar – as relações entre sujeitos produtores e seus destinatários. Nesse sentido, para pensarmos os sujeitos da nossa pesquisa, retomamos a discussão realizada por Bakhtin (1997) sobre a obra de Dostoiévski, pois, a partir das análises elaboradas por esse autor, acreditamos ter elementos para formular mais apropriadamente o nosso posicionamento em relação às crianças. Para Bakhtin (1997, p. 63), [...] a ênfase principal de toda a obra de Dostoiévski, quer no aspecto da forma, quer no aspecto do conteúdo, é uma luta contra a coisificação do homem, das relações humanas e de todos os valores do capitalismo (BAKHTIN, 1997, p. 63).

A luta contra a coisificação dos seres humanos e, portanto, das crianças, a que se refere Bakhtin, aparece nos romances de Dostoiévski se levarmos em conta o modo como este, no plano do romance, percebe o herói. Ele não é simplesmente uma “marionete” nas mãos do autor. Por isso, Bakhtin (1997)

³ Texto de 1979.

entende que Dostoievski construiu uma nova posição artística do autor em relação ao herói. Recuperando as palavras de Bakhtin (1997, p. 63), no romance polifônico de Dostoievski, encontramos “[...] uma posição dialógica seriamente aplicada e concretizada até o fim, que afirma a autonomia, a liberdade interna, a falta de acabamento e solução do herói”.

Tomando como metáfora a relação autor e personagem na obra de Dostoievski, nos atrevemos a pensar as crianças, assim como Dostoievski imagina o herói: sujeitos, ou seja, um “tu” com quem dialogamos na pesquisa. Nesse sentido, parafraseando Bakhtin (1997, p. 63), as palavras do pesquisador sobre as crianças são organizadas como palavras de alguém que escuta o pesquisador e lhe responde o tempo todo. Dessa forma, as crianças não são meros “objetos” nas mãos do pesquisador, ao contrário, elas trazem para os eventos de produção de textos suas visões de mundo, desconfiam das propostas e lidam com elas de maneiras inesperadas, o que nos faz rever todo o tempo os nossos próprios posicionamentos.

Dostoievski, em sua obra, trata o ser humano como um sujeito da palavra, alguém que se posiciona perante o mundo. Por isso, em sua obra, não há lugar para o discurso monológico. Como dito, o herói participa do grande diálogo que é inacabado, aberto. Assim, temos em Dostoievski uma estrutura totalmente nova da imagem do ser humano que é “[...] rica em conteúdo e plenivalente, não inserida na moldura que conclui a realidade, consciência essa que não pode ser concluída por nada (nem pela morte), pois o seu sentido não pode ser solucionado ou abolido pela realidade” (BAKHTIN, 2006, p. 338). Conforme assinalam Gontijo e Campos (2011, p. 91): “A ideia de inacabamento do ser humano é central no pensamento bakhtiniano. Com essa ideia, Bakhtin coloca, então, obstáculos para as definições generalizantes dos seres humanos sem consideração à sua natureza histórica, cultural e social”.

Produção de textos

Em consonância com a noção de enunciado bakhtiniana, não estabelecemos **para quem** as crianças escreveriam. Assim, durante o processo de produção de textos, as crianças escolhiam para quem escreveriam. De modo geral, elas escolheram pessoas com quem tinham algum tipo de relação afetiva (pais, avós, tios, tias, colegas e outros). Nesse sentido, o princípio da alteridade esteve muito presente no processo de escritura das crianças: a emergência do outro com o qual tinham algum conhecimento ou mantinham algum tipo de relação foi uma espécie de mola propulsora para a escrita de seus textos, questão que será discutida ao longo deste item. Desse modo, mesmo sem o domínio da escrita convencional, muitas crianças aceitaram escrever, porque **desejavam dizer algo para alguém** que conheciam, ou seja, tinham um

projeto de discurso ou um querer dizer. Discutiremos, aqui, alguns eventos, nos quais as crianças escreveram para seus familiares, ou seja, por ser tratar de um recorte de nosso estudo, não apresentaremos, nesse artigo, textos os quais as crianças escreveram para seus colegas da sala de aula. Passaremos, então, à análise desses eventos cujos interlocutores eram familiares.

Iniciamos com o evento que ocorreu no dia 30 de agosto de 2011, no qual o menino Ped escreve para sua avó. No trecho a seguir, temos o início da nossa conversa com Ped:

P: Ped... você gostaria de escrever para alguém?

Ped: eu não... porque a pessoa não vai ler...

P: e se nós entregarmos o seu texto para ela?

Ped: mas eu não sei escrever nada...

P: e se eu te ajudasse a escrever?

Ped: ((responde com um sorriso no rosto)) aí eu ES::crevo... vou escrever pra minha vó que mora lá na Bahia... quando ela vir pra cá... eu entrego pra ela...

O menino Ped só aceita escrever se seu texto for lido pelo seu interlocutor. Dessa maneira, temos uma criança se posicionando sobre o processo de escritura ao dizer que **escrever para o outro** só faz sentido se essa escrita se constituir em uma interação verbal. Ao dizermos que podemos fazer com que seu texto chegue até seu interlocutor, ele aceita, mas diz que não sabe escrever. Todavia, quando dizemos que podemos ajudá-lo, ele concorda e diz que vai escrever para a avó que mora na Bahia. Entendemos que, nesse contexto, é importante esclarecer que, durante a pesquisa, vivenciamos espaços de colaboração com a escrita das crianças. Quando diziam que não sabiam escrever, a nossa resposta era sempre que poderíamos ajudá-las. Esse posicionamento possibilitava que as crianças fizessem as suas tentativas de escrita.

Como todas as crianças já sabiam que o nosso sistema de escrita utiliza caracteres denominados letras e conheciam algumas sílabas e palavras que eram trabalhadas na sala de aula, ao iniciarem a escrita dos textos, faziam tentativas de análise das palavras que iam escrever, perguntando quais letras eram utilizadas para grafar as palavras escolhidas para a constituição de seus enunciados. Conforme mostram as transcrições, geralmente, respondíamos com perguntas que as estimulavam a refletir sobre o modo como a palavra é grafada. Dessa forma, com raras exceções, não ditávamos como a palavra é escrita, mas mediávamos a reflexão sobre quais caracteres são utilizados para a escrita das palavras escolhidas. Também, de modo geral, evitamos fazer correções de erros ortográficos cometidos pelas crianças. Analisemos o texto de Ped.

Foto 1 – Carta de Ped para a avó



UMEF ((A criança escreveu o nome da escola))

DATA: 30 DE AGOSTO DE 2011

VOVÔ IMAVAPA SUCAZA PAFABAGU

VAITALAFAGO HDAFA FAXUNO CHAO

ELAGRITAMUITO

VOVÓ MINHA PRIMA VAI PARA SUA CASA FAZER BAGUNÇA

**VAI TE ATRAPALHAR A FAZER COMIDA GASTA FRALDA E FAZ XIXI
NO CHÃO**

ELA GRITA MUITO

PED VOVÔ

Durante a escritura de seu texto, Ped nos fala sobre a situação que o motiva a fazer uma carta para sua avó. Diz que sua avó cuida de sua prima, um bebê, que dá muito trabalho, atrapalhando-a a fazer comida, por exemplo. Como menciona no texto, ela faz muita bagunça, gasta muita fralda, faz xixi no chão e grita muito. Quando inicia a escrita de seu texto, nos pergunta se deve começar com a data. Assim, começa a escrita do texto do mesmo modo que iniciava todos os dias as suas atividades na sala de aula, fazendo o cabeçalho que continha UMEF (Unidade Municipal de Ensino Fundamental e o nome da escola), a data (30 de agosto de 2011) e seu o nome (Foto 22). Desse modo, a criança se coloca na mesma situação em que realizava as tarefas escolares.

Vale lembrar que Ped não vivenciava situações nas quais tinha a oportunidade de escrever textos. Essa era uma experiência nova para ele. Por isso, não dominava a forma do enunciado, ou seja, o gênero do discurso no qual havia se

proposto a escrever, uma carta para sua avó, por isso fazia muitas perguntas sobre os aspectos linguísticos e sobre a forma de escrever. Segue um trecho da transcrição na qual Ped escreve a carta para a avó:

PED: ((em silêncio, a criança escreve a data do dia e começa a escrever a carta sem pedir auxílio à pesquisadora))

P: o que é que você está falando para ela?

PED: É::: que minha prima vai para lá... como que escreve?

P: vovó...

PED: ((a criança confirma que deseja escrever vovó))

P: minha...

PED: MI:: ((escreve IM))...a “MI”... “NHA”... “PRI”... “MA”... ((termina de escrever “minha prima” da seguinte maneira: IMA))

P: priMA::

PED: PA:: PA:: ... RA:: RA:: ((escreve “PA” para representar a palavra “PARA”))

P: PARA ((lê a palavra que a criança escreveu))

PED: SU:: SU:: SU:: ((escreve “SU” para representar a palavra “SUA”))

P: sua ((lê a palavra que a criança escreveu))

PED: CA:: CA:: é o “K”?

P: o som é da letra “K”... mas escrevemos com a letra “C” ((explica para a criança a ortografia da palavra “CASA”))

PED: ca:: sa:: ô... tia que letra depois do “A”?

P: CA:: SA:: faltou o “SA”...

PED: é o “Z”... né? SA:: SA:: SA:: “Z”... “A”...

P: minha prima vai para a sua casa...

PED: () fazer bagunça

P: como? não entendi?

PED: pra ela fazer bagunça... que ela gosta... porque ela tem a bicicleta dela... ela pega a bicicleta dela joga no chão... desmonta

P: ((risos))

PED: VA:: VA:: VA::

P: o que você vai escrever agora?

PED: ((a criança pensa na resposta))

P: para sua caSA::

PED: faZER::

P: fazer bagunça?

PED: ((a criança confirma e balança a cabeça))

PED: “FA”?

P: “FA”...

PED: é “F”... e o “A”?

P: é...

PED: ((a criança não termina a escrita da palavra “FAZER” e já pula

para a próxima e grafa a sílaba BA)) BA::: BA::: BA::: GU::: GU::: ÇA:::
é que letra?
P: “G”... “U”...
PED: é “G”... e “U”...
P: GUN::: ÇA:::
PED: ela faz comida...
P: você falou... que quando ela vai pra lá... ela não faz comida
PED: a Isabela? a Isabela... atrapalha ela fazer comida ((a criança
explica que a prima atrapalha a sua avó a fazer comida))
P: ah... então é isso que você vai dizer para ela? ela atrapalha você
fazer comida
PED: A::: TRA::: PA::: LHAR::: ((a criança balbucia a palavra em voz
baixa como se fosse só para ela))
[
P: a fazer comida...
[
PED: “A”... aqui já tem um “A” ((a criança aponta no texto)) FA::: FA:::
P: “F”
PED: A FA::: ZER:::
[
P: a FA::: ZER:::
PED: CO::: CO::: ((repete as sílabas))
P: faZER::: CO::: CO:::
[
PED: “Q”...
P: MI::: DA:::
PED: miDA::: ... aí... aqui na frente não tem mais nada... não? ((a
criança aponta no texto))
P: a não ser que você queira dizer... alguma coisa para ela
PED: ((a criança pensa no que irá escrever mais)) porque a Isabela
estraga muita fralda... ela mijá no CHÃO::: tia como que escreve
gasta fralda?
P: GAS::: TA::: ... GAS::: TA:::
PED: é o “GA”?
P: GAS::: TA:::
PED: GAS::: DA::: ((a criança entende “DA” e não “TA” da palavra
“GASTA”))
P: FRA:::
PED: “F”... “A”... fiz errado... ((a criança apaga))
P: FRAL::: DA::: ((silêncio))... ela gasta muito fralda... e o que... que
você falou? Faz xixi... né? ((relembra à criança o que ela tinha dito
que gostaria de escrever))
PED: no CHÃO:::
P: faz xixi no chão
PED: FA::: XI:::

[
P: XI:: XI::
PED: “XI”... é “X”
P: é
PED: XI:: XI:: ... NO:: CHÃO:: ... tia... xixi no chão é como?
P: o “I”... né? xixi
PED: faz xixi NO:: NO:: NO:: ((a criança balbucia em voz baixa))
CHA::
P: no chão... né
PED: depois do “N”... vem o “O”... né... “NO”... e alguma coisa...
P: NO:: CHÃO::
PED: aí... bota CHÃO:: ... chão se escreve como?
P: “C”... “H”...
PED. “C”... o “H” é esse daqui... oh ((a criança aponta no próprio texto onde tem outra letra “H”))
P: é... “A”... “C”... “H”... “A”
PED: CHÃO::
P: o “O”... né?
PED: CHÃO:: ((a criança balbucia para si mesmo))
P: no CHÃO:: o que mais?
PED: agora... não sei mais não...
P: ((a pesquisadora lê o que a criança escreveu até o momento))
vovó... a minha prima vai para a sua casa... e atrapalha você a fazer comida... né?... ((silêncio))... você quer escrever mais algumas coisa?
PED: ela grita muito...
P: ela GRITA::?
PED: ela GRI:: GRI:: ((a criança balbucia enquanto tenta escrever))
P: você fica junto... quando ela vai? a sua avó cuida de você?
PED: não... a casa da minha vó é na Bahia... ela vai viajar... mas tem vez que ela vem aqui que ela vem pra cá...
P: ela grita muiTO::
PED: GRI::?
P: GRI:: é com “G”?
PED: “O”? tia... “G”... “O”?
P: “G”... “G”... GRI:: “G”... “R”... “I”... GRI::
PED: GRI:: GRI:: TA:: TA::
P: muiTO:: MUI:: TO:: ... MUI:: TO:: ...como é que você sabe... que acontece isso... se a sua vó mora na Bahia?
PED: porque a minha vó fala pelo telefone... quando ela está lá...

Conforme a transcrição, para identificar as letras que deveria usar para grafar o enunciado que estava produzindo, frequentemente, a criança recorria à pesquisadora, fazendo perguntas como: para escrever a palavra “casa”, é com a letra “K”? Ainda com relação à palavra casa, depois que escreve a sílaba “ca”,

pergunta que letra vem depois do “a”. Ao iniciar a escrita da palavra “fazer”, indaga se, para escrevê-la, deve grafar as letras “f” e “a”, mas escreve apenas a sílaba fa. Assim, coloca apenas uma sílaba para grafar a palavra “fazer”. Para registrar a palavra “bagunça”, não teve dúvidas para escrever a sílaba “ba”, sobre a sílaba seguinte, “gun”, a criança pergunta “gun...ça é que letra”? Durante a escrita da palavra “xixi”, pergunta se é com a letra “x” e grafa apenas a sílaba “xi”. Também questiona se, para escrever a palavra “grita”, é o “g” e “o”. Nesse contexto, atendendo à solicitação da criança, informamos a forma ortográfica da escrita das palavras: chão, grita e muito. Desse modo, a criança produz uma escrita simbólica, pois sabe que, para escrever, é necessário usar letras para grafar as sentenças do texto. Assim, ela identificava, apontava as letras, entendendo-as como instrumento convencional para dizer o que desejava. Logo, ao dialogar com a pesquisadora, perguntando sobre a escrita, a criança vai apontando suas dúvidas, seus questionamentos, seu modo de compreender as relações sons e letras e letras e sons.

Nesse contexto, a interação e a interlocução da pesquisadora com a criança possibilitou o diálogo que envolveu o sentido do texto e os conhecimentos sobre o sistema de escrita. Neste último, especificamente a compreensão das relações entre sons e letras e letras e sons. Em alguns momentos, toma, como ponto de partida, o princípio acrofônico das letras do alfabeto. Em outros momentos, apoia-se nas sílabas estudadas na sala de aula (a sílaba “fa” e “ca”). Durante o processo de escritura do seu texto, Ped demonstra uma ativa busca de compreensão das relações sons e letras e letras e sons, *realizando ações com e sobre a linguagem* escrita durante o processo de produção de seu texto. Nesse sentido, o trabalho elaborado por ele com a linguagem escrita não é mecânico e repetitivo, mas reflexivo, pois o seu querer dizer, por meio da linguagem escrita, encoraja-o a refletir sobre a língua na busca do registro dos caracteres adequados para a produção de seu enunciado. Nesse sentido, Ped demonstra capacidade de isolar sílabas ao pronunciar sentenças e sílabas. Gontijo (2008, p. 193), no livro *A escrita infantil*, ao discutir a capacidade apresentada pelas crianças participantes de sua investigação, quando também isolavam sílabas, ao pronunciar palavras ou sentenças, afirma:

[...] não se pode dizer que esse é um ‘fato evolutivo’ natural decorrente do desenvolvimento da fala. Acredito que essa capacidade tem relação com o aprendizado da escrita [...]. Acredito que, no processo de desenvolvimento da escrita, a criança vai aprendendo categorias que lhe permitem pensar as unidades que compõem a linguagem oral. Nos termos colocados por Vigotski (2001), ela toma consciência que a linguagem que utiliza é composta de palavras e que estas, por sua vez, são compostas por unidades ainda menores (fonemas).

Desse modo, tendo como referência a perspectiva vigotskiana mencionada pela autora, a tomada de consciência pela criança sobre a constituição da linguagem oral se dá no decorrer do processo de apropriação da linguagem escrita, ou seja, a criança passa a compreender, durante o processo de aprendizagem do sistema de escrita, que a linguagem é formada por palavras que, por sua vez, são compostas por unidades menores, os fonemas.

De acordo com Vigotski (2001, p. 312), a aprendizagem da linguagem escrita é uma tarefa complexa para o escolar, porque “[...] a escrita [não] é uma simples tradução da linguagem falada para signos escritos, e a aprendizagem da escrita não é uma simples apreensão da técnica da escrita”. Para ele, escrever exige uma ação voluntária e deliberada por parte da criança: requer a análise sistemática das unidades constituintes da linguagem oral, fato que se constitui durante a aprendizagem da linguagem escrita. Não há, na perspectiva do autor, algum tipo de treinamento que prepara a criança para essa tomada de consciência. Desse modo, em nossa opinião, baseada na perspectiva histórico-cultural da Psicologia, a análise da linguagem oral, pela criança, na tentativa de identificar os símbolos alfabéticos para a produção de um enunciado escrito, não se constitui, nela, de maneira natural, mas está intimamente relacionada com as relações intersubjetivas que estabeleceu durante sua vida.

Dessa forma, a prática educativa da alfabetização é mediadora do processo de apropriação da linguagem escrita. Por isso, durante a escrita de seu texto, Ped utiliza os conhecimentos que aprendeu na sala de aula, a saber: as letras do alfabeto e alguns pares de sílabas. Também recorre à pesquisadora na busca de ajuda na elaboração de seu texto. A criança tem clareza de que precisa recorrer às pessoas que tenham o domínio desse conhecimento para ajudá-la na construção de um enunciado escrito. Em outros termos, ao lidar com a escrita para o outro, preocupa-se com o que está escrevendo, levando em conta a compreensão do que diz pelo seu interlocutor. Por isso, toma o enunciado escrito como objeto de análise, seja do ponto de vista linguístico, lidando, nesse momento, com os conhecimentos sobre o sistema de escrita, seja do ponto de vista discursivo, ao trabalhar com os sentidos daquilo que deseja escrever e, para isso, solicita a ajuda do outro, pois sabe que está lidando com um objeto cultural que ainda não domina completamente.

Nesse sentido, a criança se relaciona inicialmente com um interlocutor imediato que aponta para ela as convenções sociais e/ou exigências de compreensão pelo seu interlocutor final. Desse modo, Ped não domina todos os aspectos da atividade realizada e, por isso mesmo, essa atividade transita na zona de desenvolvimento proximal definida por Vigotski (2001) como o nível que a criança atinge ao resolver problemas em colaboração com outra pessoa. Para o psicólogo soviético, há uma tese indiscutível, amplamente conhecida, que diz:

Que a criança orientada, ajudada e em colaboração sempre pode fazer mais e resolver tarefas mais difíceis do que quando sozinha [...]. Na velha psicologia e no senso comum, consolidou-se a opinião segundo a qual a imitação é uma atividade puramente mecânica. Desse ponto de vista, costuma-se considerar que, quando a criança resolve um problema ajudada, essa solução não ilustra o desenvolvimento de seu intelecto. Considera-se que se pode imitar qualquer coisa. O que eu posso fazer por imitação ainda não diz nada a respeito da minha própria Inteligência e não pode caracterizar de maneira alguma o estado do seu desenvolvimento. Mas essa concepção é totalmente falsa. Pode considerar-se como estabelecido na psicologia moderna que a criança só pode imitar o que se encontra na zona das suas próprias potencialidades intelectuais (VIGOTSKI, 2001, p. 328-329).

Dessa maneira, Ped, apesar de não dominar a escrita de um texto, consegue fazê-lo por meio da colaboração de outra pessoa que domina esse conhecimento. Logo, com o outro a criança sente que pode escrever, sente que pode fazer tentativas de se enunciar por meio da linguagem escrita, ou seja, nesse contexto, a escrita de textos, pela criança, se dá com o outro e para o outro. Com o outro, a criança lida com as suas potencialidades intelectuais e vivencia o risco de escrever para sua avó. No processo inicial da alfabetização, é fundamental a presença de um agente mediador que leva a criança a pensar sobre o objeto do dizer e sobre como se pode dizer por meio de uma nova linguagem para ela, a linguagem escrita.

Esse fato nos leva à seguinte ideia: o ato de escrever, para Ped, tem um caráter eminentemente dialógico. Primeiro, no jogo das relações face a face, na conversa que se dá entre a criança e seu primeiro leitor, um interlocutor que lhe ensina sobre a escrita. Segundo, seu interlocutor final ou destinatário de seu texto, a avó. Terceiro, não podemos deixar de considerar que ele também conversa consigo mesmo durante o processo de escrita.

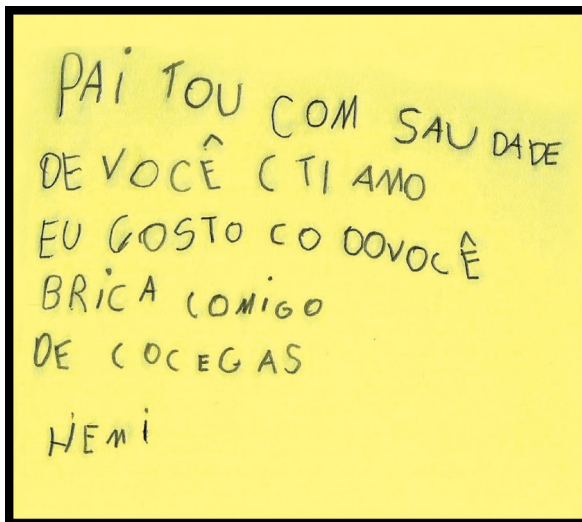
Podemos inferir que a criança escreve *a partir de sua avó*, quando narra seu cotidiano e também escreve *para sua avó*, quando dirige a ela seu modo de compreensão sobre esse cotidiano. Nessa perspectiva, o papel do outro é excepcionalmente grande na construção dos enunciados, conforme aponta Bakhtin (2006). Nesse sentido, o dizer da criança está amplamente povoado pelo modo como compreende ou avalia o dia a dia de sua avó. Nesse contexto, o excedente de visão sobre a relação da avó com a sua prima aparece muito claramente no seu texto. Para Bakhtin (2006, p. 21-22, grifo do autor),

[...] esse *excedente* da minha visão, do meu conhecimento, da minha posse – *excedente* sempre presente em face de qualquer outro indivíduo – é condicionado pela singularidade e pela insubstituíbilidade

do meu lugar no mundo: porque nesse momento e nesse lugar, em que sou o único a estar situado em dado conjunto de circunstâncias, todos os outros estão fora de mim [...].

Assim, a posição ocupada pela criança, a de neto, permite-lhe avaliar para dizer à avó que sua prima lhe dá muito trabalho. Entendemos que possibilitar às crianças expressarem seu posicionamento constituído a partir de seu lugar no mundo ou de sua singularidade é fundamental. Escrever deve fazer sentido para a criança, deve, sobretudo, ser espaço de constituição da criança na e pela linguagem. Só assim as crianças poderão assumir o seu dizer e se enunciar a partir do seu ponto de vista, constituindo-se como verdadeiros autores e autoras de seus textos, pois “[...] escrever não é uma atividade que segue regras previstas, com resultados de antemão antecipados. Escrever um texto exige sempre que o sujeito nele se exponha, porque ele resulta de uma criação” (GERALDI, 2010, p. 98). A seguir, temos outros textos, nos quais as crianças usaram a linguagem escrita para dialogar com seus familiares:

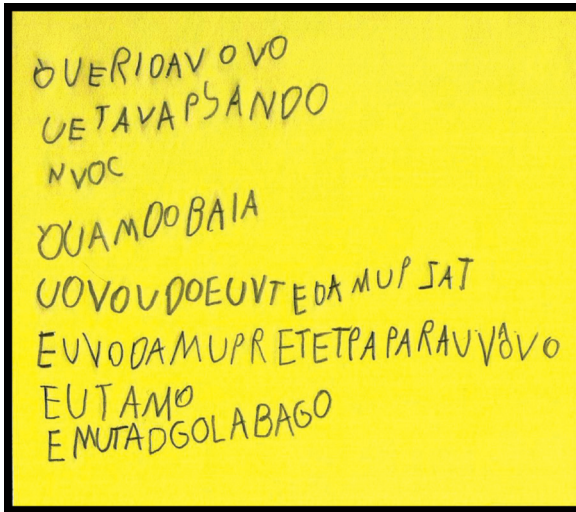
Foto 2 – Cartão de Hemi para o pai



PAI TOU COM SAUDADE DE VOCÊ E TE AMO
EU GOSTO CO DOVOCÊ BRICA COMIGO DE COCEGAS
HEMI

**PAI
TÔ COM SAUDADES DE VOCÊ
EU TE AMO
EU GOSTO QUANDO VOCÊ BRINCA COMIGO DE COCEGAS
HEMI**

Foto 3 – Cartão de Nai para a avó

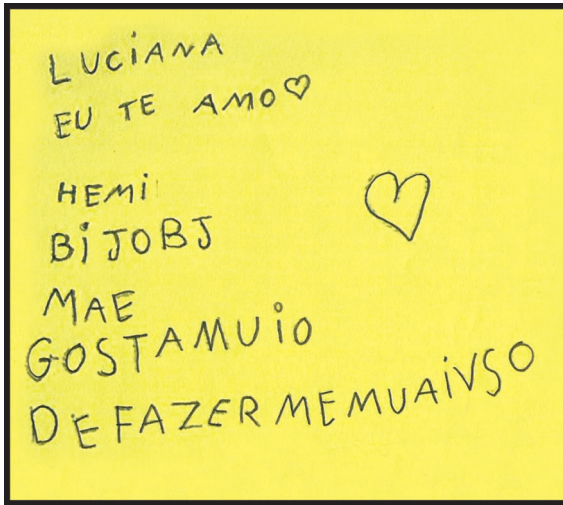


QUERIDA VOVÓ
EU TAVA PENSANDO
EM VOCÊ
QUANDO FOR PARA A BAHIA
EU VOU TE DAR UM PRESENTE
EU VOU DAR UM PRESENTE PARA O VOVÔ
EU TE AMO
E MUITOS ABRAÇOS

QUERIDA VOVÓ
EU TAVA PENSANDO EM VOCÊ
QUANDO FOR PARA A BAHIA
EU VOU TE DAR UM PRESENTE
EU VOU DAR UM PRESENTE PARA O VOVÔ
EU TE AMO
E MUITOS ABRAÇOS
E MUITOS ABRAÇOS

A escrita adquire sentido para

Foto 4 – Carta de Hemi para a mãe



LUCIANA
EU TE AMO
HEMI
BIJOB
MÃE
GOSTAMUIO DE FAZER MEMUAIVSO

LUCIANA
EU TE AMO
HEMI
BEIJOS
MÃE
GOSTARIA MUITO DE FAZER MEU ANIVERSÁRIO

Na leitura desses textos (Fotos 2, 3 e 4), é possível perceber o quanto o cotidiano das crianças atravessa seus escritos. O trabalho de escritura pelas crianças vai se constituindo como espaço para explicitação dos seus desejos, objetivando a adesão de seus interlocutores para a realização desses desejos, bem como espaço para declarações de amor e promessas aos seus destinatários. A fala do cotidiano das crianças com os familiares aparece agora por meio do trabalho de escritura. Assim, os textos das crianças foram produzidos a partir do diálogo com situações por elas vividas. O texto de Hemi (Foto 2) retrata a saudade que tinha do pai que trabalhava viajando e ficava fora de casa por muitos dias. Desse modo, a criança diz que estava com muita saudade, principalmente das

suas brincadeiras de cócegas. A saudade também é o tema do texto de Lud (Foto 3) que diz: “Querida vovó. Eu tava pensando em você. Quando for para a Bahia eu vou te dar um presente. Eu vou dar um presente para o vovô. Eu te amo e muitos abraços”.

Durante a escrita de seu texto, Lud diz que estava desenhando ela e a avó. Quando questionada sobre a sua relação com a avó, explica que, quando era bebê e chorava, sua avó lhe dava Toddy e iogurte. Fala que sua vó mora na Bahia e que, nas férias da mãe, ela vai para lá ficar com ela. No diálogo com a criança, perguntamos se a casa de sua avó fica perto da praia. Ela nos responde que fica perto de uma lagoa, na qual é possível nadar. Na conversa, comenta ainda que sua vó sabe fazer um monte de biscoitos e temperos. A partir dessa descrição, é possível afirmar que “[...] os acontecimentos discursivos não se dão fora do contexto social mais amplo; na verdade eles se tornam possíveis enquanto acontecimentos singulares no interior e nos limites de uma determinada formação social” (GERALDI, 2010, p. 36). Assim, os textos das crianças são produzidos a partir de acontecimentos singulares, mas que não estão dissociados do contexto social mais amplo.

A situação de comunicação do texto de Hemi (Foto 4) é, na verdade, um pedido para sua mãe, a realização de sua festa de aniversário. A criança inicia o texto com um tom mais formal dizendo “Luciana, eu te amo. Beijos”. Em seguida, decide efetivamente concretizar o seu projeto discursivo, ou seja, para além de declarar à sua mãe seu verdadeiro desejo, ela queria lhe pedir uma festa de aniversário. Por isso diz: “Mãe, gostaria muito de fazer meu aniversário” (MEMUAIVSO). Nesse momento, a criança não escreve o nome da mãe como na primeira mensagem. Agora, usa uma palavra (Mãe) que ganha um colorido expressivo, mais íntimo, cujo objetivo é gerar mais proximidade, pois, em seguida, vem um pedido que, geralmente, fazemos a pessoas mais próximas. Assim, a criança pode dizer pela escrita o que deseja, tentando seduzir seu interlocutor para aderir à sua vontade. Fato que é especialmente importante no processo de apropriação da escrita pela criança, pois a aprendizagem da linguagem escrita, conforme discutido, não é uma mera questão de domínio de uma técnica de codificar e decodificar mensagens. Nesse sentido, a ação educativa deve ser orientada para possibilitar à criança entrar no universo da escrita, podendo, assim, operar com signos e significados dentro de um mundo pleno de valores e de sentidos historicamente produzidos e socialmente marcados (BRITTO, 2005).

Por isso, podemos encontrar nos textos a história de vida das crianças, histórias que nem sempre são contadas, na escola, e que se constituem como memória do passado e projeção para o futuro, na medida em que também tematizam um horizonte de possibilidades das suas vidas: a menina que sente

saudade do pai que viaja muito e ama sua brincadeira de cócegas, a menina Lud que também sente saudades da avó e planeja passar as férias na sua casa e Hemi que deseja uma festa de aniversário e pede essa festa a sua mãe, no texto. Dessa forma, as crianças efetivam a pretensão de dizer, e é isso que produz o acontecimento do texto, tornando-o o lugar privilegiado da interlocução. Em outros termos,

[...] a linguagem fulcra-se como evento, faz-se na história e tem existência real no momento singular da interação verbal. É da natureza do processo constitutivo da linguagem e dos sujeitos discursivos sua relação com o singular, com a unicidade do acontecimento. Por isso os discursos são densos de suas próprias condições de produção. Sendo cada vez únicos, fazem-se no tempo e constituem histórias. As estruturas linguísticas que inevitavelmente se reiteram também se alteram, a cada passo, em sua consistência significativa. Temos sempre passado no presente, que se faz passado garantindo horizontes de possibilidades de futuro: trabalho de constituição da linguagem (e das linguagens) e dos sujeitos (GERALDI, 2010, p. 34-35).

Desse modo, as relações das crianças com os adultos tornam-se fios que tecem a compreensão e o posicionamento sobre o mundo vivido. Por isso, seus textos são marcados pelas ações e sentidos que dão às suas vidas e por seus contextos socioculturais. O conceito bakhtiniano de dialogismo é uma referência na compreensão dos textos das crianças. Mas o que são as relações dialógicas na perspectiva bakhtiniana? Entendemos que são relações de sentido que estão presentes na vida, nas interações entre os sujeitos e entre os enunciados. Já na década de 1920, Vigotski criticava o modo como a linguagem escrita era ensinada às crianças, crítica que, de certa forma, em muitas situações permanece atual. Ele afirmava que “[...] ensinamos às crianças a traçar letras e formar palavras com elas, mas não ensinamos a linguagem escrita” (VIGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa). Entendemos que o autor criticava o ensino da linguagem escrita como uma mera técnica que se baseia em um conjunto de processos artificiais em detrimento da sua utilização racional, funcional e social. Para o autor, esse ensino artificial exige

[...] enorme atenção e esforços por parte do professor e do aluno e, devido a tal esforço, o processo se transforma em algo independente, em algo que se basta a si mesmo enquanto a linguagem viva passa a um plano posterior [...]. Nosso ensino ainda não se baseia no desenvolvimento natural das necessidades da criança, nem em sua própria iniciativa: chega-lhe de fora, das mãos do professor e lembra a aquisição de um hábito técnico (VYGOTSKI, 2000, p. 183, tradução nossa).

Desse ponto de vista, a apropriação desse sistema complexo de signos deve partir da necessidade da criança. Entendemos que essa necessidade é a possibilidade de se relacionar com o outro e consigo mesma por meio da leitura e da escrita de textos, ou seja, a aprendizagem da linguagem escrita inserida em um processo de comunicação discursiva. Bakhtin (2006) afirma que aprender a falar significa aprender a construir enunciados. Isso porque o sujeito fala por enunciados e não por orações, ou por palavras isoladas. Nesse sentido, se fizermos uma analogia com a aprendizagem da linguagem oral, aprender a linguagem escrita é aprender a utilizá-la por meio dos processos de leitura e escritura, espaços nos quais os enunciados escritos são produzidos. Um enunciado “[...] expressa a relação valorativa do falante com o objeto do seu discurso” (BAKHTIN, 2006, p. 289).

Dessa forma, como evidenciado nas análises, a aprendizagem dos recursos linguísticos ocorre ao mesmo tempo em que a criança está fazendo uso da linguagem escrita para se comunicar, se relacionar com outra pessoa, se posicionar, concordar etc. Por isso, o autor afirma que “[...] ensinar a escrever obriga o professor a criar as condições para que determinados processos se desenvolvam sem implantá-los diretamente” (GERALDI, 2010, p. 169). Fato que está intimamente relacionado com o desenvolvimento da linguagem escrita na criança que, conforme discutido, é uma função psicológica superior que se desenvolve por meio das relações que a criança estabelece no contexto social, isto é, o desenvolvimento dessa função depende dos processos de mediação. Assim, entendemos que os dados analisados neste estudo apontam para o fato de que, no processo de produção de textos pelas crianças, o professor deve trabalhar entre o sabido e o potencial, tornando-se um coautor dos textos de seus alunos, pois, fazendo juntos, ambos têm a possibilidade de avançar em suas capacidades de produção de novos textos (GERALDI, 2010).

Algumas considerações

Por meio de nossas observações, foi possível inferir que as crianças, durante o processo de escrita de seus textos, tomam consciência da língua, identificando os fonemas que compõem a fala e a possível representação gráfica desses fonemas, ou seja, realizam uma análise das relações sons e letras e letras e sons. Nesse sentido, não é necessário primeiro dominar os meios (conhecimentos do sistema de escrita, incluindo as relações sons e letras e letras e sons) para, depois, escrever, conforme perspectivas que defendem que é necessário o amadurecimento de determinadas funções psicológicas para que a escrita de textos se efetive. Em outras palavras, observamos, durante o desenvolvimento deste estudo, que as crianças sem o total domínio da escrita alfabética escrevem e, durante o processo de escrita, se apropriam de uma série de conhecimentos

que dizem respeito ao sistema de escrita. Contudo, a capacidade de a criança utilizar a escrita para se relacionar com elas mesmas e com os outros não se constitui de maneira espontânea. Por isso, a prática educativa deve possibilitar às crianças a vivência de situações nas quais elas sejam incentivadas a ler e a escrever em uma perspectiva dialógica de modo que se faça funcionar a escrita como interação e interlocução, conforme defende Smolka (2003).

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Problemas da poética de Dostoiévski**. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1997.
- _____. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- _____. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2006.
- BRITTO, Luiz Percival Leme. Educação Infantil e cultura escrita. In: FARIA, Ana Lúcia Goulart; MELLO, Suelly Amaral. **Linguagens infantis: outras formas de leitura**. São Paulo: Autores Associados, 2005.
- FREITAS, Maria Teresa de Assunção. A abordagem sócio-histórica como orientadora da pesquisa qualitativa. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo: Autores Associados, n. 116, p. 21-39, jul. 2002.
- GERALDI, João Wanderley. **A aula como acontecimento**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- _____. **Ancoragens: estudos bakhtinianos**. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes. **Alfabetização: a criança e a linguagem escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2003.
- _____. **A escrita infantil**. São Paulo: Cortez, 2008.
- GONTIJO, Claudia Maria Mendes; CAMPOS, Dulcinéa. Elementos para pensar a pesquisa em educação. In: FREITAS, Maria Teresa de Assunção (org.). **A responsividade bakhtiniana: na educação, na estética e na política**. Juiz de Fora: Ed. UFJF, 2011.
- PIAGET, Jean. Comentário de Piaget sobre as observações críticas de Vygotsky concernentes a duas obras: “A linguagem e o pensamento da criança” e “O raciocínio da criança”. **Em Aberto**, Brasília, ano 9, n. 48, p. 69-77, out./dez.1990.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**. São Paulo: Cortez, 2003.
- VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas II**. Madri: Visor, 1931-1993.
- _____. **Obras escogidas III**. Madri: Visor, 1931-2000.
- _____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2001.

ANALFABETISMO ENTRE JOVENS E ADULTOS NO BRASIL

ILLITERACY AMONG YOUTH AND ADULTS IN BRAZIL

Sérgio Haddad¹

Universidade de Caxias do Sul

Filomena Siqueira¹

Fundação Getúlio Vargas

Resumo

As políticas de erradicação do analfabetismo no Brasil vêm avançando nas últimas décadas de maneira lenta e frágil, evidenciando a magnitude da natureza do problema, que envolve não apenas a precariedade do universo escolar, mas o peso das diferenças socioeconômicas e raciais, historicamente presentes no país. São mais de 13 milhões de brasileiros e brasileiras acima de 14 anos que não sabem ler nem escrever e um enorme contingente de pessoas que, tendo passado pela escola, não tem o domínio do letramento e não podem utilizá-lo para o desenvolvimento de suas potencialidades em diferentes contextos ao longo de suas vidas. Buscando refletir sobre essa realidade o artigo discute sobre e as dificuldades de se fazer avançar a efetivação do direito à educação de jovens e adultos no Brasil.

Palavras-chave: Analfabetismo. Educação de Jovens e Adultos. Brasil.

Abstract

The policies for eradicating illiteracy in Brazil have been improved in recent decades, but in a slowly and fragile pace, demonstrating the magnitude of the nature of the problem, which involves not only the precariousness of the school universe, but the weight of socioeconomic and racial differences, historically present in the country. There are more than 13 million Brazilians with 15 years old or more that don't know how to read or write and an enormous contingent of people that, although attending school, still do not have the literacy domain and cannot use it to develop their potential in different contexts throughout their lives. Aiming to reflect on this reality this article discusses the difficulties of advancing the implementation of the right to education of youth and adults in Brazil.

Key-words: Illiteracy. Youth and Adult Education. Brazil.

¹ Doutor em Educação, pesquisador da Ação Educativa, professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade de Caxias do Sul.

² Doutoranda em Administração Pública e Governo pela FGV/EAESP, pesquisadora da Ação Educativa.

Analfabetismo entre jovens e adultos no Brasil

O analfabetismo entre a população de jovens e adultos no Brasil é persistente na sociedade brasileira, tem causas históricas e reflete problemas estruturais não superados. Apesar da sua persistência, e o analfabetismo ser reconhecido como uma violação do direito humano à educação, as diversas políticas públicas implementadas ao longo da história não conseguiram superar a questão, muito menos baixar os seus índices para padrões internacionais compatíveis com o nível de desenvolvimento do país. Dados recentes mostram que temos 13,1 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade que não sabem ler nem escrever, o equivalente a 8,3% para esta faixa etária e, se diminuirmos o corte para 10 anos de idade, esse número sobe para 16 milhões de pessoas, 9,3% da população acima de 9 anos (PNAD, 2014). Este artigo buscará apresentar uma visão geral do analfabetismo de jovens e adultos, tendo em vista suas diversas dimensões de desigualdade, tais como renda, raça, gênero, idade e região.

Reconhecendo que o conceito de alfabetização tem diversas dimensões interpretativas,³ neste trabalho adotamos aquele formalmente estabelecido pelo Ministério da Educação – MEC que afirma “que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (INEP, p.160, 2015). Nesse sentido, são consideradas analfabetas as pessoas que se declaram não saber ler e escrever um bilhete simples no seu idioma, ou, em alguns casos, quando este dado não está disponível, pelo nível de escolaridade frente àquele considerado suficiente para ter o domínio da leitura e da escrita em níveis básicos.

Partindo de uma breve perspectiva internacional, observa-se que o desafio de promover a alfabetização de adultos no mundo também vem enfrentando dificuldades, ainda que avanços nas últimas décadas possam ser verificados. A taxa de alfabetização da população entre 15 e 24 anos cresceu de maneira global, passando de 83%, em 1990, para 89%, em 2012. Em relação à alfabetização de adultos (população com 15 anos ou mais), houve um aumento de 76% para 84% no mesmo período. Entretanto, ainda há 781 milhões de adultos e 126 milhões de jovens ao redor do mundo que não possuem capacidades básicas de leitura e escrita, sendo que as mulheres representam mais de 60% desse contingente. Diferenças entre os continentes são significativas, com as regiões da África Subsaariana e da Ásia apresentando os índices mais altos de analfabetismo, chegando a 40% da população aproximadamente (UNESCO EDSTATS, 2013). Os dados gerais acabam por encobrir diferenças significativas

³ Sobre as diversas interpretações conceituais sobre alfabetização, analfabetismo, letramento e analfabetismo funcional, ver FERRARO, 2002.

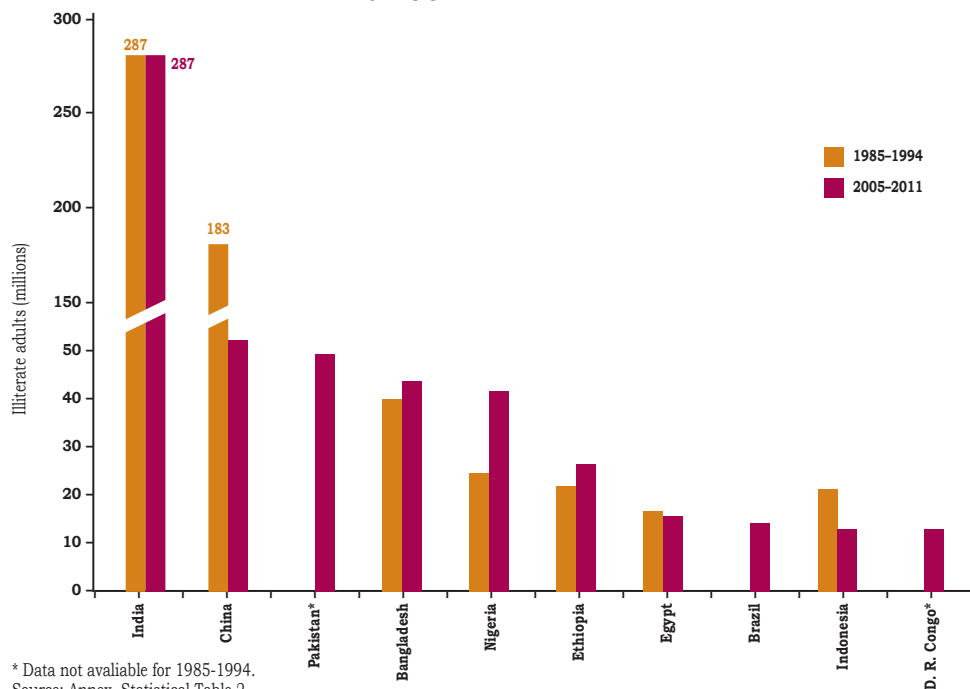
entre países, continentes e populações. É o caso do Brasil, que está entre os 10 países responsáveis por 72% da população analfabeta no mundo, conforme a figura abaixo demonstra, mesmo sendo considerado entre as 10 maiores economias do mundo.

Figura 1 - Dez países que somam 72% da população mundial de adultos analfabetos

THE SIX EFA GOALS
Goal 4: Adult literacy

Figure 1.4.2: 10 countries account for 72% of the global population of illiterate adults

Number of illiterate adults, 10 countries with highest populations of illiterate adults, 1985-1994 and 2005-2011



* Data not available for 1985-1994.
Source: Annex, Statistical Table 2.

Fonte: UNESCO/EFA Global Monitoring Report, 2015.

Desde meados no século XX, a educação de jovens e adultos tem sido reconhecida como uma responsabilidade coletiva pela comunidade internacional que deve oferecer apoio aos países mais pobres para que possam fortalecer essa agenda e monitorar suas políticas. A Declaração Universal de Direitos Humanos de 1948, no seu artigo 26 estabelece o direito de todos à educação. Este direito foi reforçado pela Convenção Internacional dos Direitos Econômicos, Sociais e Culturais, assinada em 16 de dezembro de 1966 no seu artigo 13. A Conferência Mundial sobre Educação para Todos, realizada em Jomtien, Tailândia, em 1990, adotou o conceito de “educação básica”, propondo uma visão ampliada não restrita à educação escolar nem à infância. Sete anos depois, em Hamburgo, na Alemanha, na V Conferência Internacional de Educação de Adultos – Confinteia (Alemanha, 1997) em sua declaração, conforma um conceito sobre este direito que acaba tendo grande influência até os anos atuais. Compreendida como

chave para a conquista e garantia de outros direitos, a educação de adultos é definida mais que um direito, mas como uma educação que se realiza ao longo da vida, sendo tanto consequência para o exercício da cidadania como condição para uma plena participação na sociedade. Essa concepção ampliada de educação ao longo da vida não se esgota na escolarização, compreendendo também aprendizagens realizadas de forma sistemática ou incidental nas mais diversas práticas sociais familiares, comunitárias, religiosas, políticas, de trabalho, de informação, comunicação, lazer ou fruição cultural. Em uma cultura letrada como a que vivemos, tais aprendizagens e práticas sociais são mediadas pela escrita e outras tecnologias e códigos culturais da modernidade que cumpre à escola básica difundir (IRELAND, 2009).

As Conferências Internacionais de Educação de Adultos (CONFINTEA), que teve sua primeira edição em 1949, na Dinamarca, inaugura uma agenda voltada para esse campo. Desde então, seis Conferências já foram realizadas a cada doze anos, com a última tendo ocorrido em Belém do Pará, em 2009, onde foram reafirmados os principais conceitos de Hamburgo. Essas conferências, junto com a atuação da UNESCO, colaboraram para promover a agenda do direito à educação entre jovens e adultos no âmbito internacional e para promover campanhas nacionais de alfabetização. Esses encontros também colaboraram para superar a visão da educação de adultos como resumida à superação do analfabetismo, passando a ser compreendida a partir da perspectiva dos direitos humanos, como uma forma ampla de ensinar e aprender, onde o aspecto escolar é apenas uma parte deste direito, e que deve vir acompanhada de outros direitos sociais, econômicos, culturais e ambientais (HADDAD, 2009).

Os direitos educativos dos jovens e adultos brasileiros estão inscritos, na atualidade, em três instrumentos jurídicos de âmbito nacional. A Constituição Federal de 1988 atendeu aos reclamos da sociedade e reconheceu o direito dos jovens e adultos ao ensino fundamental, obrigando os poderes públicos à sua oferta gratuita. Esse direito foi detalhado pela Lei n.9.394, de 1996, de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), na qual a Educação de Jovens e Adultos (EJA) foi inscrita como modalidade da Educação Básica, apropriada às necessidades e condições peculiares dessas gerações. Finalmente, em 2000, o Parecer 11 da Câmara de Educação Básica (CEB) do CNE, fixa as Diretrizes Curriculares, enfatizando o direito público subjetivo dos jovens e adultos ao ensino de qualidade, à luz dos princípios da proporção, equidade e diferença; explicitou as funções dessa modalidade da educação básica (reparação de direitos educativos violados, equalização de oportunidades educacionais e qualificação permanente); colocou limites de idade (distinguindo a educação de jovens e adultos da aceleração de estudos que visa à regularização do fluxo escolar de adolescentes); e assinalou a necessidade de flexibilizar a organização escolar e contextualizar o currículo e as metodologias de ensino, proporcionando aos professores a formação específica correspondente (DI PIERRO, 2008).

Panorama do Analfabetismo no Brasil

O reconhecimento gradativo do direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil veio acompanhado de políticas públicas voltadas ao atendimento de uma parcela significativa da população, a partir do final da década de 1940, desaguando na Campanha de Educação de Adolescentes e Adultos – CEAA ao longo da década de 1950. Com o golpe militar, em 1964, muitas das iniciativas produzidas pela sociedade civil, identificadas como atividades de educação e cultura popular⁴, grande parte sob orientação do pensamento de Paulo Freire, foram encerradas, seus participantes perseguidos. Os militares criaram o Movimento Brasileiro de Alfabetização (MOBRAL) e o Ensino Supletivo foi instituído com a Lei de Diretrizes e Bases de 1971. Com o fim da Ditadura Militar o MOBRAL foi substituído pela Fundação Educar (Fundação Nacional para Educação de Jovens e Adultos). Posteriormente o programa Alfabetização Solidária (Alfasol), foi implantado durante o governo FHC e, mais recentemente o Programa Brasil Alfabetizado, instituído no governo Lula, e que será discutido mais a frente⁵.

Os programas federais instituídos a partir da segunda metade do século passado voltados à alfabetização de adultos foram acompanhados por inúmeros programas de governos estaduais e municipais, além de trabalhos, em sua maioria voluntários, de entidades da sociedade civil.

Como consequência de todas essas políticas e programas produzidos por órgãos públicos e privados, somados à ampliação do acesso de novos contingentes da população aos sistemas regulares de ensino, as taxas de analfabetismo caíram de 39,6%, em 1960, para os atuais 8,3% da população com 15 anos ou mais, conforme a tabela abaixo.

Tabela 1 - Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais - Brasil, 1960/2014

Ano	Analfabetos	%
1960	15.964.852	39,60
1970	18.146.977	33,60
1980	18.716.847	25,50
1991	19.233.758	20,07
2000	16.294.889	13,63
2011	12.865.580	8,60
2012	13.162.991	8,70
2013	13.335.365	8,50
2014	13.170.342	8,30

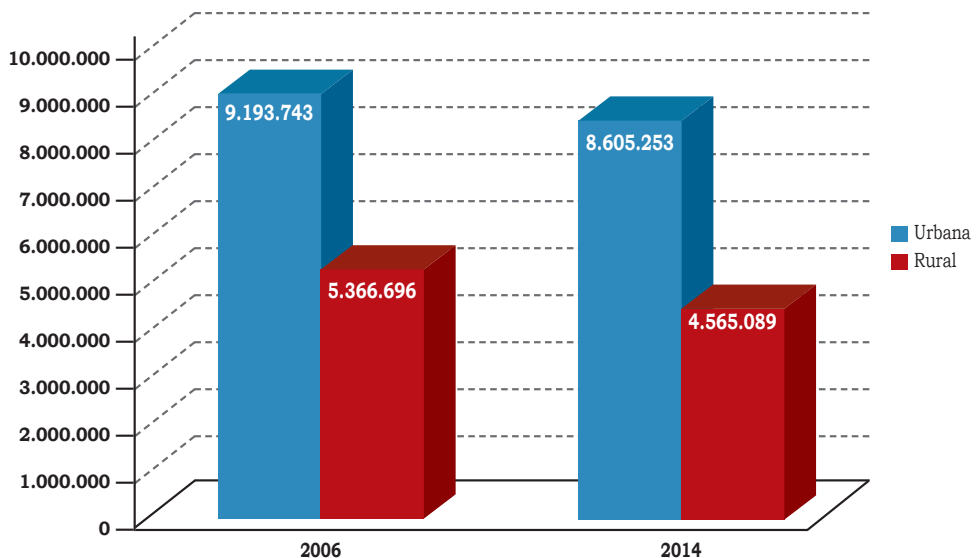
Fonte: IBGE/Censo Demográfico/Pnad 1960-2014. Elaborado por Ação Educativa, 2015.

⁴ Sobre educação e cultura popular neste período, ver BRANDÃO, 1984; BEISEGEL, 2000.

⁵ Sobre o histórico da Educação de Jovens e Adultos até os anos 90, ver HADDAD e DI PIERRO, 2000. Para o período mais recente, ver HADDAD e DI PIERRO, 2015.

Apesar dessa tendência de diminuição no analfabetismo, é ainda consideravelmente alto o número de pessoas que não sabem ler e escrever, e observa-se que nos últimos anos as quedas têm sido pouco expressivas, inclusive apresentando um pequeno aumento em 2012 na sua relação com 2011⁶. Ao olharmos os números sobre o analfabetismo considerando as populações que residem em área urbana ou rural, podemos observar que 6,3% dos analfabetos estão em localidade urbana e 20,1% em rural, em 2014 (Pnad/IBGE, 2014). Proporcionalmente as localidades rurais possuem mais analfabetos, com 20,1% da população sem instrução frente a 6,3% nas áreas urbanas. Já em termos absolutos a maior parte está nas cidades, como o gráfico abaixo indica, tendo em vista também que a maior parte das pessoas vive, atualmente, em áreas urbanas, 84,3% da população brasileira⁷.

Gráfico 1 – Analfabetismo por localização urbana e rural – 2006/2014



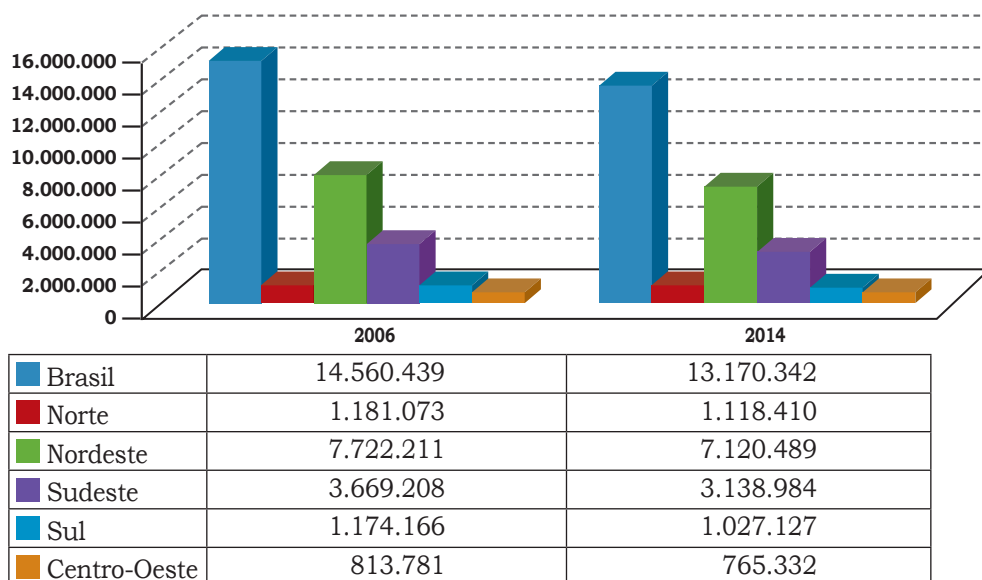
Fonte: Pnad/IBGE, 2014.

Ao analisar por região geográfica, também se observam distorções significativas, com a região Norte e Nordeste reunindo a maior porcentagem de pessoas acima de 15 anos analfabetas, 16,6% e 9% respectivamente, frente a 6,5% no Centro-Oeste, 4,6% no Sudeste e 4,4% no Sul. Em termos absolutos, as regiões Nordeste e Sudeste concentram o maior número de analfabetos, conforme o gráfico abaixo apresenta.

⁶ Como os dados entre os anos de cada década são retirados da PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra Domiciliar e tem caráter amostral, pequenas distorções podem ocorrer em relação aos Censos.

⁷ <http://7a12.ibge.gov.br/vamos-conhecer-o-brasil/nosso-povo/caracteristicas-da-populacao.html>

Gráfico 2 – Taxa de analfabetismo entre pessoas de 15 anos de idade ou mais no Brasil por região - 2006/2014



Fonte: Pnad/IBGE, 2014. Elaborada por Ação Educativa, 2016.

Segundo Ferraro e Kreidlow (2004), as desigualdades regionais em termos educacionais verificadas na tabela acima manifestaram-se mais lentamente do que as desigualdades econômicas regionais construídas em séculos passados. Para o autor, desde o início do século XVIII, com o ciclo de mineração, reforçado posteriormente pelo ciclo do café do século XIX e consumado pelo processo de industrialização a partir da 1930, as desigualdades econômicas regionais foram se consolidando em favor do eixo centro-sul, principalmente Minas Gerais, Rio de Janeiro e São Paulo. Por outro lado, o Brasil, no final do Império e início da República, nas últimas décadas do século XIX, ainda era um país massivamente analfabeto. Citando o estudo *Britain & the Onset of Modernization in Brasil*, do inglês R. Graham, afirma que a prerrogativa de estudar era de apenas uma pequena parcela das elites da população, “estimando que em 1877 apenas 21,9% das pessoas livres de 5 anos ou mais sabiam ler e escrever (1.563.000 sobre 7.143.000) – e não mais de 170.000 crianças frequentavam algum tipo de escola. Obviamente, se computada a população escrava, a situação era bem pior” (FERRARO, KREIDLOW, 2004, p.186).

Ferraro demonstra que a taxa de analfabetismo até o final do século XIX não era muito diferente entre os Estados de Minas Gerais e São Paulo, em relação ao resto do País, levando-se em conta o Censo de 1880; para a população de 5 anos ou mais, as taxas eram as seguintes: Minas Gerais (87,8%), Piauí (88,2%), São Paulo (83,4%) e Pernambuco (83,2%). O autor conclui afirmando que “no Brasil, o latifúndio sempre foi e continua sendo o maior obstáculo ao cultivo das letras” (Idem, p. 191).

De fato, se até aquele momento o latifúndio foi a forma principal de organização da sociedade brasileira, majoritariamente rural, com a industrialização a partir do século XX e o crescente setor de serviços e das burocracias estatais, houve o gradativo crescimento do mundo urbano no Brasil e com isso o incremento das formas desiguais de escolarização para o atendimento da sua população. De fato, ao delegar o sistema público de ensino inicialmente às províncias no período Imperial, depois aos governos estaduais e posteriormente aos governos municipais, as elites do país acabaram por reforçar as desigualdades em função das capacidades desiguais de atendimento destas diversas instâncias de governos. Com o crescente processo de urbanização, o impacto das deficiências no atendimento escolar do mundo rural latifundiário deixa de ser hegemônico e passa a imperar a desigualdade no atendimento escolar pelo nível econômico desigual de estados e municípios. Com isso, agravam-se as diferenças nos indicadores de analfabetismo de jovens e adultos conforme as regiões brasileiras, como vimos na tabela acima.

Por outro lado, o modelo de desenvolvimento brasileiro não agravou apenas as diferenças regionais. Por sua natureza concentradora de renda, produziu desigualdades profundas entre as classes sociais que acabaram por impactar os indicadores de analfabetismo. Apesar da queda nas desigualdades neste milênio graças às políticas de transferência de renda, como a bolsa família, e o aumento real do salário mínimo e a sua extensão para setores antes não atingidos, bem como o aumento do emprego formal, a desigualdade de renda continua sendo muito alta no Brasil⁸. Na média, os 10% mais ricos ganham 40 vezes mais que os 10% mais pobres.

Essa diferença ainda é muito alta se compararmos com outros países. Por exemplo, se fizermos a mesma análise nos Estados Unidos, a diferença entre os ganhos é de 15 vezes. Na França e no Canadá a distância entre rendas da camada mais rica e da mais pobre cai ainda mais e é apenas 10 vezes maior, conforme estudos de Naercio Menezes Filho, coordenador do Centro de Políticas Públicas do Insper⁹.

Os níveis de desigualdade de renda acabam por refletir de forma direta sobre os indicadores. Assim, a taxa de analfabetismo entre 1º quinto, que representa os 20% mais pobres da população com rendimento mensal familiar per capita de até R\$ 204,00, foi de 13,9%, em 2013. Entre os 20% mais ricos, com renda mensal familiar per capita de R\$ 3.215, a taxa de analfabetismo cai para 2%. A média de anos de estudos também varia significativamente entre o 1º quinto de renda e 5º, tendo sido de 5,4 anos e 10,7 anos, em 2013, respectivamente (IBGE/PNAD, 2013). Esses dados evidenciam a seriedade dos impactos da

⁸ Sobre a queda na desigualdade ver ARRETCHE, 2015.

⁹ Ver <http://www.insper.edu.br/blogdocpp/desigualdade-de-renda-no-brasil-e-preciso-fazer-mais-naercio-menezes/>. Acesso em 20 de outubro de 2015.

desigualdade econômica sobre a educação e quão longe o Estado brasileiro está de garantir o acesso, permanência e conclusão do ensino básico obrigatório para todas as pessoas, independente da sua situação socioeconômica.

Tabela 2 - Taxa de analfabetismo entre as pessoas de 15 anos de idade ou mais por rendimento mensal familiar per capita, 2013

Brasil e Regiões	25% mais pobre	25-50%	50-75%	25% mais ricos
Brasil	13,1	12,3	6,0	2,0
Norte	11,2	10,6	12,0	4,4
Nordeste	19,4	17,4	22,9	8,4
Sudeste	6,6	8,0	3,6	1,0
Sul	6,9	6,6	3,4	1,1
Centro-Oeste	8,4	10,2	5,8	1,4

Fonte: IBGE/PNAD, 2014. Elaborado por Ação Educativa, 2015.

Se analisado os dados por sexo, as variações são pequenas, com a taxa de alfabetização entre o sexo feminino um pouco superior que a do masculino. De 2004 a 2013 esse índice entre as mulheres passou de 88,8% para 91,8% e entre os homens subiu de 88,3% para 91,2% (INEP, 2015).

Esta relativa igualdade entre os sexos, com pequena vantagem para o feminino, vem sendo construída desde muitos anos. Em outro estudo de Ferraro (2002), o pesquisador afirma que desde o censo de 1920 essa quase equalização das taxas femininas de alfabetização e escolarização em relação às taxas masculinas poderia ser captada, mas é a partir do *Censo 1940*, que a superioridade feminina começa pelos grupos de 5 a 9 e 10 a 14 anos naquele censo (Brasil, 1940), até se estender, no *Censo 2000*, a todos os grupos abaixo de 45 anos ou abaixo de 50 anos, dependendo do indicador utilizado (alfabetização ou média de anos de estudo). A ampliação do acesso à escola ocorrida nos últimos cinquenta anos demonstra que as mulheres estão entre os grupos sociais que mais se beneficiaram, invertendo sua posição frente aos homens. Conclui o pesquisador sobre esta inversão:

Se a relação entre mulher e escola mudou, essa mudança certamente tem a ver não com sexo (com os aspectos biológicos que distinguem homens e mulheres), mas com gênero (com as mudanças nas concepções e valores a respeito da mulher e de seu lugar e papel na sociedade, assim como nas relações sociais entre homens e mulheres) (FERRARO, p. 511, 2002).

Em relação à categoria raça/cor, a proporção de pretos e pardos que não tem o domínio da leitura e da escrita é o dobro do que entre a população branca e em termos absolutos a maior parte é parda, mostrando a persistente desigualdade no país entre os grupos étnicos/raciais.

Tabela 3 - Taxa de analfabetismo por cor/raça, 2013

	Branços	%	Pretos	%	Pardos	%
Brasil	3.806.132	5,20	1.624.778	12,1	7.800.790	11,4
Norte	177.646	6,5	147.761	14,3	806.636	9,8
Nordeste	1.521.791	13,3	871.073	19,5	4.690.997	18,1
Sudeste	1.249.554	3,4	438.445	7,2	1.530.017	6,4
Sul	632.872	3,6	76.774	7,9	331.004	7,8
Centro-Oeste	224.269	4,7	90.725	10,5	442.136	7,4

Fonte: Pnad/IBGE, 2014. Elaborada por Ação Educativa.

Confrontando esses resultados com os apurados no item anterior, os estudos mostram que a ação ou determinação da variável cor ou raça obedece a uma lógica distinta daquela que rege a relação entre sexo e escolarização no Brasil. Ao longo de todas as séries históricas dos Censos e das PNADs, a desigualdade racial, para todas as gerações, mostra-se contínua. O crescente aumento do acesso não foi fator suficiente para ensejar a superação das desigualdades raciais mostrando que as marcas de uma sociedade escravista ainda estão presentes nos dias de hoje, seja por meio do racismo, seja pelas condições desiguais de acesso aos direitos e equidade de tratamento de uma grande parcela da nossa sociedade.

Analfabetismo funcional

Aprofundando o problema do analfabetismo no país, há também o desafio do analfabetismo funcional, que atinge mais de 28 milhões de brasileiros. De acordo com o INAF (Índice Nacional de Analfabetismo Funcional), em 2012, um em cada quatro brasileiros que cursaram ou estavam cursando o ensino fundamental II foi classificado como analfabeto funcional, o que significa que essa pessoa consegue apenas localizar informações em textos curtos e realizar operações simples de matemática¹⁰.

De acordo com o INEP, o conceito de analfabetismo funcional de refere ao número de pessoas com 15 anos de idade ou mais que possuem os anos iniciais do ensino fundamental, ou seja, menos de cinco anos de estudo completos¹¹. Nesse sentido, o índice de analfabetismo funcional, em 2014, foi de 17,6%, o equivalente a 28.029.368 pessoas. Em 2006, esse índice era de 22,3%, somando 30.996.720 pessoas, o que significa que nos últimos oito anos houve

¹⁰ <http://www.acaoeducativa.org/index.php/educacao/50-educacao-de-jovens-e-adultos/10004473-ipm-e-acao-educativa-mostram-evolucao-do-alfabetismo-funcional-na-ultima-decada>

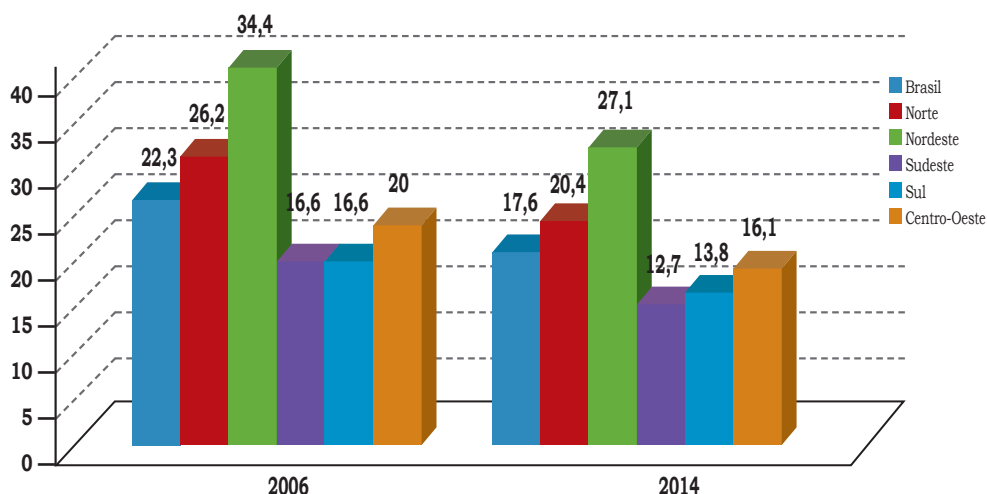
¹¹ Com a aprovação da Lei Federal nº 11.247, de fevereiro de 2006, que alterou para nove anos a duração do ensino fundamental com a matrícula obrigatória a partir dos seis anos de idade, o analfabetismo funcional fica relacionado a não conclusão dos cinco anos iniciais do ensino fundamental, até então ele referia a não conclusão dos quatro primeiros anos.

uma tímida diminuição de 2,9 milhões de pessoas no total de analfabetos funcionais (Pnad/IBGE, 2014). Em relação à localização, em 2014, 19.886.023 dessas pessoas estavam em áreas urbanas (14,6% da população urbana) e 8.143.345 em áreas rurais (35,9% da população rural). Em relação à raça/cor, 18.310.141 dos analfabetos funcionais eram negros (21,7% da população negra), 9.476.573 eram brancos (12,9% da população branca), 158.009 eram indígenas (26,1% da população indígena) e 83.832 eram amarelos (9,6%) (Pnad/IBGE, 2014).

Em relação ao contexto regional e em termos percentuais, o analfabetismo funcional, em 2014, teve a taxa mais alta no Nordeste, com 27,1% da população nessas condições, seguido pelo Norte, com 20,4%, Centro Oeste com 16,1, e Sul e Sudeste, com 13,8% e 12,7%, respectivamente (Pnad/IBGE, 2014), repetindo o mesmo perfil da taxa de analfabetismo. Os estados do Nordeste apresentam taxas muito altas, com Alagoas se mantendo com a maior delas, 47,7% da sua população com 15 anos ou mais de idade não concluíram as séries iniciais do ensino fundamental, seguida por Maranhão, Piauí, Paraíba, Bahia e Sergipe, todos com taxas acima de 40% (Pnad/IBGE, 2014).

Em termos absolutos, a região Nordeste também se mantém com o maior número de pessoas analfabetas funcionais, com 11.631.254, seguida pelas regiões Sudeste com 8.721.440 pessoas, Sul com 3.225.726, Norte com 2.545.484 e Centro-Oeste com 1.905.464 pessoas.

Gráfico 3 – Taxa de analfabetismo funcional entre as pessoas com 15 anos de idade ou mais. Brasil 2006-2014



Fonte: Pnad/IBGE, 2014. Elaborado por Ação Educativa, 2016.

Além da frequência escolar, vale discutir a questão da qualidade do ensino que é um grande desafio do sistema educacional, dado os baixos índices

em todas as etapas de ensino. Com base nos indicadores estabelecidos pela proficiência dos alunos na Prova Brasil e no Saeb¹², observa-se que, na média nacional, apenas 30,09% das crianças matriculadas no terceiro ano do ensino fundamental apresentaram proficiência adequada em escrita, 33,33% em matemática e 44,54% em leitura, com os piores índices sendo registrados nas regiões Norte e Nordeste (MEC/INEP, 2012).

Não há indicadores de monitoramento sobre a proficiência dos alunos de EJA. O indicador mais próximo nesse sentido é o Exame Nacional para Certificação de Competências de Jovens e Adultos (ENCCEJA). O ENCCEJA, uma iniciativa do Governo Federal que consiste em um exame voluntário e gratuito para aferição de habilidades e competências dos jovens e adultos residentes no Brasil e no Exterior que não tiveram a oportunidade de concluir os estudos na idade própria. Desde 2009, tendo em vista que a certificação do Ensino Médio passou a ser realizada com os resultados do ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio), o ENCCEJA passou a ser realizado visando à certificação apenas do Ensino Fundamental para aqueles com 15 anos completos ou mais na data de realização da prova (INEP, 2013).

Estudo realizado em 2013, pela Ação Educativa em parceria com o INEP sobre o ENCCEJA, constatou o aumento de adesões de estados e municípios ao exame, em detrimento das tradicionais provas estaduais; por outro lado, a intermitência na sua oferta, que deveria ter sua periodicidade definida, provoca inúmeras fragilidades na sua implementação.

Apesar do ENCCEJA, em seu desenho inicial, ter sido pensado como uma avaliação da Educação de Jovens e Adultos no Brasil sua implementação acabou sendo direcionada para a certificação, deixando transparecer, a rigor, que a preocupação de seus executores está mais em utilizá-lo como uma avaliação de competências individuais do que uma avaliação do sistema que poderia indicar caminhos para novas políticas e programas de melhoria da qualidade da EJA (AÇÃO EDUCATIVA; INEP, 2013).

De qualquer maneira, os indicadores sobre analfabetismo funcional apontam para as dificuldades que o sistema tem em reter o alunado no ensino fundamental com um padrão de qualidade e adequação aos seus interesses, reforçando a necessidade de que não apenas a garantia do acesso é importante, mas também a melhoraria no processo educativo.

Esta situação está cada vez mais desafiando as políticas de EJA em função do crescente envio de jovens, muitos deles analfabetos funcionais, que recém

¹² O SAEB foi criado em 2005 e é composto por dois processos: a Avaliação Nacional da Educação Básica (Aneb), que é realizada por amostragem das redes de ensino, em cada unidade da Federação e tem foco nas gestões dos sistemas educacionais, e a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar (Anresc), também chamada de Prova Brasil com foco em cada unidade escolar.

fizeram 15 anos, à essa modalidade por não estarem sendo atendido no ensino fundamental de forma adequada. A repetência e a evasão ainda são problemas para a permanência do alunado na escola, fazendo com que muitas crianças desistam antes de completar o ensino fundamental. Mais de 1 milhão de jovens entre 15 e 17 anos estão fora da escola (Pnad/IBGE, 2014).

Ainda que as taxas de repetência e evasão tenham apresentado um ritmo de queda entre 2005 e 2012, o que permitiu elevar a taxa de promoção de 73% para 86% nesse período, e reduzir a distorção idade-série¹³ nos anos finais do ensino fundamental de 28,6%, em 2009, para 27,3%, em 2014, a distorção idade-série, na média nacional, ainda é significativa, sendo 13,2% maior nos anos finais no ensino fundamental do que nos anos iniciais, além de apresentar fortes diferenças entre as regiões do país, com o Norte apresentando uma taxa de 39,3%, em 2014, e o Sudeste 18,75%. Quando analisados em relação ao nível socioeconômico, a taxa de conclusão do ensino fundamental na idade adequada é de 94% entre os mais ricos, caindo para 59,6% entre o quartil mais pobre.

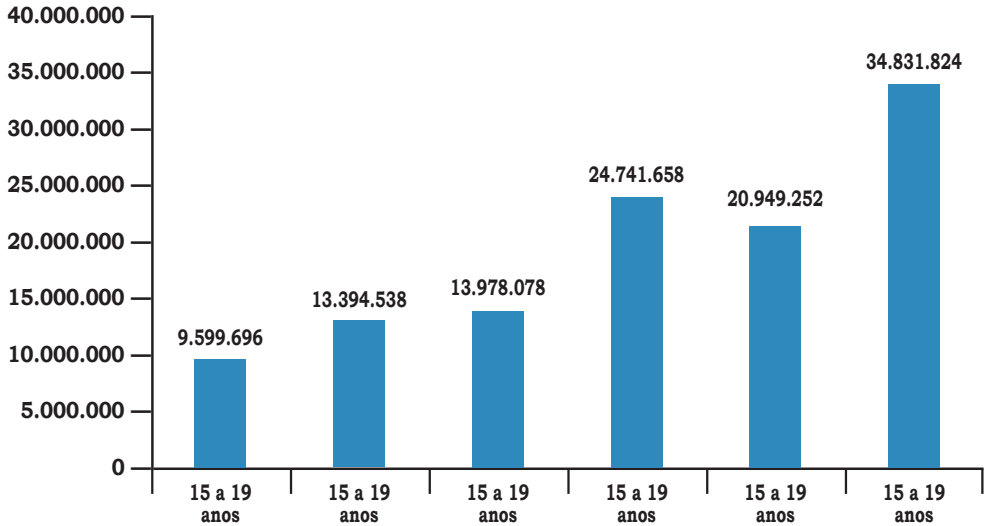
É esta situação que alimenta a composição do enorme contingente de pessoas que, mesmo tendo passado pela escola, não consegue se alfabetizar com qualidade para que se mantenha autônomo no uso da escrita e da leitura. Apesar do aumento na oferta de vagas no ensino fundamental regular, e a melhoria na promoção do alunado ao longo das últimas décadas, o atraso acumulado na escolaridade cria uma demanda potencial significativa por políticas de educação de jovens e adultos (EJA).

Entretanto, as tendências nessa área não são de expansão. De acordo com os dados do Censo de 2010, havia 65 milhões de brasileiros e brasileiras com 15 anos de idade ou mais sem instrução ou que não completaram o Ensino Fundamental e 22 milhões que não completaram o ensino médio, totalizando 87 milhões de pessoas¹⁴. Em 2014, havia 13.170.342 brasileiros sem instrução e mais 28.029.368 funcionais, totalizando 41.199.710 pessoas elegíveis à EJA (CENSO ESCOLAR, 2014). Desse universo, o total de pessoas de 15 anos ou mais frequentando cursos de jovens e adultos presenciais somava 3,1 milhões, estando 2,1 milhões no nível fundamental e 1 milhão no médio, muito aquém da demanda potencial indicada. Desse público em potencial a maior parte estava com mais de 30 anos de idade e aproximadamente 20% estava acima de 50 anos de idade, em 2010, conforme o gráfico abaixo.

¹³ A distorção idade-série considera as crianças e adolescentes com mais de 2 anos de atraso em relação a série considerada apropriada para sua idade.

¹⁴ Ribeiro, V; Catelli Jr., R; Haddad, S. A Avaliação da EJA no Brasil: insumos, processos, resultados. 2015

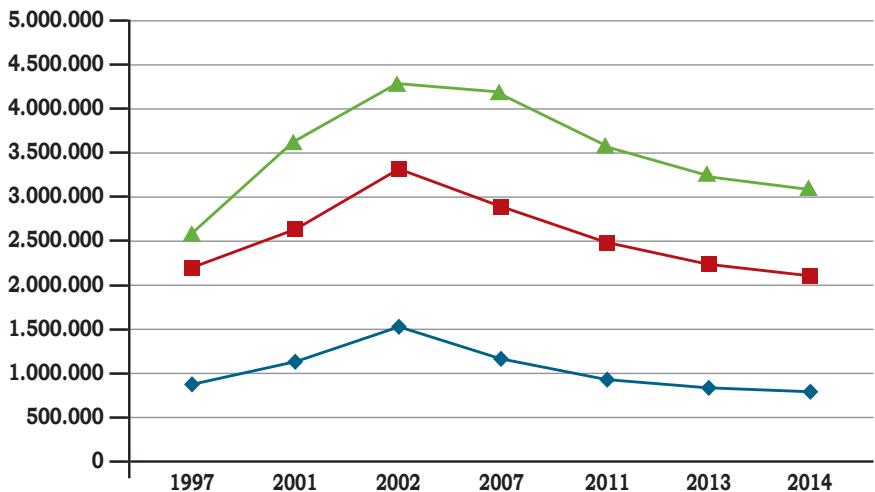
Gráfico 4 – Pessoas com 15 anos ou mais que não tinham concluído o ensino fundamental e não frequentavam a escola.



Fonte: IBGE/Censo 2010. Elaborado por INEP, 2010.

O mais grave desta situação é que ao invés de haver um incremento da oferta, dado o elevado número de pessoas não atendidas, o que se observa é uma queda no número de matrículas na modalidade entre 2007 e 2014, conforme podemos verificar no gráfico abaixo.

Gráfico 5 – Evolução das matrículas em EJA em cursos presenciais por etapa – 1997/2014 – Brasil



Fonte: Censo Escolar da Educação Básica; INEP, 2014. Elaboração Ação Educativa, 2016.

Duas questões resultam das informações acima. A primeira demonstra que o foco no analfabetismo absoluto vem sendo substituído gradativamente pelo olhar sobre o analfabetismo funcional, na medida em que vai se dando a universalização da oferta do ensino regular fundamental. Hoje, a maior parcela do analfabetismo absoluto está concentrada entre os maiores de 50 anos, muitos deles, provavelmente, pessoas que não tiveram acesso à escola ou não puderam frequentá-la quando crianças.

A segunda questão decorre deste cenário contraditório entre uma grande demanda potencial por escolarização de jovens e adultos e um recuo na oferta de vagas de um atendimento que já era muito insuficiente. Diversos motivos explicam esse baixo reconhecimento por parte dos poderes públicos e da própria sociedade, que envolvem desde questões culturais, que acabam por culpar esta parcela da população por não ter se alfabetizado na idade considerada apropriada, até questões de natureza institucionais, pedagógicas e de demanda social. A sua superação exigiria uma melhoria significativa das estruturas da oferta, com financiamento, assim como profissionais e um modelo de gestão adequado às especificidades de seu público-alvo e a conseqüente valorização da sua importância na sociedade (RIBEIRO; CATELLI JR.; HADDAD, 2015).

O Programa Brasil Alfabetizado e o novo Plano Nacional de Educação (2014-2024)

Ao longo da década de 2000 houve um conjunto de políticas voltadas para a educação de jovens e adultos que foram construídas e implementadas. Dentre elas podemos citar o Programa Brasil Alfabetizado (PBA), o Programa Nacional do Livro Didático para a Educação de Jovens e Adultos, o Programa Nacional de Inclusão de Jovens (ProJovem) em suas modalidades ProJovem Urbano, ProJovem Campo e ProJovem Prisional. Todos eles possuem como público a população jovem e adulta analfabeta ou que não concluiu a educação básica. Neste artigo focaremos no PBA por ser o programa mais antigo e por ter, na sua origem, o objetivo de erradicar o analfabetismo.

O Programa Brasil Alfabetizado (PBA) foi lançado em 2003, pelo Ministério da Educação (MEC), com o objetivo de promover a superação do analfabetismo entre jovens com 15 anos de idade ou mais, adultos e idosos, buscando alcançar a universalização do ensino fundamental no Brasil. Os municípios com alta taxa de analfabetismo foram considerados prioritários para o Programa e, através de apoio técnico e financeiro, o governo federal procurou auxiliar na implementação das ações previstas a nível municipal.

O Programa surgiu com uma meta ousada de eliminar o analfabetismo no

Brasil e alfabetizar 20 milhões de pessoas nos primeiros quatro anos, tendo em vista o enorme contingente de pessoas com 15 anos ou mais que não tinham o domínio da leitura e da escrita e nem completado o primeiro segmento do ensino fundamental. Treze anos após o estabelecimento do Programa os resultados não alcançam 10% da meta estipulada inicialmente.

Os motivos desse baixo resultado após tanto anos de política e investimento, tendo se constituído no segundo programa federal com maior repasse de recursos, envolvem desde questões sobre o desenho do programa como sua implementação e fracos mecanismos de monitoramento e avaliação. O PBA se constituiu como um programa setorial, nos moldes ultrapassados das campanhas de alfabetização em massa, com curta duração e baixo custo, paralelo aos sistemas de ensino, sem continuidade imediata em programas de EJA, e com escassa orientação e supervisão (CATELLI JR., 2014). Além do mais, a utilização de monitores com pouca formação inicial, com baixa remuneração, e a inadequação das propostas curriculares acabaram por produzir poucos resultados. Em consequência, entre o período de 2008 a 2015, período com dados sistematizados pelo Sistema Brasil Alfabetizado (SBA), foram atendidos pelo Programa 8,4 milhões de jovens e adultos, porém houve uma redução de aproximadamente 2 milhões de analfabetos no país no mesmo período, mostrando uma distorção enorme entre a quantidade de matriculados e o resultado alcançado. O ritmo de alfabetização tem se mantido lento ou mesmo estagnado, indicando que a contribuição do PBA tem sido pouco significativa.

Outra questão que o Programa não aborda com clareza é em relação ao local de atuação. Em termos absolutos os centros urbanos reúnem grande parte dos analfabetos, e o Programa não tem uma política clara sobre como equilibrar a atuação no interior de país e nas capitais, priorizando a atuação nos municípios pequenos. As áreas urbanas concentram mais de 8,6 milhões de analfabetos, sendo que nas regiões metropolitanas encontram-se mais de 3,4 milhões de analfabetos que vivem em um contexto complexo, dado os diversos problemas existentes nas grandes cidades, como custos com locomoção, desemprego, moradia e outros que extrapolam as questões educacionais, mas que afetam diretamente seus resultados.

Nesse sentido, o que se observa é que o Programa não tem alcançado os objetivos propostos e está longe de conseguir responder às novas metas aprovadas no PNE em relação à eliminação do analfabetismo e redução do analfabetismo funcional. O distanciamento do Programa com as políticas de EJA também é apontado como um fator de fragilidade, que não colabora para o fortalecimento de uma política pública consistente e direcionada para educação de jovens e adultos. Além dos problemas internos de implementação do Programa e a ausência de processos que permitam monitoramento e avaliação permanentes, há o histórico desafio de valorização das políticas voltadas para jovens e adultos,

que possuem baixo reconhecimento entre a sociedade sendo frequentemente preteridas entre as políticas educacionais.

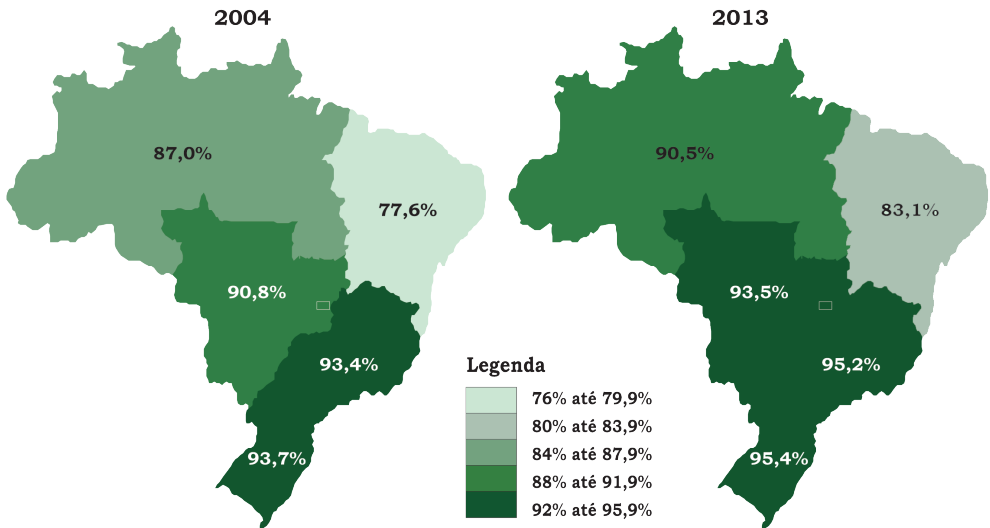
Em 2014, após quatro anos de tramitação, o Congresso Nacional aprovou o novo Plano Nacional de Educação, com vigência entre 2014 e 2024. A ênfase na qualificação profissional da mão de obra marca a abordagem conferida à EJA, tendência crescente no plano federal, em particular no governo Dilma. O documento não adota o conceito de aprendizagem ao longo da vida, mas faz menção ao objetivo de superação do analfabetismo e menciona os jovens e adultos nas metas de universalização da educação básica e inclusão escolar das pessoas com deficiência.

Dentre as 20 metas estabelecidas, a Meta 9 prevê *“Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 anos ou mais para 93,5% até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% a taxa de analfabetismo funcional”*. Em relação à Educação de Jovens e Adultos, o novo Plano prevê na Meta 10, *“Oferecer no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional”*.

A Meta 10 direciona para o predomínio de uma leitura instrumental do que seja a aprendizagem continuada ao longo da vida que, visando à competitividade econômica, se concentra em atender (inclusive mediante estratégias privatistas) exigências de qualificação para o mercado de trabalho, conferindo pouca atenção à formação integral dos sujeitos, e sem compromisso com a universalidade do direito à aprendizagem (HADDAD e DI PIERRO). Ainda que seja problemático esse tratamento focado na formação para o trabalho, observa-se que nem esse objetivo tem sido alcançado no campo da EJA.

A meta 9 apresenta desafios diferentes de acordo com cada região do país. Em 2013, a região Sul já superava a meta intermediária para 2015, com 95,4% da população com 15 anos ou mais de idade alfabetizada, aproximando-se da meta final estabelecida no plano, de erradicação do analfabetismo. As regiões Norte e Nordeste, por sua vez, dependerão de esforços mais robustos para alcançar a meta, principalmente esse último que se encontra abaixo da média nacional, apresentando percentuais, em 2013, de 90,5% e 83,1% de pessoas alfabetizadas, respectivamente. Analisando por unidade da federação as discrepâncias são ainda maiores, o estado de Alagoas possui a menor taxa de pessoas alfabetizadas com 15 anos ou mais de idade, com 78,4%, em 2013, seguido por Maranhão, Piauí e Paraíba, com 80,2%, 80,3% e 81,8%, respectivamente, enquanto São Paulo, Rio de Janeiro, Santa Catarina e Distrito Federal apresentavam índices acima de 96% para o mesmo ano.

Figura 2 – Taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grandes regiões – Brasil – 2004 e 2013



Fonte: Pnad/IBGE. Elaborado pela Dired/Inep, 2015.

Todos os estados no Nordeste apresentam taxas muito baixas e demandarão sérias ações para melhorar esse quadro ao longo da vigência do PNE visando a alcançar as metas estabelecidas. Através de uma série histórica dos últimos anos, observa-se que o avanço nesta região é lento, tendo elevado em 5,5 pontos percentuais a quantidade de pessoas de 15 anos ou mais alfabetizadas ao longo de nove anos..

Se for mantido o ritmo atual de aumento da taxa de alfabetização observado na última década, a região do Nordeste apenas alcançará a meta proposta para 2015 daqui 24 anos e a de erradicação do analfabetismo no ano de 2050.

Tabela 4 - Taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais de idade, por grandes regiões e unidades federativas – Brasil

Regiões / UF	2004	2009	2013	Varição (p.p)
Brasil	88,5	90,3	91,5	2,9
Norte	87,0	89,1	90,5	3,4
RO	89,5	90,2	91,4	1,9
AC	81,9	83,6	85,4	3,5
AM	91,0	92,7	92,7	1,7
RR	89,3	92,2	90,2	0,9
PA	85,5	87,3	89,9	4,4
AP	91,5	96,7	94,0	2,5
TO	82,8	86,5	87,8	5,0

Regiões / UF	2004	2009	2013	Varição (p.p)
Nordeste	77,6	81,3	83,1	5,5
MA	76,9	80,9	80,2	3,3
PI	72,7	76,6	80,3	7,6
CE	78,4	81,6	83,3	4,9
RN	77,7	81,9	82,8	5,1
PB	74,7	78,4	81,8	7,1
PE	78,6	82,2	84,7	6,1
AL	70,5	75,4	78,4	7,9
SE	80,6	83,7	83,1	2,5
BA	79,7	83,2	85,1	5,4
Sudeste	93,4	94,3	95,2	1,8
MG	90,1	91,4	92,4	2,3
ES	90,5	91,5	93,4	2,9
RJ	95,1	96,0	96,3	1,2
SP	94,5	95,3	96,3	1,8
Sul	93,7	94,5	95,4	1,7
PR	92,0	93,3	94,7	2,7
SC	95,2	95,1	96,5	1,3
RS	94,5	95,4	95,6	1,1
Centro-Oeste	90,8	92,0	93,5	2,7
MS	90,5	91,3	92,8	2,3
MT	89,9	89,8	92,2	2,3
GO	89,3	91,4	92,9	3,6
DF	95,8	96,6	96,8	1,0

Fonte: Pnad/IBGE. Elaborada pela Dired/Inep, 2015.

Sobre o financiamento para EJA

O mecanismo de repasse de fundos para a educação, constituído pelo FUNDEB (Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, regulamentado pela Lei nº 11.494 de 20 de junho de 2007, que substituiu o FUNDEF), estipula que a educação básica é responsabilidade dos estados e municípios, e a participação do governo federal se restringe a complementação caso algum ente não alcance o valor mínimo a ser investido por aluno.

Com o processo de municipalização fruto da Constituição de 1988, os municípios ficaram responsáveis pela oferta da educação fundamental e os estados do ensino médio, ainda que a arrecadação desses entes seja significativamente inferior à do governo central. Na média, de cada R\$ 100,00 arrecadados em tributos no país, o Governo Federal detém R\$ 70,00; os estados R\$ 25,00; e os municípios R\$ 5,00. Somado a isso, grande parte dos municípios brasileiros possui uma capacidade mínima de arrecadação tendo em vista que os principais tributos municipais (Imposto sobre a Propriedade Predial e Territorial Urbana – IPTU – e Imposto sobre Serviços de Qualquer natureza – ISS) só têm

um potencial significativo de arrecadação nos municípios de maior porte, que são a minoria no país (PINTO, 2012).

Entretanto, ainda que o FUNDEB apresente essa constituição centrada na arrecadação dos municípios e estados e complementação por parte do governo federal, a Constituição Federal prevê outras responsabilidades para a União, no que se refere à Educação Básica, afirmando que o governo federal “exercerá, em matéria educacional, função redistributiva e supletiva, de forma a garantir equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino mediante assistência técnica e financeira aos Estados, ao Distrito Federal e aos Municípios” (art. 211). Nesse sentido, a participação do governo federal nas políticas educacionais envolve também o repasse de recursos e o desenvolvimento de programas complementares para garantir qualidade na educação, que se dão através dos repasses previstos na constituição, financiamento de programas específicos ou convênios¹⁵.

Apesar do Fundeb ter sido um avanço ao ampliar seu alcance, cobrindo toda a educação básica, incluindo o financiamento de EJA que não era contemplada no FUNDEF, ter aumentado as fontes de recursos que compõem o fundo, além de ter aumentado a complementação da união, os valores mínimos investidos por aluno ainda são baixos e seus cálculos são alvos de diversos questionamentos.

Os dados apresentados no Relatório “*Education at a Glance 2015*”¹⁶, indicam que os valores investidos pelo Brasil na educação básica, levando em consideração a paridade por poder de compra, é baixo: enquanto a média dos países da OCDE investiram US\$ 9.518 por aluno/a na Educação Básica, em 2014, o Brasil apresentou um valor de US\$ 3.020 para o mesmo ano.

A inscrição da EJA no Fundo de Desenvolvimento e Manutenção da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), com vigência de 2007 a 2020, realizou-se de forma progressiva e em condições desfavoráveis, pois o fator de ponderação atribuído às matrículas efetuadas nos cursos presenciais da modalidade é o menor de todas as demais etapas e modalidades, existindo um teto de gasto que não pode exceder 15% do total. Ainda assim, os recursos disponibilizados são maiores que aqueles com os quais a modalidade contava até então. (DI PIERRO, 2014)

¹⁵ Os repasses financeiros da União são divididos entre constitucionais, automáticos e voluntários. O primeiro tipo é composto por recursos arrecadados em um nível de governo e repassado a outro por força de determinação constitucional, como são os recursos que compõem o FUNDEB. O repasse automático é regulado por leis específicas que determinam a transferência e aplicação de recursos, dispensam convênios ou contratos sendo repassadas diretamente para o beneficiário. É o caso do Programa Brasil Alfabetizado. Por fim, os voluntários são recursos repassados da União a estados, ao Distrito Federal e aos municípios, a título de cooperação, auxílio ou assistência financeira, muitas vezes em forma de convênio.

¹⁶ Education at a Glance 2015, OECD Indicators. Disponível em: <http://www.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2015_eag-2015-en>.

Este incremento de recursos, teoricamente, proporcionaria uma ampliação da oferta. Porém, desde 2007 observam-se quedas constantes na matrícula em EJA tanto na etapa do ensino fundamental quanto na do ensino médio. Conforme argumentam RIBEIRO, CATELLI JR e HADDAD (2015),

A expectativa era a de que a inclusão da EJA no Fundeb seria um importante indutor de oferta e que a enorme demanda potencial automaticamente responderia a ela. O fato de essa expectativa não ter se cumprido gerou uma série de hipóteses, entre elas, a concorrência indesejável de programas voltados ao mesmo público, como o ProJovem, ou ainda o novo impulso dado à certificação via exames devido à criação do Encceja. Tais alternativas desestimulariam o público a buscar os cursos presenciais de EJA, dificultando a consolidação do formato que vinha se impondo como estruturante da política (RIBEIRO; CATELLI JR; HADDAD, p. 17, 2015).

Conclusão

Ao longo deste texto procuramos demonstrar que, apesar do reconhecimento do direito de jovens e adultos se escolarizarem nos últimos anos, e do crescente aumento da oferta de escolaridade regular no país, longe ainda estamos de superar o analfabetismo e de alcançarmos a escolaridade básica para toda a população brasileira acima de 14 anos que pudesse ser consequência de uma distribuição equitativa deste serviço. Procuramos indicar que esta situação é produto de fatores internos ao sistema de ensino, como o pequeno número de vagas para atender à enorme demanda potencial na EJA, e a qualidade dos serviços oferecidos, seja nesta modalidade de ensino, seja no sistema regular, que acaba por provocar elevados índices de evasão e repetência. Há ainda fatores de natureza administrativa, de financiamento, de infraestrutura e de natureza pedagógica.

Mas só os fatores internos não explicam toda a realidade: as desigualdades econômicas e sociais, as diferenças regionais e entre o mundo rural e o urbano, assim como as diferenças produzidas nas relações étnico-raciais, mostram que a história do desenvolvimento do nosso país está marcada pela desigualdade e exclusão social que limitam à realização do direito humano à educação para todas as pessoas.

Ainda que o direito esteja reconhecido, o histórico das políticas para a sua implementação, unido aos fatores de natureza econômica, social e cultural da nossa sociedade, nos fazem indicar que as metas estabelecidas no novo Plano Nacional de Educação dificilmente obterão sucesso. A EJA permanece marginal entre as políticas educacionais, além do seu baixo prestígio junto à sociedade brasileira.

Referências

- ARRETCHE, Marta (org) **Trajetórias das desigualdades:** como o Brasil mudou nos últimos cinquenta anos – 1ª Ed – São Paulo: Editora Unesp, 2015.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. **Estado e Educação Popular.** Brasília: Líber Livre Ed. 2004.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular.** São Paulo: Brasiliense. 1984.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo escolar.** Microdados 2008-2013. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/basica-levantamentos-acessar>>.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Plano Nacional de Educação PNE 2014-2024:** Linha de Base. Brasília, DF: INEP, 2015. 404 p.
- BRASIL. **Lei nº 11.274,** de 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 7 fev. 2006. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/11274.htm>
- BRASIL. **Lei nº 13.005,** de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2011-2014/2014/Lei/L13005.htm>.
- CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO; UNICEF. **O Enfrentamento da Exclusão Escolar no Brasil.** UNICEF: DF, 2012.
- CATELLI JR., Roberto. **Alfabetização de jovens e adultos no Brasil:** de programa em programa. In: MORTATTI, M. R.; FRADE, I. C. S. (Orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* São Paulo: UNESP, 2014. p. 91-108.
- DI PIERRO, Maria Clara. **Luta social e reconhecimento jurídico do Direito Humano dos jovens e adultos à educação.** Revista Educação, Santa Maria, v. 33, n. 3, p. 395-410, set./dez. 2008
- _____. **O impacto da inclusão da EJA no FUNDEB no Estado de São Paulo.** In: CATELLI JR., R.; HADDAD, S.; RIBEIRO, V.M. (Orgs.). *A EJA em xeque: desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI.* São Paulo: Global, Ação Educativa, 2014, p. 39-76.
- DI PIERRO, Maria Clara; HADDAD, Sergio. **Transformações nas políticas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio:** uma análise das agendas nacional e internacional. Campinas, *Cadernos do CEDES*, v. 35, n. 96, maio-ago. 2015.
- FERRARO, Alceu; KREIDLOW, Daniel. **Analfabetismo no Brasil:** configuração e gênese das desigualdades regionais. Educação e Realidade, Porto Alegre: 29 (2); jul/dez 2004, p. 179-200
- FERRARO, ALCEU. **Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil:** o que dizem os Censos? *Educação e Sociedade*, São Paulo, v. 23, n. 81, dez. 2002, p. 21-47.
- GALVÃO, A. M., DI PIERRO, M. C. **A construção social do preconceito contra o analfabeto na história brasileira.** IN: Preconceito contra o analfabeto, cap. 2. São Paulo: Cortez, 2006, p. 31-54.
- HADDAD, Sergio; DI PIERRO, Maria Clara. **Escolarização de jovens e adultos.** Revista Brasileira de Educação, São Paulo, n.14, p.108-130, 2000.
- HADDAD, Sergio. **A participação da sociedade civil brasileira na educação de jovens e adultos e na CONFINTEA VI.** Revista Brasileira de Educação. V.14, n. 41, maio/ago, 2009.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pnad)**: séries históricas e estatísticas. Disponível em: <http://seriesestatisticas.ibge.gov.br/lista_tema.aspx?op=2&no=7>.

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO (IPM). **5º Indicador Nacional de Alfabetismo Funcional**: um diagnóstico para a inclusão social pela educação [Avaliação de Leitura e Escrita]. São Paulo: [IPM], 2005. Disponível em: <<http://www.ipm.org.br/pt-br/programas/inaf/relatoriosinafbrasil/Relatrio%20Inaf%20Brasil%2020112012/inaf05.pdf>>. Acesso em: 22 maio 2015.

IRELAND, T. D. **Vinte anos de Educação para Todos (1990-2009)**: um balanço da educação de jovens e adultos no cenário internacional. *Em Aberto*, v. 22, n. 82, p. 43-57, 2009.

PINTO, José Marcelino de Rezende. **Financiamento da educação básica**: A divisão de responsabilidades. *Revista Retratos da Escola*, Brasília, v. 6, n. 10, p. 155-172, jan./jun. 2012.

RIBEIRO, Vera M. Masagão; CATELLI JR, Roberto; HADDAD, Sergio. (Org). **A EJA em Xequê**: Desafios das políticas de Educação de Jovens e Adultos no século XXI. Global: São Paulo, 2015.

UNESCO. **EFA Global Monitoring Report 2015**. UNESCO: Paris, 2015.

ENTREVISTA

ENTREVISTA COM O PROFESSOR E HISTORIADOR ANDRÉ CHERVEL:

notas sobre uma história da formação de professores primários para o ensino inicial da leitura e escrita, no século XIX, na França¹

Bárbara Cortella Pereira de Oliveira

Universidade Federal de Mato Grosso (UFMT)

babicortella@yahoo.com.br

Introdução

A experiência de morar no exterior, estar em contato com outra cultura e língua, compreender o meu lugar no universo acadêmico francês foram desafios constantes para mim durante os 12 meses de estágio² de doutorado em Paris-França. A interlocução com novos pares das diferentes instituições de ensino e pesquisa que percorri, mais especificamente em França (Paris e Rouen) e Bélgica (Universidade de Mons), mesmo que restrita ou por vezes limitada pelas dificuldades com o idioma e a forte sensação de não pertencimento a uma sociedade, foi fundamental para o meu amadurecimento enquanto ser humano e pesquisadora em formação.

Essas diversas experiências (leituras, pesquisa, entrevistas³) contribuíram significativamente para ampliar minha compreensão sobre o sistema de ensino francês, sobretudo, sobre a formação de professores primários no século XIX e, em particular, sobre o processo de ensino da leitura e da escrita proposto nos cursos de formação das Escolas Normais francesas no fim do século XIX.

Do conjunto dessas importantes atividades acadêmicas desenvolvidas, em Paris, apresento minhas notas contendo a entrevista realizada com André Chervel, erudito e pesquisador pioneiro no campo da história das disciplinas escolares.

¹ A tradução deste texto para o francês foi elaborada pelo professor Rabah Boutrik (e-mail: culturafrancesa@hotmail.com). Para essa tarefa contamos, também, com a revisão criteriosa do professor André Chervel a quem agradeço, imensamente, pelas valiosas sugestões e leituras a fim de contribuir com essa publicação.

² Estágio desenvolvido entre março de 2011 e fevereiro de 2012, com bolsa Capes do “Programa Institucional de Bolsas de Doutorado Sanduíche no Exterior” (PDSE, Processo n. 6558-10-0).

³ Realizei seis entrevistas com renomados professores do campo da História da Educação, a saber: André Chervel, Antoine Prost, Anne-Marie Chartier, Clemence Cardon-Quint, Jean Hébrard e Rebecca Rogers e a professora brasileira Angela Xavier de Brito, residente há mais de 30 anos, em Paris.

Estas notas iniciam-se com uma breve explicação em tom narrativo-memorialístico do contexto da entrevista (quem, como, quando, onde, por que, para que e para quem?). Em seguida, apresento sinteticamente alguns aspectos de sua vida e de sua vasta obra apresentados mediante a elaboração de um Instrumento de pesquisa⁴ (anexo ao final) contendo a Bibliografia de Chervel, a partir da consulta a bases de dados disponíveis na *internet*, em especial o Catálogo da *Bibliothèque Nationale de France* (BnF), Catálogo Mundial *WorldCat* (OCLC)⁵ e o *Open Edition*. Na última parte, apresento a transcrição da entrevista que teve duração total de 1 hora e 35 minutos, mas para os objetivos destas notas foram transcritos somente os 52 minutos iniciais da conversa.

1. A guisa de prólogo

Era 16 de dezembro de 2011, mais um dia cinzento de um rigoroso inverno, em Paris. Mesmo assim, meus estudos e pesquisas na sala de leitura “Histoire” da *Bibliothèque Nationale de France* “François-Mitterrand” – nível Rez-de-Jardin⁶ estavam cada vez mais frequentes, pois faltavam apenas dois meses para a conclusão do estágio de meu doutorado no exterior.

Naquela tarde, havia agendado a leitura de um documento na sala “Littérature” e algo inesperado aconteceu: avistei de longe um grande pesquisador do campo da história das disciplinas escolares – André Chervel: esse nome dispensa apresentação, mas o farei adiante, *bien sûr!*

Hesitei um pouco, mas me muni de coragem para conversar com ele. Pedi licença e me apresentei como pesquisadora brasileira em formação, do campo da história da alfabetização no Brasil⁷. Ele se surpreendeu como eu lhe havia reconhecido pessoalmente e eu expliquei a ele que no momento de minha chegada em Paris, em março daquele mesmo ano, participei de um Seminário⁸ na Escola Normal Superior, mas naquele momento não tive coragem de me apresentar a ele, por conta das dificuldades iniciais com a língua francesa. Discretamente, esboçou um sorriso e se dispôs a me escutar.

⁴ Esse Instrumento de Pesquisa contou com a revisão do professor André Chervel, a quem agradeço imensamente pela leitura cuidadosa e pelo envio da lista contendo os seus artigos publicados em periódicos.

⁵ Criado em 1967, é um catálogo em linha gerido pelo *Online Computer Library Center* (OCLC) e considerado o maior catálogo em linha do mundo. Para maiores informações, ver: <http://www.oclc.org/pt-americalatina/about.html>

⁶ “A BnF é constituída por duas bibliotecas: a Biblioteca de pesquisa, reservada para os leitores credenciados, e a Biblioteca de estudo, acessível a toda a gente a partir dos 16 anos. A Biblioteca de pesquisa permite consultar coleções patrimoniais em todos os formatos: impressos, audiovisuais, manuscritos, estampas, fotografias, etc. É constituída pelo andar inferior “Rez-de-jardin” do edifício François-Mitterrand, o edifício Richelieu-Louvois, a “Bibliothèque de l’Arsenal” e a “Bibliothèque-musée de l’Opéra”. Para maiores informações, consultar: http://www.bnf.fr/fr/outils/a.bem-vindo_a_bnf.html

⁷ Integrante, desde 2006, do Grupo de Pesquisa “História do ensino de língua e literatura no Brasil” (GPHELLB), liderado pela Prof^a. Dr^a. Maria do Rosário Longo Mortatti e vice-liderado pela Prof^a. Dr^a. Rosa Fátima de Souza.

⁸ “La transmission des savoirs dans un contexte scolaire: por une histoire pratique des disciplines d’enseignement (XVIIe-XXe siècles) [A transmissão dos saberes em um contexto escolar: por uma história prática das disciplinas do ensino (Séculos XVII-XX)]”, coordenado pelo Prof. Renaud d’Enfert (IFÉ).

Contei, resumidamente, que estava investigando questões sobre a história da formação de professores para o ensino inicial da leitura e da escrita⁹ e, para isto, desenvolvendo atividades acadêmicas vinculadas ao *Centre de Recherche sur le Brésil Colonial et Contemporain* [Centro de Pesquisa sobre o Brasil Colonial e Contemporâneo] (CRBC-EHESS) sob a orientação do Professor Jean Hébrard e orientação da Professora Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília), no Brasil.

Disse que, recentemente, havia lido seu *Recueils de textes officiels...*¹⁰, que estavam sendo muito importante para localização de indícios para minha tese de doutorado sobre as prescrições oficiais para o ensinar a ensinar leitura e escrita aos professores primários paulistas, formados pela Escola Normal de São Paulo, nas décadas finais do século XIX.

Nessa breve conversa, que não deve ter durado mais do que cinco minutos, o professor Chervel se dispôs a sair do conforto de sua casa em Aix-en-Provence (localizada no departamento de Bocas do Ródano, região Provença-Alpes-Costa Azul), para me conceder uma entrevista nas instalações do *Service d'histoire de l'éducation*¹¹ [Serviço de história de educação] (SHE), do Institut National de Recherche Pédagogique – INRP [Instituto Nacional de Pesquisa Pedagógica] situado, naquele momento, ainda à Rue D'Ulm, n. 29.

Jamais esquecerei a paciência pedagógica de André Chervel para com as minhas intermináveis questões, naquela tarde. Havia preparado um roteiro de entrevista semiestruturada cujas questões, em francês, apresento a seguir:

Paris, le 16 décembre 2011

ENTRETIEN AVEC LE M. LE PROFESSEUR ANDRÉ CHERVEL

[Entrevista com o Professor André Chervel]

Sur la formation des instituteurs pour l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture en France, au XIX^{ème} siècle [Sobre a formação dos professores primários sobre o ensino inicial da leitura e da escrita na França, no século XIX]

⁹ Trata-se da tese de doutorado intitulada *Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo*: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889) defendida por mim na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília), em fevereiro de 2013.

¹⁰ CHERVEL, André. *L'enseignement Du français a l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de da Révolution à nos jours*. Paris: INRP, 1992. (Tome II: 1880-1939). Trata-se de um tipo específico de publicação contendo a citação direta das fontes documentais primárias consultadas nomeadas como Recueils (coleções/repertórios/compilações). Aqui no Brasil denominamos esse mesmo tipo de publicação como "Instrumento de Pesquisa" (BELOTTO, 1979).

¹¹ Atualmente, denominado *Institut Français de l'Éducation* (IFÉ), situado na Escola Normal Superior de Lyon-França.

- 1) **À votre avis, est-il possible de comprendre l'histoire de la formation des instituteurs à partir de sources documentaires officielles?** [Na opinião do senhor, é possível compreender a história da formação dos professores primários a partir de documentos oficiais?]
- 2) **Quel était le discours officiel sur la formation des intituteurs, au XIX^{ème} siècle, en France?** [Qual era o discurso oficial sobre a formação dos professores primários, no século XIX, na França?]
- 3) **À votre avis, quelles étaient les connaissances nécessaires et enseignées pour la formation des instituteurs en France, au XIX^{ème} siècle?** [Na opinião do senhor, quais eram os saberes necessários para a formação do professor primário, na França, no século XIX?]
- 4) **En ce qui concerne à l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture quel type de formation les élèves-maîtres des cours normaux ou des écoles normales ont reçu, au XIX^{ème} siècle?** [Em relação ao ensino inicial da leitura e da escrita, qual o tipo de formação os alunos dos cursos normais ou das escolas normais receberam, no século XIX?]
- 5) **La formation pratique des élèves-maîtres dans les écoles annexes à les écoles normales a réeement fonctionné, en France?** [A formação prática dos alunos nas escolas anexas às Escolas Normais existiu, realmente, na França?]
- 6) **Les manuels de l'enseignement utilisés dans les écoles normales ont eu un rôle important dans la formation des instituteurs?** [Os manuais de ensino utilizados nas Escolas Normais tiveram um papel importante na formação dos professores primários?]

Essas questões serviram apenas para nortear a nossa conversa inicial. No entanto, muitos outros assuntos foram surgindo durante a entrevista devido à erudição e ao vasto conhecimento do entrevistado e também porque, após nove meses de leituras e estudos, eu começava a sentir que estava conseguindo me apropriar de forma mais clara de pontos da história do ensino da língua materna na França que, até aquele momento, estavam obscuros para mim.

Passados quase quatro anos da realização dessa entrevista e dois da defesa da minha tese de doutorado, tomei coragem para escutá-la novamente. É claro que utilizei muitas informações cedidas por Chervel nessa entrevista e em seus *Recueils de textes officiels...* para a elaboração da argumentação da tese, mas grande parte da entrevista ficou na memória do meu computador, aguardando o momento para ser transcrita.

Hesitei diversas vezes em tornar pública essa entrevista enquanto fazia a transcrição. Primeiramente, por serem questões específicas que estavam apenas a serviço de esclarecer pontos poucos compreendidos por mim dessa história e, em segundo lugar, pela avidez com que fui colocando as questões para o entrevistado a fim de resolver algumas questões teóricas que me afligiam, naquele momento, desconsiderando alguns protocolos de formalidade da cultura francesa que somente agora pude perceber.

No entanto, por considerar uma importante contribuição para o campo de conhecimento em questão, transcrevi a entrevista que está organizada em três momentos centrais: apresentação informal do entrevistado e da entrevistadora, em seguida (e o que corresponde ao maior tempo de gravação) as questões que havia preparado e tantas outras que foram surgindo ao longo da conversa, e a parte final, em que retomo algumas dúvidas decorrentes da língua e da cultura francesa, que decidi não transcrever neste texto por considerar um momento mais informal.

2. André Chervel¹²: historiador erudito e pioneiro na história do ensino da língua francesa



Fonte: Universidade de Genebra (2012). Fotografia: Jaques Erard

¹² Neste tópico apresento importantes aspectos da vida e obra de André Chervel. Embora a Bibliografia de André Chervel (anexada ao final deste texto) contenha uma relação completa de teses, livros, artigos em periódicos, textos em anais de evento e repertórios contendo fontes documentais digitalizadas, é importante ressaltar que apresento neste tópico apenas uma síntese dos livros publicados.

Como já mencionei, anteriormente, o nome de André Chervel dispensa qualquer tipo de apresentação não apenas pela merecida consagração do título de Doutor *Honoris Causa*¹³ mas, sobretudo, pela importante contribuição de sua vasta produção escrita (QUADRO 1) reconhecida nacional e internacionalmente, e pelo seu pioneirismo no campo da história cultural e das disciplinas escolares, sobretudo, a história do ensino da língua francesa.

Quadro 1 – Bibliografia de André Chervel

TIPO DE TEXTO	TESE	LIVROS	ARTIGOS EM PERIÓDICOS	ANAIS DE EVENTOS	TOTAL
ANO DE PUBLICAÇÃO					
1966	-	-	1	-	1
1969	-	1	-	-	1
1971	-	-	1	-	1
1977	1	1	-	-	1
1978	-	1	-	-	1
1979	-	-	2	-	2
1981	1	-	-	-	1
1982	-	1	-	-	1
1983	-	-	2	-	2
1985	-	-	1	1	2
1986	-	1	-	1	2
1987	-	-	1	-	1
1988	-	1	1	-	2
1989	-	2	-	-	2
1990	-	-	2	-	2
1991	-	-	2	1	3
1992	-	1	1	-	1
1993	-	2	-	-	2
1994	-	-	1	-	1
1995	-	2	-	-	2
1997	-	-	1	-	1
1998	-	1	-	-	1
1999	-	1	1	-	2
2000	-	1	-	-	1
2006	-	1	-	-	1
2008	-	1	-	1	2
2009	-	-	1	-	1
2010	-	-	1	-	1
2012	-	-	1	-	1
TOTAL	1	19	20	4	44

Fonte: Instrumento de Pesquisa (OLIVEIRA, 2015)

¹³ “É uma forma de homenagem por meio da qual se exprime gratidão a alguém e se procede ao reconhecimento público pelo seu valioso contributo no exercício de uma determinada profissão, no serviço prestado à comunidade ou na defesa de uma causa importante. Concedem-se doutoramentos honorários àquelas pessoas que tenham se destacado especialmente por trabalho humanitário ou científico.” Para maiores informações, conferir: <http://www.unicamp.br/unicamp/imprensa/premios-e-distincoes/doutor-honoris-causa>

Na França, André Chervel integrou uma geração de pesquisadores pioneiros no campo da história da educação francesa, nas décadas de 1970 e 1980, que propuseram uma profunda renovação no modo de compreender e fazer a história mediante “novos” problemas, objetos e abordagens, a partir de uma história cultural e social. No Brasil, desde a década de 1990, suas valiosas contribuições em torno das questões sobre a história da cultura e das disciplinas escolares vêm inspirando e sendo referencial teórico para numerosos pesquisadores do campo da história da educação no desdobramento de suas pesquisas.

André Chervel nasceu em 5 de novembro de 1931, na cidade de *Lille*, região norte da França. Com apenas 22 anos, foi professor de francês e línguas antigas nos colégios e liceus, nas cidades de *Bastia*¹⁴ e *Marseille*. Em 1955, passou no concurso de agregação¹⁵ em Gramática. Entre 1962 e 1963, foi Professor Assistente da disciplina “Grego antigo” na Faculdade de Letras de Argel, capital da Argélia.

Durante dez anos (1964-1974), Chervel foi professor da disciplina “Linguística francesa” na Faculdade de Letras da Universidade de *Aix-Marseille*. De 1970 a 1971, ensinou como Professor Visitante na Universidade de Califórnia em Santa-Bárbara-EUA. Tanto em Provence como em Santa Bárbara contou com a parceria de sua colega Claire Blanche-Benveniste¹⁶ com quem publicou em coautoria o *L'Orthographe [A ortografia]*. Esse livro foi publicado pela primeira vez em 1969 e teve uma edição ampliada, em 1978, atingindo o total de 20 edições.

Em 1977, defendeu sua tese de doutorado em Letras intitulada *Le développement de la grammaire scolaire du français depuis le début du XIXe siècle. Théorie grammaticale et contraintes pédagogiques [O desenvolvimento da gramática escolar do francês desde o início do século XIX. Teoria gramatical e problemas pedagógicos]*, na Universidade Paris 8 – Vincennes Saint-Denis. Nesse mesmo ano, teve publicado como síntese de sua tese *Il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire [É preciso ensinar a todas as crianças francesas a escrever: história da gramática escolar]*, que teve 20 edições publicadas, entre 1977 e 1981.

Em 1982, inventariou manuais de ensino de gramática cujo resultado apresentou em *Grammaires françaises: 1800-1914: répertoire chronologique*¹⁷ [*Gramáticas francesas: 1800-1914: repertório cronológico*]. Em 2000, esse repertório teve publicada uma 2ª edição revista e aumentada, totalizando 14 edições entre 1982 e 2000.

¹⁴ Bastia é capital do departamento francês da Alta Córsega, na ilha da Córsega e *Marseille* situa-se no Sul da França, considerada a segunda cidade mais populosa do país.

¹⁵ Concurso para recrutamento de professores de liceus.

¹⁶ Nasceu em 1935 e faleceu em 2010. Especialista em Letras Modernas e Doutora em Letras. Linguista, professora na Universidade de Provence, Aix-Marseille I e diretora de estudos na Escola de Altos Estudos em Ciências Sociais, em Paris.

¹⁷ Disponível em: <http://projects.chass.utoronto.ca/langueXIX/chervel/>. Acesso em: 10 out. 2015.

Em 1983, ingressou como Pesquisador Associado no *Service d'histoire de l'éducation (SHE – INRP)*, em Paris, onde permaneceu até o momento de sua aposentadoria em 1997, demonstrando sua incansável dedicação e rigor acadêmico na elaboração de importantes e generosas coleções contendo fontes documentais primárias localizadas nos mais diversos arquivos franceses por ele consultados ao longo de décadas, contribuindo para a melhor compreensão e produção de uma longa duração histórica sobre diferentes temas e momentos históricos.

Em 1986, teve publicado *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours* [Autores franceses, latinos e gregos no programa de ensino secundário de 1800 a nossos dias]. Esse livro teve o total de nove edições.

Em 1988, organizou conjuntamente com seus colegas da Universidade de Provence Claire Blanche-Benveniste e Maurice Gross¹⁸ um conjunto de estudos de diversos autores intitulado *Grammaire et histoire de la grammaire: hommage à la mémoire de Jean Stéfanini*¹⁹ [Gramática e história da gramática: homenagem à memória de Jean Stéfanini], totalizando 12 edições nesse mesmo ano.

Em maio desse mesmo ano, teve publicado o artigo “L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche” [“História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa”] na revista *Histoire de l'éducation* que foi traduzido para o português, dois anos mais tarde, na revista *Teoria & Educação* e tornou-se referência obrigatória para aqueles que estudam as questões das disciplinas escolares no Brasil.

Em 1989, publicou em coautoria com Daniele Manesse²⁰ *La Dictée, les Français et l'orthographe: 1873-1987*, em que analisam a relação dos franceses com as questões ortográficas presentes nos ditados, abrangendo um período de mais de cem anos (1873-1987). Esse livro teve o total de oito edições, em 1989. Nesse mesmo ano, teve publicado também o relatório de pesquisa em coautoria com Daniele Manesse *Comparaison de deux ensembles de dictées: méthodologie et résultats* [Comparação de dois conjuntos de ditados: metodologia e resultados].

Em 1992, teve publicado em coautoria com Pierre Coll pela primeira vez o *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours (1791-1879)* [O ensino do francês na escola primária: textos oficiais concernente ao ensino primário da Revolução aos nossos dias]. Esse 1º volume de textos oficiais teve sete edições publicadas nesse mesmo ano.

¹⁸ Maurice Gross (1934-2001) desenvolveu, em meados de 1960, a teoria do léxico-gramática, um método e uma prática efetiva de descrição formal das línguas. Para maiores informações, conferir: http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=TL_046_0145

¹⁹ Jean Stéfanini (1917-1985), professor de Linguística na Universidade de Aix-en-Provence.

²⁰ De 1990 a 2006, foi mestre de Conferências no Departamento de Linguística da Université Paris V-“René Descartes”. Desde 2006, Professora na Universidade Paris 3-Sorbonne. Informações disponíveis em: <file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/daniele-manesse-cv-mars-2015.pdf>

Em 1993, teve publicado o *Histoire de l'agrégation*²¹: contribution à l'histoire de la culture scolaire [*História da agregação*: contribuição para a história da cultura escolar], que teve seis edições. Ainda nesse mesmo ano, teve publicado *Les lauréats des concours d'agrégation de l'enseignement secondaire: 1821-1950* [*Os laureados dos concursos de agregação do ensino secundário: 1821-1950*], com três edições publicadas.

Em 1995, publicou o 2º volume do *L'enseignement du français à l'école primaire*: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours (1880-1939). Esse volume teve três edições publicadas, nesse mesmo ano. Ainda em 1995, teve publicado o 3º volume do *L'enseignement du français à l'école primaire*: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours (1940-1995), também com três edições, nesse ano. É importante ressaltar que os três volumes dessa Coleção de textos oficiais abrangem mais de duzentos anos de história do ensino do francês nas escolas primárias francesas e contêm a transcrição de importantes fontes documentais que foram localizadas, recuperadas, selecionadas, ordenadas e reunidas nessas obras.

Em 1997, Chervel teve publicado em coautoria com Marie-Madeleine Compère²² o livro *Les humanités classiques* [*As humanidades clássicas*], que teve três edições. Em maio desse mesmo ano, tiveram publicados o artigo científico "*Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français*", na revista *Histoire de l'Education* que, dois anos mais tarde, foi traduzido para o português na revista *Educação e Pesquisa* (USP).

Em 1998, teve publicado o livro *La culture scolaire: une approche historique* [*A cultura escolar: uma abordagem histórica*], que teve nesse mesmo ano oito edições. No ano seguinte, teve publicado *La composition française au XIXe siècle*²³: dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat [*A composição francesa no século XIX: nos principais concursos e exames da agregação ao baccalauréat*] que nesse mesmo ano teve três edições publicadas.

Em 2006, teve publicado *Histoire de l'enseignement du français du XVIIIe au XXe siècle* [*História do ensino do francês do século XVII ao XX*] com o total de 831 páginas e nove edições publicadas, entre 2006 e 2008. Segundo Anne-Marie Chartier²⁴ (2007), esse livro é o ponto forte de sua carreira de pesquisador

²¹ Para informações sobre concurso de agregação, na França, conferir: CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les candidats à l'agrégation de l'université de Paris, 1766-1791. Disponible sur : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agreg>. Accédé le 10 out. 2015 et CHERVEL, André. Les agrégés de l'Université, répertoire chronologique (1809-1960). Disponible sur : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agreg>. Accédé le 10 out. 2015.

²² Aspectos sobre a produção escrita de Marie-Madeleine Compère (1946-2007), conferir: <http://histoire-education.revues.org/2058>

²³ CHERVEL, André. La composition latine au baccalauréat 1853-1880. Disponible sur : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=complat>. Accédé le 10 out. 2015.

²⁴ CHARTIER, Anne-Marie, Chronique "histoire de l'enseignement". André Chervel : l'invention du français comme discipline, *Le français aujourd'hui*, n. 158, mar.2007, p. 99-105. Disponível em: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-99.htm. Acesso em: 3 out. 2015.

fora da universidade, uma obra de referência para ser lido e consultado por pesquisadores, visto que apresenta uma característica de dicionário (milhares de notas bibliográficas; de referências dos arquivos consultados; 38 tabelas e pesquisas em anexo) e ao mesmo tempo compõe um verdadeiro quadro de dada época. Após um ano de sua publicação, esse livro recebeu da Academia Francesa o *Prix Guizot*²⁵ (Prêmio Guizot Medalha de Prata).

Em 2008, teve publicado *L'orthographe en crise à l'école: et si l'histoire montrait le chemin?* [A ortografia em crise na escola: e se a história mostrasse o caminho?]²⁶, com cinco edições no mesmo ano. Um dos livros menos extensos de sua obra (80 páginas), mas que segundo os críticos franceses é uma verdadeira obra de maturidade do pesquisador, em que aborda as mudanças e problemáticas enfrentadas ao longo da história do ensino da ortografia na escola francesa, em quase duzentos anos (1650-1835), com uma profundidade magistral.

Em 12 de outubro de 2012, recebeu da Universidade de Genebra-Suíça o título de Doutor *Honoris Causa* por sua inestimável contribuição à comunidade científica pelo conjunto de sua obra ao longo de sua carreira como professor e pesquisador do campo da história da educação.

A partir da análise do conjunto da obra de André Chervel, é possível notar a originalidade e o valor de seus trabalhos acadêmicos que se apoiam sobre um profundo conhecimento das fontes documentais inéditas localizadas, selecionadas, reunidas e analisadas sobre a história do ensino. A elaboração desses repertórios e compilação de dados é fruto de um árduo, rigoroso e apaixonante trabalho ao longo dos anos em arquivos, realizado não apenas pelo grau de erudição do pesquisador, mas por sua vontade inacabada de “conhecer para compreender”, que inspirou uma geração de pesquisadores na França e continuará sendo referência para os pesquisadores do campo da História da Educação francesa e brasileira.

3. Entrevista com o professor e historiador da educação André Chervel

Bárbara Oliveira: Estou cursando o terceiro ano de doutorado na Universidade Estadual Paulista (UNESP-Marília) e minhas investigações situam-se, em linhas gerais, no campo da história da alfabetização.

²⁵ Prêmio Anual criado, em 1994, por reagrupamentos das Fundações Guizot, Chodron de Courcel, Yvan Loiseau et Eugène Piccard. Destinado ao autor de uma obra de história geral. Para saber mais, conferir: <http://www.academie-francaise.fr/prix-guizot>

²⁶ Para maiores informações, conferir a resenha do livro disponível em: http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2009_num_31_1_3263_t9_0195_0000_. Acesso em: 03 out. 2015.

André Chervel: Eu já te contei que eu estive há 20 anos, no Brasil? Mas estive apenas na Universidade de São Paulo (USP) para proferir algumas conferências no campo da história da educação.

Bárbara: Gostaria que você nos contasse um pouco sobre o seu percurso profissional.

Chervel: Na origem, eu fui professor do Ensino Secundário (colégios e liceus). Passei na agregação de gramática (em 1955). Em 1964, entrei na Faculdade de Letras de Aix-en-Provence para ensinar a linguística francesa. Eu ensinei em Aix-en-Provence e na Universidade de Califórnia, em Santa Bárbara (EUA). Na França, eu ensinei durante dez anos e depois abandonei o Ensino Superior. Eu me tornei pesquisador no Serviço de História de Educação, isto quer dizer que eu passei da linguística à história da gramática e à história do ensino da língua francesa.

Bárbara: Como surgiu o seu interesse sobre pesquisar essa temática em sua carreira?

Chervel: Eu sempre tive o interesse pela história e a partir do momento em que comecei a escrever (foi o que me possibilitou ir para os EUA, em 1969) com um colega, Claire Blanche-Benveniste, uma obra sobre a ortografia. Isto faz mais de 40 anos. O que me levou a me interessar pela história da ortografia e a história do ensino da ortografia. Foi quando me dei conta, à época, que seria difícil, ao menos com minha formação e a minha forma de espírito, compreender bem um assunto se você não o situasse em um contexto da linguística, no âmbito da sociologia e sociocultural, ou seja, a escola. O ensino e a ortografia estão fortemente relacionados. Eu, pouco a pouco, debrucei-me sobre a história da gramática, defendi minha tese sobre esse tema e, em seguida, ingressei no Serviço de História da Educação.

Bárbara: Num certo sentido, meu interesse pela pesquisa histórica assemelha-se ao seu percurso, pois eu sou pedagoga de formação e não historiadora. Em minha pesquisa de mestrado²⁷ analisei uma cartilha intitulada *Meu livro: primeiras leituras de acordo com o método analítico* (1909) e um livro de leitura *Meu livro: segundas leituras de acordo com o método analítico* (1910) do professor paulista Theodoro de Moraes (1877-1946), que tematizou e concretizou o método analítico para o ensino inicial da leitura pelo método analítico, no Brasil. Portanto, pouco a pouco desenvolvi meu interesse pela pesquisa histórica em alfabetização.

²⁷ Trata-se da dissertação de mestrado defendida em 2009 e publicada em livro, em 2013 (PEREIRA 2009; 2013).

Chervel: É preciso esclarecer que o termo “Alfabetização”, na França, designa um sentido diferente do brasileiro – ensino inicial da leitura e da escrita. O termo “alfabetizar” refere-se à população como um todo e não a um indivíduo, como no Brasil. Por exemplo, quando Fidel Castro chegou a Cuba, há 50 anos, houve a alfabetização de Cuba, ou seja, uma mudança sociológica e cultural de um país. Vocês aplicam esse termo a um indivíduo e, na França, aplicamos a países que tiveram um forte analfabetismo.

Bárbara: Você poderia me contar qual o momento em que a palavra “alfabetização” aparece nos documentos oficiais, no século XIX, na França?

Chervel: Como acabei de mencionar, o termo alfabetização não era usado para designar o momento em que as crianças aprendiam a ler/escrever, nós utilizamos esse termo somente no sentido de extinguir o analfabetismo da população. Não é o mesmo sentido que vocês utilizam no Brasil. A diferença é uma questão terminológica: em vez do termo “alfabetização”, nós usamos ensino da leitura e da escrita.

Bárbara: Quando iniciou, no século XIX, a formação institucional de professores primários na França?

Chervel: Antes do século XIX, não havia formação de professores primários. Talvez, podemos dizer que havia algumas escolas católicas. A formação de professores primários começou, pouco a pouco, com a criação das Escolas Normais.

Bárbara: Mas e os Cursos Normais?

Chervel: Os Cursos Normais eram considerados abaixo das Escolas Normais, ou seja, escolas primárias em que o professor recebia alguns jovens – futuros professores primários – que iriam trabalhar para aprender a profissão. Mas o início da formação de professores na França é a partir da criação das Escolas Normais. A primeira em Strasbourg, em 1810, e algumas outras ainda e, sobretudo, a partir de 1829 houve um movimento praticamente geral, na França, para a criação de uma Escola Normal em cada departamento. Guizot criou uma lei que decide que haverá Escolas Normais para homens somente, pois para as mulheres elas serão criadas apenas no fim do século XIX. Ao lado das Escolas Normais, há escolas anexas que serviam para os alunos treinarem o que aprendiam.

Bárbara: Qual era o objetivo principal da formação de professores primários na Escola Normal?

Chervel: Eu penso que o primeiro objetivo era dar-lhes conhecimentos que não tinham. Eles não sabiam a ortografia, a gramática e matemática. Eles chegavam às Escolas Normais sabendo ler, escrever, ensinavam a religião e

tinham alguns rudimentos da aritmética. Eles sabiam e ensinavam isto, em sua grande maioria. O que traziam para a Escola Normal, inicialmente, era mais uma formação individual do que uma formação de professor. Eles vão aprender também novos métodos de ensino em matéria de leitura e de escrita, a preparar uma aula, etc. É sem dúvida o mais difícil de adquirir, uma vez que se adquirem com a prática da profissão. Fixou-se um exame para todos. Ele devia passar no exame elementar em que havia um ditado, uma redação, um problema de matemática e exercícios de cálculo.

Bárbara: Então, a formação inicial de professores era mais voltada para o ensino da gramática e da ortografia do que o ensinar a ensinar a leitura e a escrita, de fato? As aulas práticas das escolas anexas funcionaram realmente na prática?

Chervel: Eu considero que as aulas para os normalistas funcionaram na prática, mas seria preciso voltar a analisar os Relatórios (localizados no acervo do Arquivo Nacional da França) que os inspetores gerais escreveram no momento de suas andanças por todo o país. Todos os inspetores das Escolas Normais escreveram esse tipo de relatório. Mas não posso precisar como era o funcionamento do ensino prático dos alunos mestres das Escolas Normais nas Escolas Anexas.

Bárbara: Você considera que todos os professores primários à época, na França, deveriam saber ensinar as crianças a ler e escrever?

Chervel: Há uma excelente obra que talvez você conheça, que é o livro *Lire e écrire* (1977), de Furet e Ozouf²⁸, que representa bem essa situação, na França. Há um caso muito particular e limitado que chamamos as Beatas no sul, a 150 km de Paris. É uma ordem religiosa de mulheres católicas que somente ensinavam a leitura. As moças deviam aprender a ler, mas não deviam dizer nada. Não era permitido que elas escrevessem – um espírito bastante tradicional francês e de um setor da igreja católica da época.

Bárbara: Desde o início, o professor primário deveria saber ensinar a ler e escrever?

Chervel: Sim, esse caso das Beatas é realmente uma exceção. A leitura é a base. Além disso, iniciava-se o ensino pela leitura cuja aprendizagem era exercitada durante vários anos, antes de começar o período da escrita para aqueles alunos que passaram para as aulas de escrita onde era ensinada, sobretudo, a caligrafia.

²⁸ Trata-se do livro *Lire et Écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry* (1977), de Françoise Furet e Jacques Ozouf.

Bárbara: O que você está preparando como tese de doutorado?

Chervel: Aqui na França, estou fazendo um estágio de doutorado no CRBC, sob a supervisão do Prof. Jean Hébrard e também tenho contado com importantes orientações da Profa. Anne-Marie Chartier. Conheci, pessoalmente, Anne-Marie em 2010 quando integrei a Comissão Organizadora do I Congresso Brasileiro de Alfabetização (CONBALF), na UNESP-Marília. Na BnF, tenho buscado fontes documentais oficiais (tais como Programas de ensino, Relatórios, Regulamentos, circulares, etc.) que possuam indícios sobre a formação para o ensino inicial da leitura e escrita de futuros professores primários formados pelas Escolas Normais Francesas, no século XIX.

Bárbara: Em sua opinião, é possível compreender a história da formação de professores primários a partir das fontes documentais oficiais?

Chervel: É uma pergunta bastante ampla.

Bárbara: Coloco esta questão, pois o senhor trabalhou com o ensino da língua francesa nas escolas primárias, a partir de textos oficiais, não?

Chervel: Sim, mas eu justifico essa escolha na introdução do meu livro. E, há aproximadamente cinco anos, eu publiquei *Histoire de l'enseignement du français Du XVII e au XX e siècle*, não sei se você conhece. Além disso, a leitura e a escrita não significam o mesmo que ensino da língua francesa, uma vez que no Antigo Regime se ensinava ler em latim, pelo menos até as escolas dos irmãos cristãos. Ensinava-se a ler em latim por uma razão simples, porque a ortografia francesa daquela época era muito mais complicada que a nossa de hoje.

Bárbara: Nesse momento não havia uma unidade nacional de língua? Havia muitos dialetos na França, do século XIX?

Chervel: Exatamente. Havia dialetos, mas também línguas regionais, como o italiano na Corsa, o alemão na zona da Alsácia.

Bárbara: E o latim era usado para unificar a nação?

Chervel: Não. Era especialmente por duas razões: a leitura e o livro, em uma França muito distante dessa, era em latim. No século XVI, século da Reforma e Contra Reforma católica, havia uma quantidade enorme de publicações em latim, também em italiano, inglês e algumas em espanhol, mas, sobretudo, em latim e francês, logicamente. O latim estava presente no centro da formação das pessoas e de suas preocupações. E há uma literatura latina que permanece, na França, até metade do século XVII com pessoas que liam e publicavam em latim. Portanto, o latim fez parte da cultura da maioria dos franceses, possibilitava se comunicar com estrangeiros, pelo menos com os estudiosos, e havia também outras duas vantagens, naquela época: era

a língua da igreja católica e isso contava muito. Como exemplo, quando o padre tinha necessidade de ensaiar as crianças do coral que não sabiam ler (entendido aqui apenas como pronúncia e não compreensão) o latim. Portanto, naquela época, a igreja tinha a necessidade de formar as crianças em latim. E em segundo lugar e, sobretudo, para todas as crianças inclusive as meninas, o latim é muito mais fácil de adquirir como leitura. Esse ensino começava em latim e depois o aluno passava do latim ao francês até as escolas dos irmãos cristãos, ou seja, até o início do século XIX. Então, é por isso que a aprendizagem da leitura não fazia parte de minhas preocupações centrais, quando eu escrevi a história do ensino do francês, pois não se ensinava o francês pela leitura.

Bárbara: Na introdução de seu livro *L'enseignement du français à l'école primaire...* o senhor faz uma longa explicação sobre o uso dos textos oficiais como fonte documental. O senhor vê algum problema no uso dessas fontes, uma vez que há poucos indícios sobre a prática do ensino, como, por exemplo, os traços das aulas práticas nas Escolas Anexas à Escola Normal?

Chervel: Primeiramente, são as fontes documentais mais fáceis de localizar, isto nos permite dar um quadro geral. Mas, evidentemente, se a gente fica apenas com os textos/discursos oficiais, pode-se ter uma imagem equivocada do que se ensinava àquela época. Eles indicam o que seria preciso fazer, mas não dizem o que foi feito realmente. Isto ajuda conhecer os problemas de salas de aula, os problemas que os monitores enfrentavam, as diferentes divisões nas salas (curso elementar, médio e superior), etc. O que o professor deve fazer quando há crianças de todas as idades, o que ele ensina a cada divisão, etc. Graças aos textos oficiais, pode-se penetrar, apesar de todas as ressalvas, nas problemáticas das aulas do século XIX.

Bárbara: Em sua opinião, qual era o discurso oficial mais corrente sobre a formação dos professores primários, no século XIX?

Chervel: Primeiramente, é necessário melhor compreender o que você está chamando de “discurso oficial”. É o Estado com suas grandes orientações políticas? A direção do ensino primário?

Bárbara: Perdão, vou tentar explicar melhor a questão. Qual o tipo de formação que eles desejavam nesse momento?

Chervel: Houve o momento em que se decidiu lançar uma formação geral, com Guizot (não por acaso, protestante de uma família tradicional). Guizot, Félix Pecault, Jules Steeg. Os grandes protestantes da época de Jules Ferry, evidentemente, continuam de certa maneira essa tradição que consiste em distanciar o ensino da igreja católica.

Bárbara: Então, podemos dizer que o Estado almejava a formação do professor primário que devia ensinar conteúdos moralizantes?

Chervel: Guizot promulgou a lei “Guizot” (1833), e a instrução moral e religiosa fazia parte das grandes orientações do Estado contidas nos Programas de ensino. Próximo a 1850, no II Império, Fourtoul começa a querer suprimir as Escolas Normais. Ele não conseguirá, uma vez que suprimir as escolas normais é, finalmente, devolver o ensino à igreja católica. Ele não conseguirá, pois a França já estava evoluída demais e, em seguida, é o contrário que vai se passar com Jules Ferry: a separação da Igreja e do Estado no campo escolar. Essas são as grandes orientações do Governo, mas quando falamos da formação do professor para o ensino inicial da leitura e da escrita, um não joga tanto sobre o outro. A formação dos professores para o ensino da leitura e escrita é a parte superior do Ensino Primário, ou seja, os Inspectores Gerais, as pessoas que estavam no Ministério e se interessavam sobre essa questão. Há uma continuidade, se você quiser, com uma evolução considerável. O momento mais importante sobre o ensino da leitura e da com escrita, para mim, situa-se por volta de 1870 e 1880, em que o professor começa a se dar conta de que é insuficiente se contentar a ensinar a ler e escrever. É preciso que a leitura veicule conteúdos e que a criança se interesse por que o professor lê e que aprenda a ler belos textos e a recitá-los. Esse é o início de um ensino completamente renovado que Jules Ferry vai prescrever em seu Regulamento, em 1882, com o novo Programa de ensino para as escolas primárias. Até então, quando a criança sabia, grosso modo, digo isto porque falamos de 40 a 50 mil professores primários e professoras (multiplica-se esse número por dois). Para nós, trata-se apenas de ter uma ideia do que essa grande massa de professores primários faziam e ensinavam. Até 1880, quando a criança sabia ler (ser capaz de decifrar um texto) em voz alta, passava-se ao ensino da escrita e de outras coisas, em que havia pessoas que deixavam a escola, etc. Havia aqueles que aprendiam no começo do ensino a ortografia, mas, no Curso Médio, a grande mudança é que os professores se dão conta, e é isso que vai modificar profundamente, não é a chegada de um protestante à direção. Há uma evolução geral da sociedade, quando eles se dão conta de que era preciso que as crianças atingissem a leitura inteligente.

Bárbara: Para a formação dos futuros professores primários da Escola Normal de São Paulo, utilizavam-se alguns manuais de ensino de autores franceses (como, por exemplo, Jean Baptiste Daligault, Irenée Carré e Roger Liquier, Paul Rousselet). O senhor considera que os manuais de ensino tiveram um papel importante na formação dos professores primários, no século XIX, na França?

Chervel: Minha ideia geral, entre a atividade profissional do professor e o que se diz e o que se faz em torno, vai na direção de dois sentidos. Sempre

superestimamos o que havia sido impresso, mediante o fácil acesso às bibliotecas, ou regulamentos oficiais, ou às leis, ou às pressões políticas quando queríamos ter uma imagem do passado. Eu tenho uma tendência a ver aquilo que vinha da base, o que faziam os professores primários. Eles estavam em contato com os alunos, que são uma realidade humana cheia de mudanças ao longo do tempo, com os pais de alunos também e, finalmente, para mim, os textos oficiais desempenham um papel decisivo. Os manuais de ensino exprimem uma experiência: a experiência de um professor.

Bárbara: Pode-se considerar manuais de ensino, por exemplo os de pedagogia, como textos oficiais, em sua opinião? Porque eles foram escritos por inspetores e/ou diretores dessas instituições, e são pessoas com um estatuto oficial. Pergunto isso, porque em meu texto de qualificação de doutorado eu considerei que os manuais de ensino foram utilizados como uma certa função oficial para difundir conteúdos oficiais, embora na maioria dos casos tenham autoria pessoal. Na verdade gostaria de saber se aqui na França há também esse sentido?

Chervel: Certamente, principalmente se foram escritos por diretores e professores de Escolas Normais. Eu vou tentar colocar essa questão em perspectiva. Quando você toma os textos oficiais, eles mesmos não constituem um conjunto completamente homogêneo, descartando por um instante os manuais. Você tem as grandes leis sobre a educação. Depois se cria um ministério, um primeiro ministro do conselho, um presidente da república, um ditador – Napoleão III, etc. Você tem uma direção do Estado. As grandes orientações vão ser fixadas pelas leis e decretos que são chamados “Prescrições” sobre a realeza, ou seja, até 1848, e é o que há de mais oficial, em seguida um ministro vai publicar um “decreto” (regulamentos, etc.) e depois o mesmo ministro vai publicar uma “circular” (porque o decreto não é suficiente). Em seguida, nos diferentes departamentos, na França, teremos os inspetores que dirão “isto aqui” ou “acolá”, os inspetores da academia que vão publicar alguma coisa, etc. A gente sai pouco a pouco da característica fundamental das leis primitivas, se você quiser. Todos os textos oficiais não são também oficiais, se eu posso dizer assim, pois eu estou forçando um pouco. Os manuais escolares podem se situar nessa hierarquia talvez mais alto que algumas diretivas que carregam uma nomenclatura oficial. Você está compreendendo o que estou tentando dizer? É preciso olhar para os objetos de investigação de uma maneira um pouco mais maleável.

4. A guisa de epílogo

Primavera de 2015, acabo de passar no concurso para ministrar a disciplina “Alfabetização e Letramento” da Universidade Federal do Mato Grosso (UFMT), *campus* de Cuiabá, e para minha grata surpresa há algumas semanas recebi o convite para publicar uma entrevista com alguma personalidade do campo da Alfabetização, no segundo número da *Revista eletrônica da Associação Brasileira de Alfabetização – ABAIf*.

Imediatamente, lembrei-me da entrevista concedida há quase quatro anos pelo renomado historiador da educação francesa, André Chervel, que embora não seja pesquisador das questões específicas do campo da Alfabetização, pela sua erudição, contribuiu (como não poderia deixar de ser) imensamente para ampliar meus horizontes sobre as questões da história da alfabetização que investigava naquele momento.

Ser estudante de doutorado, em Paris, significou a realização de um sonho que alterou completamente meu modo de ser e de olhar para o mundo enquanto ser humano e também como pesquisadora em formação. O enfrentamento diário de questões simples do cotidiano, o estudo e as pesquisas (localização, seleção, recuperação, organização e leitura de fontes documentais) em uma língua estrangeira complexa como o francês foi um grande desafio e aprendizado para mim, sem dúvida.

Conhecer pessoalmente e entrevistar um autor que é uma importante referência teórica para o campo de conhecimento da história da educação, em especial da cultura e disciplinas escolares, foi um passo bastante ousado de minha parte, que exigiu sim muita coragem. Talvez o professor André Chervel não tenha compreendido a insistência de minhas questões, naquele momento, mas toda a atenção, paciência pedagógica e o respeito que recebi dele naquele dia aguçaram, mais ainda, minha vontade de ser professora/pesquisadora, pois sua grandeza intelectual dissipou minhas angústias naqueles dias escuros de inverno parisiense.

Certamente, em minha tese de doutorado tive que deixar para trás muitas questões pensadas, debatidas e não resolvidas para aquele momento. Do vasto conjunto de documentos oficiais que localizei e recuperei, ao longo da pesquisa no Brasil e na França, selecionei como *corpus* documental os Regulamentos para o funcionamento da Escola Normal da Província de São Paulo (1874 e 1880) por serem eles representativos dos embates desse momento histórico, portadores de discursos oficiais, visando à regulamentação da Escola Normal de São Paulo e à formação de professores; objeto de debate por parte dos legisladores, administradores e intelectuais da Instrução Pública paulista.

Selecionei, ainda, como *corpus* documental os manuais de ensino de João Köpke; Ernest Legouvé; Jean Baptiste Daligault, Irenée Carrée; Roger Liquier e Gabriel Compayré, por considerar que são também portadores de um discurso

oficial sobre formação de professores, especificamente, para ensinar normalistas a ensinar leitura e escrita. O critério da escolha para a análise dos manuais de autores franceses foi a prescrição desses manuais de ensino franceses para a formação de normalistas paulistas, habilitados pela Escola Normal de São Paulo.

Propus-me, então, a compreender quais eram os saberes (teóricos, metodológicos e práticos) prescritos para ensinar normalistas a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo, entre 1874 e 1889, e sua relação com o modelo francês para essa formação. Constatei que uma das vias para circulação da matriz teórica francesa para a formação de normalistas paulistas foi a utilização de manuais de ensino franceses (portadores de determinados saberes específicos com conteúdo sintetizado e método a ser seguido), em especial manuais de Pedagogia, para ensinar a ensinar leitura e escrita.

Os manuais de ensino de Jean Baptiste Daligault, Ernest Legouvé, Irénée Carré e Roger Liquier, e Gabriel Compayré, foram prescritos nos catálogos para as Escolas Normais francesas e também nos catálogos da Biblioteca da Escola Normal de São Paulo, em 1875 e 1885, indicativos da circulação de saberes entre Brasil e França. Esses manuais de ensino, destinados ao uso dos normalistas, continham capítulos sobre ensinar a ensinar leitura e escrita a crianças, pois pressupunham que os normalistas (brasileiros ou franceses) também deveriam saber “alfabetizar”, dentre outros conhecimentos.

Constatei, ainda, que os Regulamentos analisados contêm um conjunto de normas para ensinar normalistas a ensinar leitura e escrita: programas de ensino, conferências pedagógicas obrigatórias, dissertações pedagógicas e informações sobre a constituição de uma biblioteca, a fim de ampliar os conhecimentos dos professores e normalistas de acordo com o que havia de mais moderno sobre o assunto. E, ainda, que os normalistas habilitados pela Escola Normal de São Paulo, entre 1874 e 1889, foram fortemente inspirados pela matriz francesa para formação de professores para o ensino inicial da leitura e escrita, assim como os saberes pedagógicos necessários para esse ensino: cientificidade, racionalidade e ensino metódico, leitura como “arte” (técnica); leitura em voz alta; exercício de caligrafia, cópia, ditado; conferências pedagógicas; bibliotecas escolares; manuais de ensino; e museus escolares.

Referências

BELLOTTO, Heloisa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4., 1979, *Anais...*, p. 133-147.

CHARTIER, Anne-Marie, Chronique “histoire de l’enseignement”. André Chervel: l’invention du français comme discipline, *Le français aujourd’hui*, n. 158, mar. 2007, p. 99-105. Disponível em: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-99.htm. Acesso em: 3 out. 2015.

FURET, François; OZOUF, Jacques. *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Les Editions de Minuit, 1977. (2 v.)

PEREIRA, Bárbara Cortella. *Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil*. 2009. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2009.

_____. *Theodoro de Moraes na história da alfabetização no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. *Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)*. 258f. 2013. TESE (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. *Instrumento de Pesquisa: bibliografia de André Chervel*. (digitado)

Instrumento de Pesquisa²⁹: Bibliografia³⁰ de André Chervel

1. Tese

CHERVEL, André. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot, 1977. 306 p. // réédition: *Histoire de la grammaire scolaire: et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. 1981. 304 p.

2. Livros

BLANCHE-BENVENISTE, Claire; CHERVEL, André. *L'Orthographe*. Paris: F. Maspero, 1969. 238 p. // Nouvelle Ed. Paris: F. Maspero, 1978. 260 p.

_____. *Les Grammaires françaises: 1800-1914: répertoire chronologique*. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1982. 223 p. // 2e éd. rev. et augm., 2000. 226 p.

_____. *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1986. 388 p.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire; CHERVEL, André; GROSS, Maurice. *Grammaire et histoire de la grammaire: hommage à la mémoire de Jean Stéfanini*. Aix-en-Provence: Université de Provence, 1988. 494 p.

CHERVEL, André; MANESSE, Danièle. *La Dictée: les Français et l'orthographe: 1873-1987*. Paris: INRP: Calmann-Lévy, 1989. 287 p.

_____. *Comparaison de deux ensembles de dictées: méthodologie et résultats*. Paris: Institut national de la recherche pédagogique, 1989. 172 p.

²⁹ As referências contidas nas seções deste instrumento de pesquisa são apresentadas por ordem cronológica de publicação e não por ordem alfabética de acordo com as normas da ABNT.

³⁰ As informações sobre a Bibliografia de André Chervel foram localizadas por mim nas bases de dados do *Catalogue Général* da BnF: [http://catalogue.bnf.fr/servelet/RechercheEquation?host=catalogue; WorldCat: http://www.worldcat.org/identities/lccn-n83-012114/](http://catalogue.bnf.fr/servelet/RechercheEquation?host=catalogue;WorldCat: http://www.worldcat.org/identities/lccn-n83-012114/); e OpenEdition: <http://search.openedition.org/index.php?q=andr%C3%A9+chervel&s=Histoire+de+l%E2%80%99C3%A9ducation>.

CHERVEL, André; COLL, Pierre. *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. Tome I, 1791-1879*. Paris: Institut national de recherche pédagogique; Éd. Économica, 1992. 368 p.

CHERVEL, André. *Histoire de l'agrégation: contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris: Institut national de recherche pédagogique; Éd. Kimé, 1993. 289 p.

_____. *Les lauréats des concours d'agrégation de l'enseignement secondaire 1821-1950*. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1993. 150 p.

_____. *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. Tome II, 1880-1939*. Paris: Institut national de recherche pédagogique; Éd. Économica, 1995. 506 p.

_____. *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. Tome III, 1940-1995*. Paris: Institut national de recherche pédagogique; Éd. Économica, 1995. 644 p.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998. 238 p.

_____. *La composition française au XIXe siècle: dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*. Paris: Vuibert; INRP, 1999. 592 p.

_____. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIIe au XXe siècle*. Paris: Retz, 2006. 831 p.

_____. *L'orthographe en crise à l'école: et si l'histoire montrait le chemin?* Paris: Retz, DL 2008. 79 p.

3. Artigos em periódicos

CHERVEL, André; BLANCHE-BENVENISTE, Claire. Recherches sur le syntagme substantif, *Cahiers de Lexicologie*, vol. IX, 1966, 2, p. 3-37.

CHERVEL, André. Les noms des États des États-Unis au complément de lieu, *The French Review*, Baltimore, mai 1971, vol. XLIV, n. 6.

_____. Rhétorique et grammaire: petite histoire du circonstanciel, *Langue française*, n. 41, numéro spécial, *Sur la grammaire traditionnelle*, février 1979, p. 5-19.

_____. Le débat sur l'arbitraire du signe au XIXe siècle, *Romantisme*, 1979, n. 25-26, p. 3-33.

_____. Y a-t-il une tradition grammaticale belge?, *Enjeux, Revue de didactique du français*, Namur, n. 4, automne 1983, p. 73-88.

_____. La langue parlée au XIXe siècle, *Recherches sur le français parlé*, Groupe aixois de recherche en syntaxe, n. 5, 1983, p. 163-175.

_____. En latin dans le texte, *Reflète, revue des enseignants de français langue étrangère*, Paris, n. 12, 1985, p. 46-47; n. 13, 1985, p. 40-41.

_____. L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, p. 59-119. Trad. portugaise, *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, *Teoria & Educação*, n. 2, 1990 (avril 1991), Porto Alegre (Brésil), p. 177-229.

_____. Le niveau des études a-t-il baissé en France depuis un siècle?, *Bulletin de l'Association japonaise de recherche sur l'éducation en France*, n. 2, Tokyo, septembre 1990 trad. portugaise, *Educação, meta francesa* in *AMAE, Educando*, ano XXIV, n° 219, mai 1991, Belo Horizonte (Brésil), p. 37-39.

CHERVEL, André. Die französische Rechtschreibreform, *Deutsche Sprache, Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, Heft 1/1991, Institut für deutsche Sprache, Mannheim; p. 68-76 // Texte français, La réforme de l'orthographe en France, *Le Français aujourd'hui*, n. 97, mars 1992, p. 105-113.

_____. Les humanités classiques, et la genèse de la notion de programme, in Chantal Demonque (dir.), *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement?* Paris, CNDP, Hachette-éducation, 1994, p. 13-25.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'Éducation*. n.74. mai. 1997. p. 5-38. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1997_num_74_1_2907. Acesso em: 3 out. 2015.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educ. Pesqui.* [online]. 1999, vol. 25, n. 2, p. 149-170. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a12.pdf>. Acesso em: 3 out. 2015.

_____. Les agrégés d'avant le concours (1809-1821), *Histoire de l'éducation*, n. 124, oct.-déc. 2009, p. 135-170

_____. Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880), in *Enseigner les humanités. Enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours* (Jean-Noël Laurenti & Romain Vignest éd.), Paris, Kimé, 2010, p. 65-78.

_____. Grammaire scolaire et grammaires savantes: la transposition didactique en question, in [Bernard Colombat, Jean-Marie Fournier et Valérie Raby, éd.] *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*, Paris, Champion, 2012, p. 325-350.

4. Textos em anais de eventos

CHERVEL, André. Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française, *Histoire de l'éducation*, janvier 1987, n. 33, p. 21-34. // id. in *Apprendre – Enseigner à produire des textes écrits, Actes du IIIe colloque international de didactique du français*, Namur, 09 – 1986, sous la dir. de J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, B. Schnewwly, Bruxelles, De Boeck – Wesmael, 1987, p. 109-121.

_____. Remarques sur l'histoire de l'enseignement de la lecture, in *La Lecture, un passeport pour la réussite*, Actes du Colloque organisé au CRDP d'Amiens le 17 avril 1985, CRDP d'Amiens, mars 1987, p. 5-12

_____. L'Enseignement des langues dans les collèges de l'Oratoire au XVIIIe siècle, *Le Collège de Riom et l'enseignement oratorien en France au XVIIIe siècle, Colloque organisé à Riom, 28-30 mars 1991, textes réunis et présentés par Jean Ehrard*, Paris, CNRS éditions, Oxford, Voltaire foundation, 1993, p. 229-237.

_____. L'enseignement du français au XIXe siècle vu à travers une épreuve orale du baccalauréat, in *Le baccalauréat: 1808-2008, Certification française ou pratique européenne?*, sous la dir. de Philippe Marchand, Actes du colloques de Lille, 14, 15 et 16 mai 2008 (collection *Hors Série* de la *Revue du Nord*), p. 251-263

5. Repertórios contendo fontes documentais digitalizadas

CHERVEL, André. Les Grammaires françaises 1800-1914. Répertoire chronologique. Disponível em: <http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/>. Acesso em: 10 out. 2015.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les candidats à l'agrégation de l'université de Paris, 1766-1791. Disponível em: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agreg>. Acesso em: 10 out. 2015.

CHERVEL, André. Les professeurs des facultés des lettres de province 1810-1880 // Intégré dans Répertoire des professeurs des facultés des lettres et des sciences en France (1808-1880), par Françoise Huguet et Boris Noguès. Disponível em: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=enseignants>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Les agrégés de l'Université, répertoire chronologique (1809-1960). Disponível em: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agreg>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. La composition latine au baccalauréat 1853-1880 // Disponível em: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=complat>. Acesso em: 10 out. 2015.

ENTRETIEN AVEC LE PROFESSEUR ET HISTORIEN ANDRÉ CHERVEL:

notes sur une histoire de la formation de professeurs primaires pour l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture, au XIX^{ème} siècle, en France¹

Bárbara Cortella Pereira de Oliveira²

Introduction

L'expérience d'habiter à l'étranger, être en contact avec une autre culture et une autre langue, comprendre ma place dans l'univers académique français ont été des défis constants pour moi pendant les douze mois de stage³ de doctorat à Paris-France. La discussion avec de nouveaux collègues des différentes institutions de l'enseignement et de la recherche que j'ai connues, plus spécifiquement en France (Paris et Rouen) et en Belgique (Université de Mons), même restreinte ou quelquefois limitée par les difficultés d'idiome et la forte sensation de ne pas appartenir à une société, a été fondamentale pour murir en tant qu'être humain et chercheuse en formation.

Ces diverses expériences (lectures, recherches, entretiens⁴) ont significativement contribué à augmenter ma compréhension du système d'enseignement français, surtout, sur la formation de professeurs primaires au XIX^{ème} siècle et, en particulier, sur le processus d'enseignement de la lecture et de l'écriture proposé dans les cours de formation des Écoles Normales françaises à la fin du XIX^{ème} siècle.

À partir de l'ensemble de ces importantes activités développées à Paris, je présente mes notes contenant l'entretien réalisé avec l'érudit et pionnier du domaine de l'histoire des disciplines scolaires André Chervel.

¹ La traduction de ce texte en français a été préparé par le professeur Rabah Boutrik (e-mail: culturafrancesa@hotmail.com). Nous comptons également avec un examen attentif du professeur André Chervel, que je remercie pour leurs suggestions et lectures précieuses afin de contribuer à cette publication.

² Professeure de la discipline "Alphabétisation et littéracie" de l'Université Fédéral de Mato Grosso (UFMT) – Cuiabá.

³ Stage développé entre mars 2011 et février 2012 avec la Bourse Capes du "Programme Institutionnel de Bourses de Doctorat Sandwich à l'Étranger" (PDSE, Procès n. 6558-10-0).

⁴ J'ai réalisé six entretiens avec des professeurs célèbres du domaine de l'Éducation, à savoir : André Chervel, Antoine Prost, Anne-Marie Chartier, Clemence Cardon-Quint, Jean Hébrard et Rebecca Rogers et une professeure brésilienne Angela Xavier de Brito, qui réside depuis plus de trente ans à Paris.

Dans ces notes, je présenterai initialement une brève explication sur un ton narratif mémorialiste du contexte dans lequel s'est passé l'entretien réalisé (qui, quoi, comment, où, pourquoi et pour qui?). Ensuite, je présenterai synthétiquement quelques aspects de sa vie et de ses vastes œuvres élaborés par moi-même à travers l'élaboration d'un Instrument de recherche⁵ (joint à la fin) contenant la Bibliographie de Chervel, à partir de la consultation de la base de données disponibles sur *internet*, en particulier le Catalogue de la *Bibliothèque Nationale de France* (BnF), Catalogue Mondial *WorldCat* (OCLC)⁶ et *l'Open Edition*. Dans la dernière partie de ce texte, je présenterai la transcription de l'entretien qui a duré 1 heure 35 minutes, mais pour les objectifs de ces notes, seulement les 52 premières minutes de la conversation ont été transcrites.

1. En guise de prologue

C'était le 16 décembre 2011, pendant une autre de ces grises journées d'un hiver rigoureux, à Paris. Même comme cela, mes études et mes recherches dans la salle de lecture "Histoire" de la Bibliothèque Nationale de France "François-Mitterrand" – niveau Rez-de-Jardin⁷) étaient de plus en plus fréquentes, car il me restait seulement deux mois pour conclure le stage de mon doctorat à l'étranger.

Cette après-midi-là, j'avais prévue de faire la lecture d'un document dans la salle "Littérature" et une chose inattendue s'est passée: j'ai aperçu de loin un grand chercheur du domaine de l'histoire des disciplines scolaires– André Chervel – ce nom dispense toute présentation, mais je le ferai plus bas, bien sûr!

J'ai un peu hésité, mais j'ai réuni tout mon courage pour aller lui parler. Je me suis excusée et je me suis présentée en tant que chercheuse brésilienne en formation du domaine de l'histoire de l'alphabétisation au Brésil⁸. Il a été surpris d'avoir été reconnu et je lui ai expliqué qu'au moment de mon arrivée à Paris, en mars de cette même année-là, j'ai participé à un Séminaire⁹ à l'École Normale

⁵ Cet Instrument de Recherche a compté sur la révision du professeur André Chervel, que je remercie immensément pour la lecture minutieuse et l'envoi de la liste contenant ses articles publiés dans des périodiques.

⁶ Créé en 1967, c'est un catalogue en ligne géré par *Online Computer Library Center* (OCLC) et est considéré comme étant le plus grand catalogue en ligne du monde. Pour de plus amples informations, voir : <http://www.oclc.org/pt-americalatina/about.html>

⁷ "La BnF est constituée de deux bibliothèques : la Bibliothèque de recherche, réservée aux lecteurs autorisés et la Bibliothèque d'étude, accessible à tous à partir de 16 ans. La Bibliothèque de recherche permet de consulter des collections patrimoniales dans tous ses formats : imprimées, audiovisuelles, manuscrits, gravures, photographies, etc. Elle est constituée de l'étage inférieur "Rez-de-jardin" du bâtiment François-Mitterrand, du bâtiment Richelieu-Louvois, de la "Bibliothèque de l' Arsenal" et de la "Bibliothèque-musée de l'Opéra". Pour de plus amples informations, voir : http://www.bnf.fr/fr/outils/a.bem-vindo_a_bnf.html

⁸ Intégrante, depuis 2006, du Groupe de Recherche "Histoire de l'enseignement de langue et de littérature au Brésil" (GPHLELLB), dirigé par la Prof. Dr. Maria do Rosário Longo Mortatti et sous dirigé par la Prof. Dr. Rosa Fátima de Souza.

⁹ "La transmission des savoirs dans un contexte scolaire : pour une histoire pratique des disciplines d'enseignement (XVIIe-XXe siècles)", coordonné par le Prof. Renaud d'Enfert (IFÉ).

Supérieure, mais qu'à ce moment-là, je n'avais pas eu le courage d'aller le voir pour me présenter, à cause des difficultés initiales avec la langue française. Il a discrètement souri et a accepté de m'écouter.

Je lui ai raconté, de manière courte, que je faisais des recherches sur l'histoire de la formation de professeurs pour l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture¹⁰ et que, pour cela, je développais des activités académiques liées au *Centre de Recherche sur le Brésil Colonial et Contemporain* (CRBC-EHESS) sous la co-orientation du Professeur Jean Hébrard et l'orientation de la Professeure Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília), au Brésil.

Je lui ai aussi dit que j'avais récemment lu son *Recueil de textes officiels...*¹¹, qu'il était très important pour localiser des indices pour ma thèse de doctorat sur les prescriptions officielles pour enseigner à enseigner la lecture et l'écriture aux professeurs primaires paulistes, formés par l'École Normale de São Paulo, dans les décennies finales du XIX^{ème} siècle.

Dans cette brève conversation qui n'a pas duré plus de cinq minutes, le professeur Chervel s'est mis à ma disposition et a accepté de sortir du confort de sa maison à Aix-en-Provence (localisée dans le département des Bouches du Rhône, dans la région Provence-Alpes-Côte d'Azur), pour m'accorder un entretien dans les installations du Service d'histoire de l'éducation¹² (SHE), de l'Institut National de Recherche Pédagogique –INRP, encore situé, à ce moment-là, au n° 29 rue d'Ulm.

Je n'oublierais jamais la patience pédagogique du professeur André Chervel à mes interminables questions cet après-midi-là. J'avais préparé un programme d'entretien semi-structuré dont je présente les questions ci-dessous:

Paris, le 16 décembre 2011

ENTRETIEN AVEC LE PROFESSEUR M. ANDRÉ CHERVEL
Sur la formation des instituteurs pour l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture en France, au XIX^{ème} siècle

- 1) À votre avis, est-il possible de comprendre l'histoire de la formation des instituteurs à partir de sources documentaires officielles?

¹⁰ Il s'agit de la thèse de doctorat intitulée *Prescriptions pour enseigner à enseigner la lecture et l'écriture à l'École normale de São Paulo* : circulation de savoirs pédagogiques Brésil/France (1874-1889), que j'ai soutenue en février 2013 à l'UNESP.

¹¹ CHERVEL, André. *L'enseignement Du français à l'école primaire* : textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. Paris : INRP, 1992. (Tome II : 1880-1939). Il s'agit d'un type spécifique de publication contenant la transcription des sources documentaires primaires consultées réunies dans des Recueils (collections). Ici au Brésil, nous appelons ce type de publication "Instrument de Recherche" (BELOTTO, 1979).

¹² Actuellement appelé Institut Français de l'Éducation (IFÉ), situé à l'École Normale Supérieure de Lyon-France.

- 2) Quel était le discours officiel sur la formation des instituteurs, au XIX^{ème} siècle, en France?
- 3) À votre avis, quelles étaient les connaissances nécessaires et enseignées pour la formation des instituteurs en France, au XIX^{ème} siècle?
- 4) En ce qui concerne l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture, quel type de formation les élèves-maîtres des cours normaux ou des écoles normales ont reçu au XIX^{ème} siècle?
- 5) La formation pratique des élèves-maîtres dans les écoles annexes aux écoles normales a réellement fonctionné en France?
- 6) Les manuels de l'enseignement utilisés dans les écoles normales ont eu un rôle important dans la formation des instituteurs?"

Ces questions serviraient seulement à diriger notre conversation initiale. Cependant, beaucoup d'autres sujets ont surgi pendant l'entretien grâce à l'érudition et aux vastes connaissances du professeur, et aussi, parce qu'après neuf mois de lectures et d'études, je commençais à sentir que je réussissais à m'approprier de manière plus claire des points de l'histoire de l'enseignement français qui, jusqu'à ce moment-là, était obscures pour moi.

Quatre ans après la réalisation de cet entretien et deux ans après la soutenance de ma thèse de doctorat, j'ai pris mon courage à deux mains pour la réécouter. J'ai bien sûr utilisé beaucoup d'informations données par Chervel pendant l'entretien et trouvées dans ses *Recueils de textes officiels...* pour l'élaboration de l'argumentation de la thèse, mais une grande partie de l'entretien est restée dans la mémoire de mon ordinateur, à attendre le moment de sa transcription.

J'ai hésité plusieurs fois à rendre cet entretien public quand je faisais la transcription. Premièrement parce que c'étaient des questions spécifiques qui ont été faites seulement pour éclaircir des points que je comprenais peu de cette histoire et, dans un deuxième temps, par l'avidité avec laquelle je lui ai posé les questions afin de résoudre certaines questions théoriques qui m'affligeaient, à ce moment-là, sans considérer les protocoles de formalité de la culture française que j'ai pu remarquer seulement maintenant.

Cependant, la considérant comme une importante contribution dans le domaine de la connaissance en question, j'ai transcrit l'entretien qui se divise en trois parties principales: la présentation informelle des deux participants, ensuite (et ce qui correspond à la plus grande partie de l'enregistrement) les questions que j'avais préparées et tant d'autres qui ont surgi tout au long de la conversation et la partie finale, que j'ai décidé de ne pas transcrire dans ce texte car je l'ai considérée comme étant une partie plus informelle.

2. André Chervel¹³: historien érudit et pionnier de l'enseignement de la langue française



Source: Université de Genève (2012). Photo: Jaques Erard

André Chervel, comme je l'ai déjà dit antérieurement, ce nom dispense tout type de présentation, pas seulement pour la consécration méritée du titre de Docteur *Honoris Causa*¹⁴ mais, surtout pour l'importante contribution de sa vaste production écrite (TABLEAU 1), reconnue nationalement et internationalement et pour son pionnerisme dans le domaine de l'histoire culturelle et des disciplines scolaires, surtout l'histoire de l'enseignement de la langue française.

¹³ Ce paragraphe présente d'importants aspects de la vie et de l'œuvre d'André Chervel. Même si la Bibliographie écrite par le professeur André Chervel (annexée à la fin de ce texte) contient une relation complète de "Thèse"; "Livres"; d'"Articles dans les périodiques" ; de "Textes dans les annales d'événement" et de "Répertoires contenant des sources documentaires numérisées", il est important de remarquer que je présente dans ce paragraphe seulement une synthèse de son œuvre.

¹⁴ "C'est une forme d'hommage par lequel s'exprime la gratitude à quelqu'un et qui démontre la reconnaissance publique pour sa précieuse contribution dans l'exercice d'une profession déterminée, dans le service rendu à la communauté et dans la défense d'une cause importante. On concède le doctorat honoris aux personnes qui se mettent en valeur spécialement pour leur travail humanitaire ou scientifique." Pour de plus amples information, voir: <http://www.unicamp.br/unicamp/imprensa/premios-e-distincoes/doutor-honoris-causa>

Tableau 1 – Bibliographie écrit par le professeur André Chervel

ANNÉ DE PUBLICATION	TYPE DE TEXTE	THÈSE	LIVRES	ARTICLES DE REVUES	CONGRÈS	TOTAL
1966		–	–	1	–	1
1969		–	1	–	–	1
1971		–	–	1	–	1
1977		1	1	–	–	1
1978		–	1	–	–	1
1979		–	–	2	–	2
1981		1	–	–	–	1
1982		–	1	–	–	1
1983		–	–	2	–	2
1985		–	–	1	1	2
1986		–	1	–	1	2
1987		–	–	1	–	1
1988		–	1	1	–	2
1989		–	2	–	–	2
1990		–	–	2	–	2
1991		–	–	2	1	3
1992		–	1	1	–	1
1993		–	2	–	–	2
1994		–	–	1	–	1
1995		–	2	–	–	2
1997		–	–	1	–	1
1998		–	1	–	–	1
1999		–	1	1	–	2
2000		–	1	–	–	1
2006		–	1	–	–	1
2008		–	1	–	1	2
2009		–	–	1	–	1
2010		–	–	1	–	1
2012		–	–	1	–	1
TOTAL		1	19	20	4	44

Source: Instrument de Recherche (OLIVEIRA, 2015)

En France, il a intégré une génération de chercheurs pionniers dans le domaine de l'histoire de l'éducation française dans les années 1970 et 1980, qui ont proposé un profond renouvellement dans la façon de comprendre et faire l'histoire par le biais de « nouveaux » problèmes, d'objets et d'abordages à partir d'une histoire culturelle et sociale. Au Brésil, depuis les années 1990, ses contributions de grande valeur autour des questions sur l'histoire de la culture et des disciplines scolaires inspirent et servent de référence théorique pour de nombreux chercheurs du domaine de l'éducation dans le déroulement de leurs recherches.

André Chervel est né le 5 novembre 1931, à Lille, dans la région nord de la France. À l'âge de 22 ans seulement, il a été professeur de français et de langues anciennes dans des collèges et des lycées, dans les villes de *Bastia*¹⁵ et de *Marseille*. En 1955, il a passé le concours d'agrégation¹⁶ de Grammaire. Entre 1962 et 1963, Chervel a été Professeur Assistant de la discipline "Grec ancien" à la Faculté de Lettres d'Alger, capitale de l'Algérie.

Pendant dix ans (de 1964 à 1974), il a été professeur de la discipline "Linguistique française" à la Faculté de Lettres de l'Université d'*Aix-Marseille*. De 1970 à 1971, il a enseigné en tant que Professeur Visiteur à l'Université de la Californie, à Santa Barbara. Dans ces deux universités, il a travaillé avec sa collègue Claire Blanche-Benveniste¹⁷ avec qui il a publié le livre *L'Orthographe*. Ce livre a été publié pour la première fois en 1969 et a eu une nouvelle édition en 1978 avec quelques altérations, atteignant un total de 20 éditions.

En 1977, il a soutenu sa thèse de doctorat de lettres intitulée "*Le développement de la grammaire scolaire du français depuis le début du XIXe siècle. Théorie grammaticale et contraintes pédagogiques*", à l'Université Paris 8 - Vincennes Saint-Denis. Durant la même année a été publié comme synthèse de sa thèse *Il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire* qui a eu 20 éditions publiées entre 1977 et 1981.

En 1982, il a fait l'inventaire de manuels d'enseignement de grammaire dont les résultats ont été présentés dans *Grammaires françaises: 1800-1914: répertoire chronologique*¹⁸. En 2000 a été publiée la 2^{ème} édition revue et augmentée, totalisant 14 éditions publiées entre 1982 et 2000.

En 1983, il est entré en tant que Chercheur Associé au *Service de l'histoire de l'éducation (INRP)* à Paris où il est resté jusqu'au moment de sa retraite en 1997, démontrant son infatigable dévouement et rigueur académique dans l'élaboration d'importantes et généreuses collections contenant des sources documentaires primaires localisées dans les plus diverses archives qu'il a consultées tout au long des décennies, contribuant ainsi à l'amélioration de la compréhension et de la production d'une longue durée historique sur différents thèmes, à différentes époques.

En 1986, il a publié *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*, ce livre a eu neuf éditions.

¹⁵ Bastia est la capitale du département français de Haute Corse et *Marseille* se situe au Sud de la France et est considérée comme la deuxième ville la plus peuplée du pays.

¹⁶ Concours pour le recrutement de professeurs de lycées.

¹⁷ Elle est née en 1935 et est morte en 2010. Linguiste. – Professeur à l'Université de Provence, Aix-Marseille I et directrice d'études à l'École pratique des hautes études à Paris. – Agrégée de lettres modernes et docteur d'État en lettres.

¹⁸ Disponible à la consultation sur : <http://projects.chass.utoronto.ca/langueXIX/chervel/>. Accédé le 10 out. 2015.

En 1988, il a publié en collaboration avec ses collègues de l'Université de Provence Claire Blanche-Benveniste et Maurice Gross¹⁹ un ensemble d'études de divers auteurs intitulé *Grammaire et histoire de la grammaire*: hommage à la mémoire de Jean Stéfanini²⁰, totalisant 12 éditions cette année-là.

En mai de cette année, il a publié l'article "L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche" dans la revue *Histoire de l'éducation* qui a été traduit en portugais deux ans plus tard dans la revue *Théorie & Éducation* et est devenu une référence obligatoire pour ceux qui étudient les questions des disciplines scolaires au Brésil.

En 1989, il a publié en collaboration avec Daniele Manesse²¹ *La Dictée, les Français et l'orthographe: 1873-1987* dans lequel ils analysent la relation des français avec les questions orthographiques présentes dans les dictées, englobant une période de plus de cent ans (1873-1987). Ce livre a eu huit éditions, en 1989. Durant la même année, il a publié aussi le rapport de recherche en collaboration avec Daniele Manesse *Comparaison de deux ensembles de dictées: méthodologie et résultats*.

En 1992, il a publié en collaboration avec Pierre Coll pour la première fois *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours (1791-1879)*. Ce 1^{er} volume de textes officiels a eu sept autres éditions dans la même année.

En 1993, il a publié *l'Histoire de l'agrégation*²²: contribution à l'histoire de la culture scolaire qui a eu six autres éditions. Toujours pendant cette année-là, il a publié *Les lauréats des concours d'agrégation de l'enseignement secondaire: 1821-1950* qui a eu trois autres éditions publiées.

En 1995, il a publié le 2^{ème} volume de *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours (1880-1939)*. Ce volume a été publié en trois éditions cette année-là. Toujours en 1995, il a publié le 3^{ème} volume de *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours (1940-1995)*, paru en trois éditions cette année-là. Il est

¹⁹ Maurice Gross (1934-2001) a développé vers 1960 la théorie du lexico-grammatical, une méthode et une pratique effective de description formelle des langues. Pour de plus amples informations, voir : http://www.cairn.info/article.php?ID_ARTICLE=TL_046_0145

²⁰ Jean Stéfanini (1917-1985) professeur de Linguistique à l'Université d'Aix-en-Provence.

²¹ De 1990 à 2006, elle a été maîtresse de Conférence au Département de Linguistique de l'Université Paris V-"René Descartes". Depuis 2006, Professeure à l'Université Paris 3-Sorbonne. Informations disponibles sur : <file:///C:/Users/B%C3%A1rbara/Downloads/daniele-manesse-cv-mars-2015.pdf>

²² Pour de plus amples informations sur le concours de l'agrégation, voir : CHERVEL, André ; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les candidats à l'agrégation de l'université de Paris, 1766-1791. Disponible sur : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agreg>. Accédé le 10 oct. 2015 et CHERVEL, André. Les agrégés de l'Université, répertoire chronologique (1809-1960). Disponible sur : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agreg>. Accédé le 10 oct. 2015

important de faire remarquer que les trois volumes de cette Collection de textes officielles englobent plus de deux cents ans d'histoire de l'enseignement du français dans les écoles primaires françaises et contient d'importantes sources documentaires qui ont été localisées, récupérées, sélectionnées, ordonnées et réunies dans ces œuvres.

En 1997, il a publié en collaboration avec Madeleine Compère²³ *Les humanités classiques* qui a eu trois éditions. En mai de la même année, a été publié l'article scientifique "Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français", dans la revue *Histoire de l'Education* et, deux ans plus tard, il a été traduit en portugais dans la revue *Educação e Pesquisa* (USP.)

En 1998, il publie *La culture scolaire: une approche historique* qui a eu cette même année-là huit éditions publiées. L'année suivante, il a publié *La composition française au XIXe siècle*²⁴: dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat qui a eu durant cette année-là trois éditions publiées.

En 2006, il a publié *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle* contenant un total de 831 pages et neuf éditions publiées entre 2006 et 2008. Selon A-M Chartier²⁵ (2007), ce livre est le point fort de sa carrière de chercheur en dehors de l'université, une œuvre de référence à être lue et consultée par les chercheurs vu qu'il présente une caractéristique de dictionnaire (des milliers de notes bibliographiques; de références des archives consultées; 38 tableaux et recherches en annexe) et en même temps compose un vrai tableau d'une époque donnée. Un an après sa publication, ce livre a reçu de l'Académie Française le *Prix Guizot*²⁶ (Médaille d'Argent).

En 2008, il a publié *L'orthographe en crise à l'école: et si l'histoire montrait le chemin?*²⁷, en 5 éditions durant la même année. Un des livres les moins grands de son œuvre (80 pages), mais qui selon les critiques françaises est une vraie œuvre de maturité du chercheur où il aborde les changements et les problématiques affrontés tout au long de l'histoire de l'enseignement de l'orthographe à l'école française, en presque deux cents ans (1650-1835), avec une profondeur magistrale.

²³ Aspects sur la production écrite de Marie-Madeleine Compère (1946-2007), voir : <http://histoire-education.revues.org/2058>.

²⁴ CHERVEL, André. La composition latine au baccalauréat 1853-1880. Disponible sur : <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=complat>. Accédé le 10 out. 2015.

²⁵ CHARTIER, Anne-Marie, Chronique "histoire de l'enseignement". André Chervel : l'invention du français comme discipline, *Le français aujourd'hui*, n. 158, mar.2007, p. 99-105. Disponible sur : www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-99.htm. Accédé le 3 out. 2015.

²⁶ Prix annuel créé en 1994, par le regroupement des Fondations Guizot, Chodron de Courcel, Yvan Loiseau et Eugène Piccard. Destiné à l'auteur d'une œuvre d'histoire général. Pour en savoir plus, voir : <http://www.academie-francaise.fr/prix-guizot>

²⁷ Pour de plus amples informations, voir le résumé du livre : Disponible sur : http://www.persee.fr/doc/hel_0750-8069_2009_num_31_1_3263_t9_0195_0000_. Accédé le 03 out. 2015.

En 2012, il a reçu l'important titre de Docteur *Honoris Causa* de l'Université de Genève-Suisse pour son inestimable contribution à la communauté scientifique, pour l'ensemble de son œuvre tout au long de sa carrière de professeur et de chercheur du domaine de l'histoire de l'éducation.

À partir de l'analyse de l'ensemble de l'œuvre d'André Chervel, il est possible de noter l'originalité et la valeur de ses travaux académiques qui s'appuient sur une profonde connaissance des sources documentaires inédites localisées, sélectionnées, réunies et analysées sur l'histoire de l'enseignement. L'élaboration de ces répertoires et la compilation des données est fruit d'un ardu, rigoureux et passionnant travail tout au long des années dans les archives réalisés non seulement grâce au degré d'érudition du chercheur, mais aussi à sa volonté insatiable de « connaître pour comprendre » qu'il a inspiré une génération de chercheurs en France et continuera à être une référence pour les chercheurs du domaine de l'Histoire de l'Éducation française et brésilienne.

3. Entretien avec le professeur et historien de l'éducation André Chervel

Bárbara Oliveira: Je suis en troisième année de doctorat à l'université de l'État Pauliste (UNESP-Marília) et mes recherches se situent, de manière générale, dans le domaine de l'alphabétisation.

André Chervel: Je vous ai déjà dit que je suis allé au Brésil il y a 20 ans? Mais c'était seulement à l'université de São Paulo (USP) pour participer à des conférences dans le domaine de l'histoire de l'éducation.

Bárbara: J'aimerais que vous nous racontiez un peu votre parcours professionnel.

Chervel: Je suis à l'origine professeur de l'enseignement secondaire, j'ai passé l'agrégation de grammaire en 1955. Je suis entré à la Faculté de Lettres d'Aix-en-Provence en 1964 pour enseigner la linguistique française. Et j'ai enseigné à Aix-en-Provence et à l'université de Californie, à Santa Barbara (EUA). En France, j'ai enseigné pendant dix ans et après j'ai abandonné l'enseignement supérieur. Je suis devenu chercheur au Service de l'Histoire de l'Éducation, c'est-à-dire que je suis passé de la linguistique à l'histoire de la grammaire et à l'histoire de l'enseignement de la langue française.

Bárbara: Comment est apparu votre intérêt pour faire des recherches sur cette thématique dans votre carrière?

Chervel: J'ai toujours été intéressé par l'histoire et à partir du moment où j'ai commencé à écrire (ce qui m'a permis d'aller aux États-Unis en 1969) avec une collègue, Claire Blanche-Benveniste, un ouvrage sur l'orthographe.

Cela fait plus de 40 ans. C'est ce qui m'a amené à m'intéresser à l'histoire de l'orthographe et à l'histoire de l'enseignement de l'orthographe. Je me suis rendu compte, à l'époque, qu'il était difficile, du moins avec ma formation et ma forme d'esprit, de bien comprendre un sujet si tu n'es pas dans un sujet de linguistique, dans un environnement sociologique et socioculturelle, c'est-à-dire, l'école. L'enseignement et l'orthographe sont fortement liés. J'ai peu à peu viré vers l'histoire de la grammaire, j'ai fait ma thèse là-dessus et puis je suis entré au Service de l'Histoire de l'Éducation.

Bárbara: Dans un certain sens, mon intérêt pour la recherche historique ressemble à votre parcours, car je suis pédagogue de formation et non historienne. Dans ma recherche de mastère²⁸, j'ai analysé un syllabaire *Meu livro: primeiras leituras de acordo com o método analítico* (1909) et un livre de lecture *Meu livro: segundas leituras de acordo com o método analítico* (1910) du professeur pauliste Theodoro de Moraes qui a thématiqué et concrétisé la méthode analytique pour l'enseignement initial de la lecture par la méthode analytique au Brésil. Cependant, il a peu à peu développé mon intérêt pour la recherche historique dans l'alphabétisation.

Chervel: Il faut éclaircir que le terme "Alphabétisation", en France, désigne un sens différent de celui du Brésil – l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture. Le terme alphabétiser s'applique à la population comme un tout et non à un individu, comme au Brésil. Par exemple, quand Fidel Castro est arrivé à Cuba, il y a 50 ans, il y a eu l'alphabétisation de Cuba, c'est-à-dire un changement sociologique et culturel d'un pays. Vous appliquez ce terme à un individu, et en France, nous l'appliquons à des pays qui ont eu un fort analphabétisme.

Bárbara: Vous pourriez me raconter à quel moment le mot "alphabétisation" apparaît dans les documents officiels, au XIX^{ème} siècle, en France?

Chervel: Comme je viens de le mentionner, le terme alphabétisation n'était pas utilisé pour désigner le moment que les enfants apprenaient à lire et à écrire, nous appliquons ce terme seulement dans le sens de supprimer l'analphabétisme de la population. Ce n'est pas le même sens que vous utilisez au Brésil. La différence est une question terminologique, à la place du terme « alphabétisation », nous utilisons enseignement de la lecture et de l'écriture.

²⁸ Il s'agit de la mémoire de master soutenue en 2009 et publié sous forme de livre en 2013. (PEREIRA, 2009; 2013).

Bárbara: Quand a commencé, au XIX^{ème} siècle, la formation institutionnelle des professeurs primaires en France?

Chervel: Avant le XIX^{ème} siècle, il n'y avait pas de formation de maîtres. Nous pouvons peut-être dire qu'il y en avait dans certaines écoles catholiques. La formation de maîtres a commencé peu à peu avec la création des Écoles Normales.

Bárbara: Mais, et les Cours Normaux?

Chervel: Les Cours Normaux étaient considérés comme étant des sous Écoles Normales, c'est-à-dire des écoles primaires où le professeur recevait quelques jeunes – de futurs professeurs primaires – qui allaient travailler pour apprendre la profession. Mais, au début de la formation des professeurs en France, il y a les Écoles Normales. La première à Strasbourg, en 1810 et quelques autres encore et, surtout, à partir de 1829 il y a eu un mouvement pratiquement général, en France, pour la création d'une École Normale dans chaque département. Guizot a créé une loi qui a décidé qu'il y aurait des Écoles Normales pour les hommes seulement, car pour les femmes elles seront seulement créées à la fin du XIX^{ème} siècle. À côté des Écoles Normales, il y a des écoles annexes où ils pouvaient s'entraîner.

Bárbara: Quel était l'objectif principal de la formation de professeurs primaires à l'École Normale?

Chervel: Je pense que le premier objectif était de leur donner les connaissances qu'ils n'avaient pas. Ils ne savaient pas l'orthographe, la grammaire et les mathématiques. En arrivant aux Écoles Normales, ils savaient lire, écrire, enseignaient la religion et avaient quelques rudiments d'arithmétique. Ils savaient et enseignaient cela, pour la grande majorité. Ce qu'apportait l'École Normale, au début, était plus une formation individuelle qu'une formation de professeur. Ils vont apprendre aussi de nouvelles méthodes d'enseignement en matière de lecture et d'écriture, à tenir une classe, etc. C'est sans doute le plus difficile à acquérir, car c'est ce qui s'acquiert sur le terrain. On fixait un examen pour tous. Il devait passer un brevet élémentaire où il y avait une dictée, une rédaction, un problème arithmétique et des exercices de calcul.

Bárbara: Alors, la formation initiale de professeurs était plus dirigée vers l'enseignement de la grammaire et de l'orthographe que vers celui de l'enseignement de la lecture et de l'écriture? Les cours pratiques des Écoles Annexes ont-ils vraiment fonctionné dans la pratique?

Chervel: Je considère que les cours pratiques pour les normaliens ont fonctionné dans la pratique, mais il faudrait recommencer à analyser les Rapports (localisés dans les Archives Nationales de France) que les inspecteurs

généraux ont écrits en allant dans tout le pays. Tous les inspecteurs des Écoles Normales ont écrit ce type de rapport. Mais, je ne peux pas dire exactement comment fonctionnait l'enseignement pratique des élèves maîtres des Écoles Normales dans les Écoles Annexes.

Bárbara: Considérez-vous que tous les professeurs à l'époque, en France, devaient savoir enseigner aux enfants à lire et à écrire?

Chervel: Il y a une excellente œuvre que vous connaissez peut-être qui est le livre *Lire et écrire*, de Furet et Ozouf²⁹ qui représente bien cette situation en France. Il y a un cas très particulier et limité que nous appelons les Béates au sud, à 150 km de Paris. C'est un ordre religieux de femmes catholiques qui enseignaient seulement la lecture. Les filles devaient apprendre à lire, mais n'avaient rien à dire. Il n'était pas permis qu'elles écrivent – un esprit très traditionnel français et d'un secteur de l'église catholique de l'époque.

Bárbara: Depuis le début, le professeur primaire devait savoir enseigner à lire et à écrire?

Chervel: Oui, ce cas des Béates est réellement une exception. La lecture est la base. D'ailleurs, on commençait l'enseignement par la lecture dont l'apprentissage était fait pendant plusieurs années, avant de commencer la période de l'écriture pour ceux qui commençaient les cours d'écriture où ils apprenaient, surtout, la calligraphie.

Chervel: Qu'est-ce que vous préparez comme thèse de doctorat?

Bárbara: Ici, en France, je fais un stage de doctorat au CRBC, sous l'orientation du Prof. Jean Hébrard et j'ai aussi d'importantes orientations de la Prof. Anne-Marie Chartier. J'ai connu, personnellement, Anne-Marie en 2010 quand j'ai intégré la Commission Organisatrice du 1^{er} Congrès Brésilien d'Alphabétisation (CONBALF), à l'UNESP-Marília. À la BnF, je recherche des sources documentaires officielles (comme les Programmes d'enseignement, les Rapports, les Règlements, les Circulaires, etc.) qui possèdent des indices sur la formation pour l'enseignement initial de la lecture et de l'écriture de futurs professeurs primaires formés par les Écoles Normales Françaises, au XIX^{ème} siècle.

Bárbara: À votre avis, est-il possible de comprendre l'histoire de la formation de professeurs à partir de sources documentaires officielles?

Chervel: C'est une question très ample.

²⁹ Il s'agit du livre *Lire et Écrire* : l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry (1977), de Françoise Furet, Jacques Ozouf.

Bárbara: Je vous pose cette question car vous travaillez dans l'enseignement de la langue française dans les écoles primaires à partir de textes officiels, n'est-ce pas?

Chervel: Oui, mais je justifie ce choix dans l'introduction de mon livre. Et, il y a plus ou moins cinq ans, j'ai publié *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*, je ne sais pas si vous le connaissez? D'ailleurs, la lecture et l'écriture ne signifie pas la même chose que l'enseignement de la langue française, vu que sous l'Ancien Régime, on enseignait à lire en latin, au moins jusqu'au frère des écoles chrétiennes. On enseignait à lire en latin pour une raison simple, parce que l'orthographe française de cette époque était beaucoup plus compliquée que celle d'aujourd'hui.

Bárbara: À ce moment-là, il n'y avait pas d'unité nationale de la langue? Il y avait beaucoup de dialectes en France, au XIX^{ème} siècle?

Chervel: Exactement. Il y avait le "patois", mais il y avait aussi des langues régionales, comme l'italien en Corse, l'allemand en Alsace.

Bárbara: Et le latin était utilisé pour unifier la nation?

Non. C'était spécialement pour deux raisons: la lecture et le livre, en France, a très longtemps été en latin. Au XVI^{ème} siècle, siècle de la Réforme et de la Contre-Réforme catholique, il y avait une quantité énorme de publication en latin, en italien aussi, en anglais, et quelques-unes en espagnol, mais, surtout, en latin et en français bien sûr. Le latin était présent dans le centre de la formation des personnes et de leurs préoccupations. Et il y a une littérature latine qui continue en France, jusqu'à la moitié du XVII^{ème} siècle avec des personnes qui lisent et publient en latin. Donc, le latin fait partie de la vie de la majorité des français, il permet de communiquer avec l'étranger, du moins chez les savants, et il y avait aussi un deuxième avantage à l'époque: c'était la langue de l'église catholique et cela comptait beaucoup. Par exemple, quand le curé devait enseigner aux enfants de chœur qui ne savaient pas lire (il faut comprendre ici la prononciation et pas la compréhension) le latin. Donc, à cette époque, l'église avait besoin de former les enfants au latin. Et deuxièmement, et surtout, pour tous les enfants, y compris les filles, le latin est beaucoup plus facile à acquérir comme lecture. Cet enseignement commençait en latin et après l'élève passait du latin au français jusqu'aux frères des écoles chrétiennes, c'est-à-dire jusqu'au début du XVIII^{ème} siècle et ça continue aussi ensuite jusqu'au début du XIX^{ème} siècle. Alors, c'est pour ça que l'apprentissage de la lecture ne faisait pas partie de mes préoccupations quand j'ai écrit l'histoire de l'enseignement du français, on n'enseignait pas le français par la lecture.

Bárbara: Dans l'introduction de votre livre *L'enseignement du français à l'école primaire...* vous faites une longue explication sur l'utilisation des textes officiels comme source documentaire. Vous voyez un problème à l'utilisation de ces sources vu qu'il y a peu d'indices sur la pratique de l'enseignement, comme par exemple, les traces des cours pratiques dans les Écoles Annexes à l'École Normale?

Chervel: Premièrement, ce sont des sources documentaires plus faciles à relever, ça permet de donner un cadre général, mais évidemment, si on en reste aux textes officiels, on peut avoir une image erronée de ce qu'on enseignait à cette époque. Ils indiquent ce qu'il faut faire, mais ne disent pas ce qui est fait réellement. Ça aide de connaître les problèmes des salles de classe, les problèmes des moniteurs, les différentes divisions dans les salles (cours élémentaire, moyen et supérieur), etc. Ce que le professeur doit faire quand il y a des enfants de tous les âges, ce qu'il enseigne dans chaque division, etc. Grâce aux textes officiels, on peut pénétrer, malgré tout, dans les problématiques des classes du XIX^{ème} siècle.

Bárbara: À votre avis, quel était le discours officiel plus courant sur la formation des professeurs primaires, au XIX^{ème} siècle?

Chervel: Premièrement, il est nécessaire de mieux comprendre ce que vous appelez « discours officiel ». C'est l'État avec ses grandes orientations politiques? La direction de l'enseignement primaire?

Bárbara: Pardon, je vais essayer de mieux expliquer la question. Quel est le type de formation qu'ils voulaient à ce moment-là?

Chervel: Il y a eu un moment où on a décidé de lancer une formation générale, avec Guizot (pas par hasard, protestant d'une famille traditionnelle). Guizot, Félix Pecault, Jules Steeg. Les grands protestants de l'époque de Jules Ferry, évidemment, continuent d'une certaine manière cette tradition qui consiste à arracher l'enseignement à l'église catholique.

Bárbara: Alors, nous pouvons dire que l'État voulait une formation des professeurs primaires qui devaient enseigner des contenus moralisants?

Chervel: Guizot a promulgué la loi Guizot (1833) et l'instruction morale et religieuse faisait partie des grandes orientations de l'État contenues dans les Programmes d'enseignement. Vers 1850, sous le II^{ème} Empire, Fortoul commence à vouloir supprimer les Écoles Normales. Il ne réussira pas, vu que supprimer les Écoles Normales, c'est, finalement, rendre l'enseignement à l'église catholique. Il ne réussira pas car la France avait déjà trop évolué. Ensuite, c'est le contraire qui va se passer avec Jules Ferry, la séparation de l'Église et de l'État dans le domaine scolaire. Ce sont les grandes orientations du Gouvernement, mais quand nous parlons de la formation du professeur pour l'enseignement initial

de la lecture et de l'écriture. L'un ne joue pas tellement sur l'autre. La formation des professeurs à l'enseignement de la lecture et de l'écriture, c'est la couche supérieure de l'Enseignement Primaire, c'est-à-dire les inspecteurs Généraux, les personnes qui étaient au Ministère et qui s'intéressaient à la question. Il y a une continuité, si vous voulez avec une évolution considérable. Le moment le plus important pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, pour moi, doit se situer entre 1870 et 1880, au moment où le professeur commence à se rendre compte qu'il est insuffisant de se contenter à enseigner à lire et à écrire. Il faut que la lecture véhicule des contenus et que l'enfant s'intéresse à ce qu'il lit et qu'il apprenne à lire de beaux textes et à les réciter. C'est le début d'un enseignement complètement renouvelé que Jules Ferry va codifier dans son Règlement, en 1882, avec le nouveau Programme de l'enseignement pour les écoles primaires. Jusque-là, quand l'enfant savait, en gros, je dis ça parce que nous parlons de 40 à 50 mille professeurs primaires et professeures (on peut multiplier ce chiffre par deux). Pour nous, il s'agit de se faire une idée de ce que cette grande masse de professeurs primaires faisaient et enseignaient. Jusqu'en 1880, quand l'enfant savait lire (était capable de déchiffrer un texte) à voix haute, on passait à l'enseignement de l'écriture et d'autres choses, ou il y avait même des personnes qui sortaient de l'école, etc. Il y avait ceux qui apprenaient au début l'enseignement de l'orthographe, mais sur la moyenne, le grand changement, c'est quand les professeurs se rendent compte, et c'est ça qui va changer profondément, ce n'est pas l'arrivée d'un protestant à la direction, il y a une évolution générale de la société, quand ils se rendent compte qu'il faut que les enfants accèdent à la lecture intelligente.

Bárbara: Pour la formation des futurs professeurs primaires de l'École Normale de São Paulo, on utilisait certains manuels de l'enseignement d'auteurs français (comme par exemple, Jean Baptiste Daligault, Irénée Carré et Roger Liquier, Paul Rousselet). Vous considérez que les manuels d'enseignement ont eu un rôle important dans la formation des professeurs primaires, au XIX^{ème} siècle, en France?

Chervel: Mon idée générale, entre l'activité professionnelle du professeur et ce qui s'est dit et s'est fait autour va dans les deux sens. On a toujours surestimé ce qui avait été imprimé, ce à quoi on accède facilement à travers les bibliothèques, ou les règlements officiels, ou les lois, ou les pressions politiques lorsqu'on a voulu avoir une image de l'enseignement du passé. J'ai une tendance à voir ce qui venait de la base, ce que faisaient les professeurs primaires. Ils étaient en contact avec les élèves qui sont une réalité humaine changeante au cours du temps, avec les parents des élèves aussi et, finalement, pour moi, les textes officiels jouent un rôle décisif. Les manuels de l'enseignement expriment une expérience: l'expérience d'une profession.

Bárbara: On peut considérer les manuels d’enseignement, par exemple ceux de pédagogie, comme des textes officiels, à votre avis? Parce qu’ils ont été écrits par des inspecteurs et/ou des directeurs de ces institutions et ce sont des personnes avec un statut officiel. Je vous demande ça, parce que dans mon texte de qualification de doctorat, j’ai considéré que les manuels d’enseignement ont été utilisés comme une certaine fonction officielle pour diffuser des contenus officiels, même si dans la majorité des cas, il y a une paternité littéraire. En vérité, j’aimerais savoir si ici en France il y a aussi ce sens-là?

Chervel: Certainement, principalement s’ils ont été écrits par des directeurs et des professeurs des Écoles Normales. Je vais essayer de les mettre en perspective. Quand vous prenez les textes officiels, eux-mêmes ne constituent pas un ensemble complètement homogène, écartant pour le moment les manuels. Vous avez les grandes lois sur l’éducation. Puis il se crée un ministère, un premier ministre du conseil, un président de la république, un dictateur – Napoléon III, etc. Voilà, vous avez une direction de l’État. Les grandes orientations vont être fixées par les lois et décrets qui sont appelés « ordonnances » sous la royauté et c’est ce qu’il y a de plus officiel, ensuite un ministre va publier un “arrêté” (règlement, etc.) et puis le même ministre va sortir une « circulaire » (parce que l’arrêté n’est pas suffisant). Ensuite, dans les différents départements, en France, nous aurons des inspecteurs qui diront « ceci » ou « cela », les inspecteurs de l’académie qui vont sortir une chose, etc. On sort peu à peu du caractère fondamental des lois primitives, si vous voulez. Tous les textes officiels ne sont pas si officiels, si je peux dire, je force un peu. Les manuels scolaires peuvent se situer dans cette hiérarchie peut-être plus haut que certaines directives qui portent l’appellation officielle. Vous comprenez ce que j’essaie de dire? Il faut voir les choses d’une manière un peu plus souple.

En guise d’épilogue

Printemps 2015, je viens de passer le concours pour enseigner la discipline “Alphabétisation et Littératie” de l’Université Fédérale du Mato Grosso (UFMT), *campus* de Cuiabá et pour mon agréable surprise, il y a quelques semaines, j’ai reçu une invitation pour publier un entretien avec une personnalité du domaine de l’Alphabétisation, dans le deuxième numéro de la Revue Électronique de l’Association Brésilienne de l’Alphabétisation – ABAlf.

Je me suis immédiatement souvenu de l’entretien concédé il y a presque quatre ans par le célèbre historien de l’éducation française, André Chervel, qui même s’il n’est pas chercheur des questions spécifiques du domaine de l’Alphabétisation, de par son érudition, a contribué (comment ne pourrait-il

pas l'être) immensément à l'augmentation de mes horizons sur les questions de l'histoire de l'alphabétisation sur lesquelles je faisais des recherches à ce moment-là.

Être étudiante de doctorat, à Paris, a signifié la réalisation d'un rêve qui a altéré complètement ma façon d'être et de voir le monde en tant qu'être humain et aussi en tant que chercheur en formation. L'affrontement journalier de questions simples du quotidien, l'étude et les recherches (localisation, sélection, récupération, organisation et lecture de sources documentaires) dans une langue étrangère complexe comme le français a été un grand défi et un grand apprentissage pour moi, sans aucun doute.

Connaître personnellement et interviewer un auteur qui est une importante référence théorique dans le domaine de la connaissance de l'histoire de l'éducation, spécialement de la culture et des disciplines scolaires, a été un pas très osé de ma part qui a exigé beaucoup de courage. Le professeur André Chervel n'a peut-être pas compris l'insistance de mes questions, à ce moment-là, mais toute l'attention, la patience pédagogique et le respect que j'ai reçu de sa part ce jour-là ont aiguisé, encore plus, ma volonté d'être professeure/chercheuse, car sa grandeur intellectuelle a dissipé mes angoisses de mes sombres jours d'hiver parisien.

Certainement, dans ma thèse de doctorat, j'ai dû laisser de côté beaucoup de questions pensées, débattues et non résolues durant cette période. Du vaste ensemble de documents officiels que j'ai localisé et récupéré, tout au long de la recherche au Brésil et en France, j'ai sélectionné en tant que *corpus* documentaire les Règlements pour le fonctionnement de l'École Normale de la Province de São Paulo (1874 et 1880) car ils sont représentatifs des chocs de ce moment historique, porteurs de discours officiels, visant la réglementation de l'École Normale de São Paulo et la formation de professeurs; objet de débat pour les législateurs, administrateurs et intellectuelles de l'Instruction Publique pauliste.

J'ai sélectionné, aussi, en tant que *corpus* documentaire les manuels d'enseignement de João Köpke; Ernest Legouvé; Jean Baptiste Daligault, Irenée Carrée; Roger Liquier et Gabriel Compayré, car je considère qu'ils sont porteurs d'un discours officiel sur la formation de professeurs, spécifiquement, pour enseigner les normaliens à enseigner la lecture et l'écriture. Le critère du choix pour l'analyse des manuels d'auteurs français a été la prescription de ces manuels d'enseignement français pour la formation de normaliens paulistes, habilités par l'École Normale de São Paulo.

Je me suis proposé, alors, à comprendre quels étaient les savoirs (théoriques, méthodologiques et pratiques) prescrits pour enseigner les normaliens à enseigner la lecture et l'écriture dans l'École Normale de São Paulo, entre 1874 et 1889, et leur relation avec le modèle français pour cette formation. J'ai constaté

qu'une des voies pour la circulation de la matrice théorique française pour la formation de normaliens paulistes a été l'utilisation de manuels d'enseignement français (porteurs de savoirs déterminés spécifiques avec un contenu synthétisé et une méthode à être suivie), dans des manuels spéciaux de Pédagogie, pour enseigner à enseigner la lecture et l'écriture.

Les manuels d'enseignement de Jean Baptiste Daligault, d'Ernest Legouvé, d'Irénée Carré et de Roger Liquier, et de Gabriel Compayré, ont été prescrits dans les catalogues pour les Écoles Normales françaises et aussi dans les catalogues de la Bibliothèque de l'École Normale de São Paulo, en 1875 et 1885, indicatifs de la circulation de savoirs entre le Brésil et la France. Ces manuels d'enseignement, destinés à l'utilisation des normaliens, contenaient des chapitres sur enseigner à enseigner la lecture et l'écriture aux enfants, car ils présupposaient que les normaliens (brésiliens et français) devaient aussi savoir "alphabétiser", parmi d'autres connaissances.

Nous avons encore constaté que les Règlements étudiés contenaient un ensemble de règles pour enseigner aux instituteurs l'enseignement de la lecture et de l'écriture: les disciplines des Chaires dédiées au contenu de cet enseignement, les conférences pédagogiques obligatoires, les dissertations pédagogiques et la constitution d'une bibliothèque, afin d'améliorer les connaissances des professeurs et des instituteurs en lien avec ce qu'il y avait de plus moderne sur le sujet. Et, aussi, que les élèves admis à l'École Normale de São Paulo, entre 1874 et 1889, ont été fortement inspirés par le modèle français pour la formation des instituteurs/institutrices pour l'enseignement de la lecture et de l'écriture, ainsi que comme vous le savez eux culturel et pédagogique nécessaire pour cet enseignement: la scientificité, la rationalité et l'enseignement méthodique, la lecture comme « art » (technique); la lecture à voix haute; la pratique de la calligraphie, la copie, la dictée; les conférences pédagogiques; les bibliothèques scolaires; les manuels d'enseignement; et les musées scolaires, entre autres choses.

Références

BELLOTTO, Heloísa Liberalli. Os instrumentos de pesquisa no processo historiográfico. In: Congresso Brasileiro de Arquivologia, 4., 1979, *Anais...*, p. 133-147.

CHARTIER, Anne-Marie, Chronique "histoire de l'enseignement". André Chervel: l'invention du français comme discipline, *Le français aujourd'hui*, n. 158, mar.2007, p. 99-105. Disponible em: www.cairn.info/revue-le-francais-aujourd-hui-2007-3-page-99.htm. Acesso em: 3 out. 2015

FURET, François; OZOUF, Jacques. *Lire et écrire: l'alphabétisation des français de Calvin à Jules Ferry*. Paris: Les Editions de Minuit, 1977. (2v.)

PEREIRA, Bárbara Cortella. *Theodoro de Moraes (1877-1956): um pioneiro no ensino da leitura pelo método analítico no Brasil*. 2009. 219 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília. 2009.

_____. *Theodoro de Moraes na história da alfabetização no Brasil*. São Paulo: Editora Unesp, 2013.

_____. *Prescrições para ensinar a ensinar leitura e escrita na Escola Normal de São Paulo: circulação de saberes pedagógicos Brasil/França (1874-1889)*. 258f. 2013. TESE (Doutorado em Educação) – Faculdade de Filosofia e Ciências, Universidade Estadual Paulista, Marília, 2013.

OLIVEIRA, Bárbara Cortella Pereira de. *Instrumento de Pesquisa: bibliografia de André Chervel*. (digitado)

Instrument de Recherche³⁰: Bibliographie³¹ Écrit par le professeur André Chervel

1. Thèse

CHERVEL, André. *Et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français: histoire de la grammaire scolaire*. Paris: Payot, 1977. 306 p. // réédition: *Histoire de la grammaire scolaire: et il fallut apprendre à écrire à tous les petits Français*. 1981. 304 p.

2. Livres

BLANCHE-BENVENISTE, Claire; CHERVEL, André. *L'Orthographe*. Paris: F. Maspero, 1969. 238 p. // Nouvelle Ed. Paris: F. Maspero, 1978. 260 p.

_____. *Les Grammaires françaises: 1800-1914: répertoire chronologique*. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1982. 223 p. // 2e éd. rev. et augm., 2000. 226 p.

_____. *Les Auteurs français, latins et grecs au programme de l'enseignement secondaire de 1800 à nos jours*. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1986. 388 p.

BLANCHE-BENVENISTE, Claire; CHERVEL, André; GROSS, Maurice. *Grammaire et histoire de la grammaire: hommage à la mémoire de Jean Stéfani*. Aix-en-Provence: Université de Provence, 1988. 494 p.

CHERVEL, André; MANESSE, Danièle. *La Dictée: les Français et l'orthographe: 1873-1987*. Paris: INRP: Calmann-Lévy, 1989. 287p.

_____. *Comparaison de deux ensembles de dictées: méthodologie et résultats*. Paris: Institut national de la recherche pédagogique, 1989. 172 p.

CHERVEL, André; COLL, Pierre. *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours*. Tome I, 1791-1879. Paris: Institut national de recherche pédagogique: Éd. Économica, 1992. 368 p.

³⁰ As referências contidas nas seções deste instrumento de pesquisa são apresentadas por ordem cronológica de publicação e não por ordem alfabética de acordo com as normas da ABNT.

³¹ As informações sobre a Bibliografia de André Chervel foram localizadas por mim nas bases de dados do *Catalogue Général* da BnF: <http://catalogue.bnf.fr/servlet/RechercheEquation?host=catalogue>; WorldCat: <http://www.worldcat.org/identities/lccn-n83-012114/>; e OpenEdition: <http://search.openedition.org/index.php?q=andr%C3%A9+chervel&s=Histoire+de+l%E2%80%99%C3%A9ducation>.

CHERVEL, André. *Histoire de l'agrégation: contribution à l'histoire de la culture scolaire*. Paris: Institut national de recherche pédagogique; Éd. Kimé, 1993. 289 p.

_____. *Les lauréats des concours d'agrégation de l'enseignement secondaire 1821-1950*. Paris: Institut national de recherche pédagogique, 1993. 150 p.

_____. *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. Tome II, 1880-1939*. Paris: Institut national de recherche pédagogique; Éd. Économica, 1995. 506 p.

_____. *L'enseignement du français à l'école primaire: textes officiels concernant l'enseignement primaire de la Révolution à nos jours. Tome III, 1940-1995*. Paris: Institut national de recherche pédagogique; Éd. Économica, 1995. 644 p.

CHERVEL, André. *La culture scolaire: une approche historique*. Paris: Belin, 1998. 238 p.

_____. *La composition française au XIXe siècle: dans les principaux concours et examens de l'agrégation au baccalauréat*. Paris: Vuibert; INRP, 1999. 592 p.

_____. *Histoire de l'enseignement du français du XVIIe au XXe siècle*. Paris: Retz, 2006. 831 p.

_____. *L'orthographe en crise à l'école: et si l'histoire montrait le chemin?* Paris: Retz, DL 2008. 79 p.

3. Articles de Revues

CHERVEL, André; BLANCHE-BENVENISTE, Claire. Recherches sur le syntagme substantif, *Cahiers de Lexicologie*, vol. IX, 1966, 2, p. 3-37.

CHERVEL, André. Les noms des États des États-Unis au complément de lieu, *The French Review*, Baltimore, mai 1971, vol. XLIV, n. 6.

_____. Rhétorique et grammaire: petite histoire du circonstanciel, *Langue française*, n. 41, numéro spécial, *Sur la grammaire traditionnelle*, février 1979, p. 5-19.

_____. Le débat sur l'arbitraire du signe au XIXe siècle, *Romantisme*, 1979, n. 25-26, p. 3-33.

_____. Y a-t-il une tradition grammaticale belge?, *Enjeux, Revue de didactique du français*, Namur, n. 4, automne 1983, p. 73-88.

_____. La langue parlée au XIXe siècle, *Recherches sur le français parlé*, Groupe aixois de recherche en syntaxe, n. 5, 1983, p. 163-175.

_____. En latin dans le texte, *Reflet, revue des enseignants de français langue étrangère*, Paris, n. 12, 1985, p. 46-47; n. 13, 1985, p. 40-41.

_____. L'histoire des disciplines scolaires: réflexions sur un domaine de recherche, *Histoire de l'éducation*, n° 38, mai 1988, p. 59-119. Trad. portugaise, *História das disciplinas escolares: reflexões sobre um campo de pesquisa*, *Teoria & Educação*, n. 2, 1990 (avril 1991), Porto Alegre (Brésil), p. 177-229.

_____. Le niveau des études a-t-il baissé en France depuis un siècle?, *Bulletin de l'Association japonaise de recherche sur l'éducation en France*, n. 2, Tokyo, septembre 1990 trad. portugaise, *Educação, meta francesa in AMAE, Educando*, ano XXIV, n° 219, mai 1991, Belo Horizonte (Brésil), pp. 37-39//

CHERVEL, André. Die französische Rechtschreibreform, *Deutsche Sprache, Zeitschrift für Theorie, Praxis, Dokumentation*, Heft 1/1991, Institut für deutsche Sprache, Mannheim;

p. 68-76 // Texte français, La réforme de l'orthographe en France, *Le Français aujourd'hui*, n. 97, mars 1992, p. 105-113.

_____. Les humanités classiques, et la genèse de la notion de programme, in Chantal Demonque (dir.), *Qu'est-ce qu'un programme d'enseignement?* Paris, CNDP, Hachette-éducation, 1994, p. 13-25.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les humanités dans l'histoire de l'enseignement français. *Histoire de l'Education*. n.74. mai. 1997. P. 5-38. Disponível em: http://www.persee.fr/doc/hedu_0221-6280_1997_num_74_1_2907. Acesso em: 3 out. 2015

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. As humanidades no ensino. *Educ. Pesqui.*[online]. 1999, vol.25, n.2, p. 149-170. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ep/v25n2/v25n2a12.pdf>. Acesso em: 3 out. 2015

_____. Les agrégés d'avant le concours (1809-1821), *Histoire de l'éducation*, n. 124, oct.-déc. 2009, p. 135-170

_____. Les humanités classiques: la fin du modèle rhétorique (1800-1880), in *Enseigner les humanités. Enjeux, programmes et méthodes de la fin du XVIIIe siècle à nos jours* (Jean-Noël Laurenti & Romain Vignest éd.), Paris, Kimé, 2010, p. 65-78.

_____. Grammaire scolaire et grammaires savantes: la transposition didactique en question, in [Bernard Colombat, Jean-Marie Fournier et Valérie Raby, éd.] *Vers une histoire générale de la grammaire française. Matériaux et perspectives*, Paris, Champion, 2012, p. 325-350.

4. Textes de Congrès

CHERVEL, André. Observations sur l'histoire de l'enseignement de la composition française, *Histoire de l'éducation*, janvier 1987, n. 33, p. 21-34. // id. in *Apprendre – Enseigner à produire des textes écrits, Actes du IIIe colloque international de didactique du français*, Namur, 09 – 1986, sous la dir. de J.-L. Chiss, J.-P. Laurent, J.-C. Meyer, H. Romian, B. Schneuwly, Bruxelles, De Boeck – Wesmael, 1987, p. 109-121.

_____. Remarques sur l'histoire de l'enseignement de la lecture, in *La Lecture, un passeport pour la réussite*, Actes du Colloque organisé au CRDP d'Amiens le 17 avril 1985, CRDP d'Amiens, mars 1987, pp. 5-12

_____. L'Enseignement des langues dans les collèges de l'Oratoire au XVIIIe siècle, *Le Collège de Riom et l'enseignement oratorien en France au XVIIIe siècle, Colloque organisé à Riom, 28-30 mars 1991, textes réunis et présentés par Jean Ehrard*, Paris, CNRS éditions, Oxford, Voltaire foundation, 1993, p. 229-237.

_____. L'enseignement du français au XIXe siècle vu à travers une épreuve orale du baccalauréat, in *Le baccalauréat: 1808-2008, Certification française ou pratique européenne?*, sous la dir. de Philippe Marchand, Actes du colloques de Lille, 14, 15 et 16 mai 2008 (collection *Hors Série* de la *Revue du Nord*), p. 251-263

5. Répertoires contenant des sources documentaires numérisés

CHERVEL, André. Les Grammaires françaises 1800 – 1914. Répertoire chronologique. Disponível em: <http://www.chass.utoronto.ca/epc/langueXIX/>. Acesso em: 10 out. 2015.

CHERVEL, André; COMPÈRE, Marie-Madeleine. Les candidats à l'agrégation de l'université de Paris, 1766-1791. Disponível em: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agreg>. Acesso em: 10 out. 2015

CHERVEL, André. Les professeurs des facultés des lettres de province 1810-1880 // Intégré dans Répertoire des professeurs des facultés des lettres et des sciences en France (1808-1880), par Françoise Huguet et Boris Noguès. Disponível em: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=enseignants>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. Les agrégés de l'Université, répertoire chronologique (1809-1960). Disponível em: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=agreg>. Acesso em: 10 out. 2015.

_____. La composition latine au baccalauréat 1853-1880 // Disponível em: <http://rhe.ish-lyon.cnrs.fr/?q=complat>. Acesso em: 10 out. 2015.

ENSAIOS

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: QUE DIREITOS DE APRENDIZAGEM RELATIVOS À LÍNGUA ESCRITA DEFENDEMOS PARA AS CRIANÇAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL?

NATIONAL COMMON CURRICULAR PROGRAMME: WHAT RIGHTS FOR LEARNING WRITTEN LANGUAGE DO WE DEFEND FOR EARLY CHILDHOOD EDUCATION STUDENTS?

Artur Gomes de Morais

*Universidade Federal de Pernambuco
agmorais@uol.com.br*

Introdução

Nossa intenção é discutir o que podemos e precisamos propor como currículo para a Educação Infantil, no momento em que o MEC disponibilizou para consulta pública uma primeira versão da Base Nacional Comum Curricular (doravante, BNCC ou Base).

Num primeiro momento, faremos breves considerações sobre o que levaria a termos intelectuais e gestores da educação tão arredios a currículos, para, em seguida, assumirmos uma explícita posição de defesa da negociação e instituição de bases curriculares nacionais, elencando os principais motivos que nos levam a assim nos posicionarmos.

Ao nos dedicarmos à reflexão sobre o que podemos e precisamos ter como currículo para as crianças da Educação Infantil, trataremos, inicialmente, de evidências de pesquisa. Estas atestam, infelizmente, a grande diferença de conhecimentos sobre a língua escrita de crianças de meio popular no final daquela etapa de ensino, quando comparadas aos seus pares de classe média. Apresentaremos, também, resultados de investigação e de política pública que demonstram como esse quadro pode ser revertido, quando os professores e as redes de ensino que atendem às crianças menos favorecidas resolvem, sim, oferecer um ensino que propicie a elas explorar textos e palavras e com eles se deleitar.

Discutiremos, então, um tema controverso: “Ensinar ou não ensinar a notação escrita e a linguagem que se usa ao escrever textos na Educação Infantil?”. Como, em nosso país, isso ainda é objeto de muita polêmica, revisaremos as posições que temos visto serem adotadas em relação ao tema, e assumiremos a perspectiva que defendemos. Nosso intuito é esclarecer que não estamos

propugnando a antecipação de um ensino sistemático e formal de alfabetização para crianças com menos de seis anos.

Num terceiro momento, analisaremos, criticamente, o que o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil – RCNEI (BRASIL-MEC, 1998) e as Diretrizes Nacionais para a Educação Infantil (CNE; 2010) afirmaram sobre o tratamento escolar da modalidade escrita da língua antes dos seis anos. Faremos, por fim, críticas aos princípios e propostas da primeira versão da BNCC, trazida a público pelo MEC, em setembro de 2015. Questionaremos não só aspectos gerais como, por exemplo, a ausência de conteúdos de ensino-aprendizagem para a Educação Infantil, mas, sobretudo, a ausência de um tratamento específico para a linguagem dos gêneros textuais escritos e para a notação escrita, em toda a etapa escolar anterior ao Ensino Fundamental.

Proporemos, então, uma perspectiva radicalmente diferente da propugnada pelos que conceberam e redigiram aquela versão inicial. Defenderemos que nosso currículo nacional precisa assegurar o direito dos meninos e das meninas menores de seis anos a vivenciarem, na escola, intensiva e prazerosamente, práticas de leitura e de produção de gêneros textuais escritos, assim como de brincarem e refletirem sobre as palavras orais e escritas de nossa língua. Concluiremos recordando o que é proposto no ordenamento curricular de países como França, Grã-Bretanha e Portugal. Sim, julgamos que olhar para o que se faz fora de nossas fronteiras pode ser um saudável exercício de reflexão, para que questionemos certa mística que, entre alguns pesquisadores brasileiros da pequena infância, parece querer enxergar a Educação Infantil como um paraíso ou refúgio de ludicidade a ser preservado e distanciado do território de desrespeito à infância que caracterizaria o Ensino Fundamental.

Por que tanta aversão a currículos? Por que julgamos que são necessários para uma educação pública com espírito republicano?

Vivemos um momento em que a noção de currículo prescritivo tende a ser muito desqualificada pelos estudiosos desse campo. Em tempos pós-modernos e de hegemonia de teorias pós-críticas de currículo, termos ou conceitos como *ensino*, *aprendizagem* e *avaliação* são vinculados às teorias “tradicionais” de currículo (SILVA, 2010). Se considerarmos o sentido negativo que o adjetivo “tradicional” tem no campo da educação, já vemos quanto desapareço vem a ele agregado.

Vivemos num país em que currículos tendem a ser impostos de forma autoritária, sem que os educadores sejam envolvidos em sua elaboração, sem que ocorra um verdadeiro processo de negociação. O mais comum é as redes públicas contratarem especialistas para redigir os tais documentos e, depois,

quererem que os professores se pautem por eles. Num contexto bem diferente desse, tivemos a experiência de colaborar com a redação do currículo de língua portuguesa de um município (PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMARAGIBE, 2010), na qual, durante mais de um ano, fazíamos reuniões com professores, discutíamos as metas, reescrevíamos. Nesse caso, de lá para cá, vemos que o município, de fato, assumiu a proposta curricular e que tanto docentes como gestores sempre se referem a ela como norteador do que fazer nas escolas.

Apesar de os currículos refletirem o que há de saber hegemônico em determinado momento histórico, cremos que eles não têm que ser tradicionais, no sentido de contribuírem para a manutenção do *status quo* e de se prestarem apenas para reproduzir os saberes que interessam às classes dominantes. Desde os anos 1980, concordamos com Libâneo (1985) quando este defendia uma pedagogia crítico-social dos conteúdos. Sim, acreditamos que a apropriação crítica dos saberes formais é um direito de cidadania e ferramenta na luta contra as desigualdades sociais.

Entendemos que a escola pública precisa se guiar por um espírito republicano de assegurar a todas as crianças os mesmos direitos de aprendizagem, independentemente de sua origem sociocultural (MORAIS, 2014). Os meninos das escolas rurais do interior de Pernambuco têm que ter os mesmos direitos que seus pares de qualquer capital. Respeitar a diversidade cultural não pode se confundir com não garantir direitos de aprendizagem.

Por isso, a ausência de currículos nacionais nos parece pernicioso e seus efeitos daninhos se revelam em três problemas a que temos assistido, nós educadores brasileiros, sem demonstrar, sempre, a preocupação que, a nosso juízo, deveríamos registrar.

Em primeiro lugar, vemos que a ausência de um currículo prescrevendo o que ensinar, em cada ano, cria a perversão de, por exemplo, no ciclo de alfabetização, encontrarmos turmas de 2º e 3º ano com desempenhos em leitura ou produção de textos idênticos ou inferiores aos praticados em turmas de 1º. ano. Diferentes pesquisas feitas em Pernambuco (OLIVEIRA, 2010; CRUZ; ALBUQUERQUE, 2011) atestam esse problema de falta de progressão que, sabemos, só afeta as crianças e os jovens pobres. Nada parecido acontece nas escolas privadas, frequentadas pela classe média.

Em segundo lugar, vemos que, na ausência de uma proposta curricular nacional, assistimos a aberrações como as avaliações externas (ENEM, SAEB, Prova Brasil) adotarem matrizes de habilidades que nunca foram debatidas nem negociadas publicamente e que podem induzir os professores a ensinar o que vai ser avaliado pelos testes. Sem sermos contrários à existência de exames externos, parece-nos obrigatório que suas matrizes se balizem por currículos negociados de forma muito clara, envolvendo os docentes que, de fato, estão no chão da sala de aula (MORAIS, 2014). Lembremos, ademais, que a ausência de

uma base curricular nacional faz com que um programa como o PNLD (Programa Nacional do Livro Didático) avalie todos os livros adquiridos pela escola pública com base nos PCN da era Fernando Henrique Cardoso ou em dispositivos como os direitos de aprendizagem do PNAIC (Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa) que, embora recentemente publicados pelo MEC, no Diário Oficial da União (BRASIL-MEC, 2012), nunca foram reconhecidos por aquele ministério como um currículo nacional.

Um terceiro problema decorrente da ausência de uma proposta curricular nacional é mais recente e não menos preocupante: os grupos privados, ao venderem seus “sistemas” e “apostilados” para as redes públicas, terminam ditando o que/como vai ser ensinado e avaliado a cada ano. É o fim da política pública. Professores, coordenadores pedagógicos e gestores são reduzidos a meros seguidores de pacotes padronizados que, por sua vez, desconsideram a heterogeneidade dos alunos e não sabem o que é diversidade cultural. A má qualidade dos apostilados de língua portuguesa do grupo *Positivo*, usados pelos alunos da Educação Infantil, na rede pública de Recife, foi evidenciada em recente pesquisa que desenvolvemos (GOMES; MORAIS, 2015).

Por tudo isso, entendemos como fundamental a construção da BNCC, calcada na negociação do que nela definiremos como conteúdos a serem aprendidos por todos os estudantes brasileiros a cada segmento da educação básica. Como, no presente texto, vamos nos ater ao que a versão inicial da Base propôs para a Educação Infantil, cabe explicitar como vemos o ensino de língua nessa etapa da escolarização.

Por que nos preocupamos, especialmente, com o currículo que venhamos a prescrever, em âmbito nacional, para a Educação Infantil?

A atenção especial, aqui dedicada, ao que a BNCC virá a propor como currículo para a Educação Infantil tem justificativas que cabe explicitar. Recordemos, em primeiro lugar, que vivemos num país em que se naturalizou a coexistência dos sistemas “casa grande e senzala” de ensino (MORAIS, 2012). Isto é, durante as últimas décadas, com a pauperização e a desqualificação do ensino praticado nas redes públicas, temos nos habituado a conviver com a grande diferença de oportunidades vividas pelos filhos das classes médias que, via de regra, frequentam escolas das redes privadas, e seus pares das camadas populares, que estudam nas escolas públicas e constituem a grande maioria da população.

A manutenção do *apartheid* educacional, que estamos enfocando, se refletia e se reflete por distintos mecanismos, como a não garantia do direito de vagas na Educação Infantil e o não cumprimento do direito de frequentar

o Ensino Fundamental aos seis anos de idade. Se, em fevereiro de 2016, graças à implementação do que prescreve a emenda constitucional nº 59, de 11.11.2009, todas as crianças com quatro e cinco anos passam a ter o direito de ser matriculadas em turmas de Educação Infantil, nas redes públicas do país, cabe lembrar que, até o ano de 2010, os dados do IBGE indicavam que cerca de 1.154.572 meninos e meninas com 4 e 5 anos estavam fora da escola. Sabemos que isto equivalia, então, a um nada desprezível contingente de 30% das crianças daquela faixa etária e que ele era composto, basicamente, por filhos de famílias pobres, já que, mesmo naquela época, muito raramente encontrávamos crianças de classe média que, aos três anos de idade, não frequentassem a escola.

Paralelamente a isso, a Resolução nº 1 do Conselho Nacional de Educação, em 14.01.2010, suprimiu de 75% das crianças das camadas populares o direito de, no ano em que fazem seis anos, terem assegurada uma vaga no Ensino Fundamental e poderem iniciar, formalmente, seu processo de alfabetização. Cabe não esquecer que em países como a França e a Espanha as crianças iniciam o Ensino Fundamental e o aprendizado formal da leitura e da escrita aos seis anos de idade, o que, curiosamente, também ocorre com os filhos das classes médias de nosso país, já que a eles não é vedado tal direito, se tiverem nascido no dia primeiro de abril¹.

Faz já algumas décadas que diferentes pesquisas, em variados rincões do planeta, têm atestado que o acesso à Educação Infantil é fator de redução do fracasso escolar e, o que é mais importante, que a qualidade da experiência escolar, vivenciada naquela etapa, é fundamental para reduzir o fracasso das crianças na alfabetização. Entre nós, muito recentemente, Campos et al (2011) constataram que crianças que frequentavam escolas de Educação Infantil com estrutura e ensino de mais qualidade revelavam melhores resultados de aprendizagem no segundo ano do Ensino Fundamental, quando apresentavam desempenho significativamente melhor em exames externos como a *Provinha Brasil*.

A observação e a comparação dos conhecimentos revelados por alunos de diferentes grupos socioculturais, ao final da Educação Infantil, nos alertam para a urgência de lutarmos contra as consequências de propostas pedagógicas que, em nome do respeito à condição das crianças que frequentam aquela etapa da educação básica, defendem, ardorosamente, que na Educação Infantil os verbos ensinar e aprender estejam proscritos e que também esteja proibido

¹ Nos referimos àquela Resolução do Conselho Nacional de Educação como a “Lei Primeiro de Abril”. Através dela, a ampliação do ensino fundamental para 9 anos não implicou uma antecipação real para 75% das crianças oriundas de famílias pobres. Ante tal situação, parece-nos louvável que algumas redes de ensino estaduais e municipais tenham votado leis que postergam a “data de corte” ou não estipulam uma data de nascimento como critério para o aluno ter ou não uma vaga, no primeiro ano do ensino fundamental, no ano em que cumpre seis anos.

definir “conteúdos” de ensino-aprendizagem. Em nosso entender, na prática, tais propostas se prestam para manter o *apartheid* entre meninos e meninas pobres e seus pares de classe média. Os estudos que revisaremos agora indicam que isto pode e precisa ser mudado.

Numa pesquisa que realizamos (MORAIS et al, 2007), comparamos os conhecimentos que meninos e meninas de Recife revelavam sobre o sistema de escrita alfabética e sobre o sistema de numeração decimal aos 4, 5 e 6 anos de idade e se diferenciavam os dois sistemas ou não. Examinamos 30 crianças de classe média e 30 de meio popular (N=10 para cada subgrupo de idade e origem sociocultural), tendo o cuidado de, em cada grupo-classe, buscar alunos com desempenho mediano e não aqueles muito avançados ou com dificuldades particulares. Na situação de coleta de dados, mostrávamos às crianças cartões, contendo figuras em determinada quantidade (por exemplo, três carros ou dois cavalos), e pedíamos, num primeiro dia, para a criança registrar no papel “o que tinha em cada cartão” e, no dia seguinte, “quantos tinha em cada cartão”. Vamos nos ater, aqui, apenas aos resultados relativos aos conhecimentos sobre o sistema alfabético, isto é, ao que demonstravam quando deviam registrar “o que” havia em cada cartão.

Vimos, então, que as crianças de meio popular e de classe média já revelavam algumas diferenças, aos 4 anos de idade, pois 30% das produções das primeiras eram apenas desenhos, enquanto isso só ocorria com 12,5% das produções das segundas. Aos 5 anos, dentre as produções dos meninos de meio popular 20% continuavam contendo apenas desenhos, enquanto entre seus pares de classe média apenas 10% do que buscavam notar eram só figuras e, numa direção contrária, 30% de suas escritas já revelavam uma hipótese silábico-alfabética ou alfabética de escrita. Aos 6 anos, as diferenças se revelaram drasticamente maiores. Embora o que registrassem no papel tendesse a usar apenas letras e números, as produções das crianças de meio popular revelaram hipóteses silábico-alfabéticas ou alfabéticas em apenas 6% dos casos, ao passo que 100% das produções das crianças de classe média revelavam uma hipótese alfabética e o uso de letras com um nível de convencionalidade que permitia lermos o que tinham notado. Estávamos começando o segundo semestre letivo e os efeitos da origem sociocultural (e do tipo de ensino recebido?) se mostravam contundentes.

Em outro estudo que realizamos, comparamos duas turmas de crianças de cinco anos que estudavam na rede pública municipal de Recife (MORAIS, 2012, cap. 3). Numa turma designada como “M”, a professora fazia muitas atividades de rodas de conversa e de leitura, explorava cantigas do folclore e outros textos poéticos da tradição oral e usava alguns jogos de promoção da consciência fonológica, elaborados pelo CEEL-Centro de Estudos em Educação e Linguagem da UFPE (BRASIL-MEC, 2011). Ela também brincava muito com seus alunos e investia na expressão musical e plástica dos mesmos. Na outra

turma, designada como “T”, a docente praticava um ensino mais conservador, com treino de coordenação motora, ensino de vogais e consoantes. A sala de aula era mais espaçosa, mas havia menos atividades lúdicas e que permitissem a livre expressão dos alunos.

As crianças das duas turmas foram submetidas a diagnósticos de nível de escrita, dentre outras medidas, no início, na metade e no final do ano letivo. Constatamos que, em dezembro, na turma T, 50% dos alunos continuavam com hipóteses de escrita pré-silábicas, ao passo que, na turma M, 50% das crianças tinha hipóteses alfabéticas ou silábico-alfabéticas de escrita e outros 25% já tinham hipóteses silábicas, usando letras com valor sonoro convencional. Essa grande diferença atesta que, sim, é possível, sem um ensino formal de alfabetização, fazer os filhos das camadas populares avançarem em seus conhecimentos sobre a língua escrita.

A posição que defendemos, portanto, não é de antecipar o ensino sistemático da escrita alfabética para a Educação Infantil. Vemos que esta é uma das três perspectivas que Brandão e Leal (2011) inventariaram, recentemente, ao discutir esse tema. A primeira posição, designada pelas autoras como “obrigação da alfabetização”, implica o treino das antigas “habilidades de prontidão” para a alfabetização e o ensino sistemático de letras ou famílias silábicas, opondo-se, portanto, a uma outra posição radical, que as autoras denominaram como “letramento sem letras”. Nesse caso, a escrita é tratada como “uma das linguagens” que cabe à Educação Infantil promover, vetando-se qualquer exploração de palavras, mesmo que se incluam rodas de leitura de textos pelo professor no conjunto de práticas vividas pelas crianças.

A terceira perspectiva, que defendemos como via alternativa, é um ensino que permita às crianças, desde a Educação Infantil, conviver com a riqueza da linguagem que se usa ao escrever textos, lendo-os, discutindo-os e produzindo-os, ao mesmo tempo em que brincam com palavras e sobre elas refletem, sem que haja ensino sistematizado de correspondências som-grafia. Reconhecendo a escrita como uma linguagem especial, em nossa sociedade, essa perspectiva é a adotada por Magda Soares, na experiência que vem desenvolvendo na rede pública do município de Lagoa Santa, em Minas Gerais. Num cuidadoso programa de formação continuada em rede, Soares vem, desde 2007, construindo e pondo em prática, juntamente com as professoras daquela cidade, um currículo no qual, claramente, se assume que, sim, na Educação Infantil, já se começa um rico trabalho de leitura/compreensão e de produção de textos escritos, de escrita e leitura de palavras e de promoção da consciência fonológica (SOARES, 2014). Os resultados, apesar do curto prazo de construção da proposta, se tornaram evidentes. Assim, no Programa de Avaliação da Alfabetização do Estado de Minas Gerais (Proalfa), a porcentagem de alunos do 3º ano da rede municipal de Lagoa Santa com nível de proficiência recomendado aumentou de 33,9%, em 2006,

para 84,9% em 2012 (SOARES, 2014, p. 171-172). Ante tais resultados, nos perguntamos o que podemos e devemos esperar de uma base curricular para as crianças com menos de 6 anos em nosso país.

Para conseguirmos avançar nessa direção, defendemos que é preciso nos afastarmos de certo espírito que norteou a definição do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil ou RCNEI (BRASIL, 1998) e das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil ou DCNEI (BRASIL-CNE, 2009). Em nosso entender, o primeiro documento foi elaborado por grupos de especialistas em Educação Infantil para quem, como já dissemos, os verbos “ensinar” e “aprender” deveriam ser proibidos, assumindo a cena principal verbos como “cuidar”, “educar”, “desenvolver” e “brincar”. Se o RCNEI não assumia conteúdos de ensino, o pouco que definia quanto ao lugar da escrita, até os seis anos de idade, eram sugestões em que se afirmava, por exemplo, que o professor “podia” (e não “devia”) organizar situações de leitura em que as crianças lessem e escrevessem não convencionalmente ou descobrissem o sentido de um texto se baseando em figuras ou conhecimentos prévios (BRASIL-MEC, 1998).

Se fica evidente a ausência de uma clara proposta de ensino para a língua escrita antes dos sete anos de idade, a mesma omissão – a nosso ver muito preocupante – persistiu nas Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil (BRASIL-CNE, 2009), promulgadas mais de dez anos depois. Um exame daquele documento nos revela uma completa “diluição” da escrita no meio das demais linguagens que caracterizam a expressão infantil, demonstrando uma intenção explícita de não prescrever um ensino de conhecimentos ligados à compreensão da escrita alfabética ou à produção e compreensão dos gêneros textuais escritos. Essa opção política, como veremos a seguir, também teria sido adotada pelos autores da primeira versão de proposta de ensino da linguagem na educação infantil, a ser institucionalizada pela BNCC, e que foi veiculada pelo MEC, em 2015.

A subtração de um lugar próprio para a linguagem escrita na Educação Infantil na versão preliminar da BNCC: por que criticamos o documento?

Um exame da versão inicial da BNCC nos revela que, ali, a Educação Infantil não tem, exatamente, um currículo, mas um texto que remete a “campos de experiências potencializadoras”. Isto nos parece questionável e lamentável. Os autores do texto usam as DCNEI (Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil) para instituir o “discurso das experiências” e excluir a delimitação de conteúdos de ensino e aprendizagem comuns, para as crianças menores de seis anos, como seria de se esperar de uma base curricular nacional.

Sintomaticamente, o texto alimenta a dicotomia Educação Infantil versus Ensino Fundamental. Parece-nos revelador que seus autores usem o adjetivo “escolarizante” (p. 17, primeiro parágrafo) para falar de um ensino que toma como referência o Ensino Fundamental. Também nos parece curioso que, em diferentes momentos (p. 17 e 22) o texto se refira às crianças de “até seis anos”, esquecendo que muitas têm direito a se matricular no primeiro ano do Ensino Fundamental aos seis anos.

O texto introdutório apresenta caracterizações do ensino desejado para a Educação Infantil que, a nosso ver, não têm nada de específico ou exclusivo dessa etapa de escolarização (cf. por exemplo os parágrafos 3º da p. 18 e 1º da p. 19). No caso da página 18, agora mencionado, lê-se que

[as crianças que frequentam a educação infantil] precisam imergir nas situações, pesquisar características, tentar soluções, perguntar e responder a parceiros diversos, em um processo que é muito mais ligado às possibilidades abertas pelas interações infantis do que a um roteiro de ensino preparado apenas pelo/a professor/a. Daí que o currículo na Educação Infantil acontece na articulação dos saberes e das experiências das crianças com o conjunto de conhecimentos já sistematizados pela humanidade, ou seja, os patrimônios cultural, artístico, ambiental, científico e tecnológico (DCNEI, Art. 3º)

Resta-nos perguntar se os alunos do ensino fundamental não mereceriam o mesmo respeito e os mesmos direitos a articular seus saberes e experiências prévios com os conhecimentos de que precisam se apropriar na escola. Falando em direitos, os “seis grandes direitos de aprendizagem” listados à p. 19 (“conviver democraticamente...”, “brincar cotidianamente...” etc.) não falam de conteúdos e não definem reais direitos de aprendizagem. Consequentemente, não explicitam o que a escola deve ensinar, para assegurar tais direitos.

A não explicitação de conteúdos de ensino e aprendizagem é então substituída pela demarcação de cinco “campos de experiências” que, intencionalmente, “... não são nomeados como áreas de conhecimento, ... [e] ... as aquisições ocorridas não são apontadas em termos de domínio de conceitos, mas como capacidades construídas pela participação da criança em situações significativas” (p. 21, linhas iniciais). Concordando, perfeitamente, com o preceito de que aquilo que crianças e adolescentes – e não só meninos e meninas de 0 a 5 anos – venham a adquirir na escola seja construído pela “participação em situações significativas”, causa-nos surpresa o lugar absolutamente secundário que a linguagem escrita assume na definição dos tais campos de experiência.

No quadro que retoma as áreas de conhecimento da BNCC (vide p. 21), ao tratar da área de Linguagem, na seção dedicada à Educação Infantil, diz-se que,

... Em todos os campos de experiência da Educação Infantil, os vários tipos de linguagem estão presentes: a verbal, a corporal, a musical, a visual etc. As linguagens, de grande complexidade e constituidoras de subjetividade humana, são instrumentos de expressão, de representação, de interação, de comunicação, de pensamento, de apreciação estética, de construção de conhecimentos, além de se configurarem também como um campo de conhecimentos.

Como se pode ver, a modalidade escrita da linguagem não é sequer mencionada. Fala-se apenas de linguagem “verbal”, em meio às demais. Quando, no documento, são apresentados os campos de experiência, com seus respectivos objetivos, a ausência de um tratamento específico para a modalidade escrita da linguagem verbal se torna mais uma vez evidente. É apenas no campo de experiência “Escuta, Fala, Pensamento e Imaginação” que, à p. 25, os objetivos de aprendizagem EIEFPOA 003 e 004 fazem menção, respectivamente, a

Explorar gestos, expressões corporais, sons da língua, rimas, além dos os (sic) significados e dos sentidos das palavras nas falas, nas parlen-
das, poesias, canções, livros de histórias e outros gêneros textuais,
aumentando gradativamente sua compreensão da linguagem verbal

[e]

Participar ativamente de rodas de conversas, de relatos de experiên-
cias, de contação de histórias, elaborando narrativas e suas primeiras
escritas não convencionais ou convencionais, desenvolvendo seu
pensamento, sua imaginação e as formas de expressá-las.

Deparamo-nos, portanto, na versão inicial da BNCC, com uma clara opção por subtrair dos currículos de Educação Infantil, mesmo no final dessa etapa, qualquer compromisso de assegurar às crianças, na escola, a vivência frequente de práticas letradas, envolvendo leitura, compreensão e produção de gêneros textuais escritos ou o exercício da curiosidade sobre a notação escrita das palavras.

Registramos, enfim, duas características (ou problemas) no documento, que julgamos importante ressaltar, quando discutimos o tratamento dedicado à língua escrita num currículo nacional, destinado à Educação Infantil. Em primeiro lugar, verifica-se a ausência de diferenciação entre o que crianças de 1 ano e de 5 anos devem ter como vivências com a língua escrita, na escola. Recordemos que os objetivos EIEFPOA 003 e 004, acima transcritos, os quais quase nada mencionam sobre a modalidade escrita da língua, dizem respeito tanto a bebês da creche como a crianças que, dentro de alguns meses, estarão ingressando no Ensino Fundamental. Este tipo de problema, aliás, perpassa todos os campos de experiência da versão inicial daquela seção da Base, numa

nítida escolha por não distinguir e aprofundar, numa perspectiva de progressão, o que se deve ensinar e aprender, ao longo dos cinco primeiros anos da Educação Básica.

O segundo aspecto ou problema que trazemos à discussão é o fato de que, apesar de referir-se a uma perspectiva interdisciplinar, ao descrever os objetivos de aprendizagem para os demais campos de conhecimento, a versão inicial do mesmo documento não faz nenhuma menção à presença de textos escritos, à leitura de textos escritos, ao registro escrito dos conhecimentos sobre o mundo social e natural que as crianças vão construindo, por participarem de situações significativas. No campo de experiência “Traços, sons, cores e imagens”, as linguagens visuais, musicais e a exploração de diferentes recursos multimídia são abordados sem que, em qualquer momento, se proponha uma interação com a linguagem escrita verbal.

Breve comentário final

Insistimos que nossa proposta não implica ensinar, sistematicamente, correspondências grafema-fonema, no final da Educação Infantil, mas, sim, garantir o direito a vivenciar práticas de leitura e produção de textos escritos e de reflexão sobre a notação alfabética. Num mundo onde a escrita está cada vez mais presente, parece-nos inaceitável tratá-la como um apêndice de “linguagem verbal” e equivalente a todas as demais linguagens. As crianças de classe média, insistimos, têm uma experiência escolar com a escrita muito diferente do que a versão inicial da BNCC estaria reservando para as crianças pobres, antes de entrarem no Ensino Fundamental.

Como alternativa ao que acabamos de criticar, defendemos que o documento seja bastante explícito quanto ao papel da escola de promover, na Educação Infantil:

- a compreensão de leitura, a partir da escuta de textos lidos pela professora e de conversas sobre aqueles textos, de modo a incentivar o desenvolvimento de diferentes habilidades de compreensão leitora, já antes do Ensino Fundamental;
- a produção de textos escritos, de gêneros ligados às experiências vivenciadas na escola, tendo o adulto como escriba, de modo a iniciar a apropriação das características, dos usos e das finalidades de diferentes gêneros textuais;
- a escrita espontânea não-convencional, de modo a permitir que a criança expresse sua compreensão da escrita alfabética;
- a reflexão sobre palavras escritas, sobretudo os nomes próprios e outras palavras que se tornem estáveis para as crianças, de modo a avançarem na compreensão do sistema alfabético;

- a consciência fonológica (sobretudo de habilidades que envolvam sílabas e rimas, através de jogos, cantigas e parlendas, sem fazer treino de consciência fonêmica).

Isto é o que encontramos nos documentos nacionais destinados a regular o ensino, na Educação Infantil, em países como a França, a Grã-Bretanha e Portugal. No caso francês, o atual *Programme* (MEN, 2015) assume um tom mais respeitoso que seus antecessores com a diversidade de conhecimentos e ritmos das crianças naquela etapa, mas mantém preceitos e conteúdos como os que acabamos de listar, e que vêm sendo praticados e aprovados pelos educadores do país, desde o princípio da década de 1990, independentemente das variações na tendência política de quem assume a Presidência da República ou o Ministério de Educação.

Se, em nosso país, desejamos que a escola possa contribuir para a redução das grandes desigualdades sociais que o *status quo* busca manter, parece-nos hora de termos uma base curricular nacional que lute por assegurar, a quem mais precisa, uma familiarização com o mundo dos textos e das palavras escritas e das situações reais nas quais ganham significado, desde a Educação Infantil. Isto, sem dúvida, pode ser feito, respeitando-se os interesses e as necessidades que caracterizam as crianças com menos de seis anos. Práticas bem-sucedidas, levadas a cabo, cotidianamente, por muitos professores, de várias redes públicas de ensino, nos dão a clareza de que é possível fazer aquelas crianças se sentirem contentes e curiosas, quando lhes é permitido, por exemplo, recitar poesias, participar de rodas de leitura de histórias, elaborar um convite para uma festa e brincar com palavras.

Referências

BRANDÃO, A. C. P.; LEAL, T. F. Alfabetizar e letrar na Educação Infantil: O que isso significa? In: BRANDÃO, A. C. P.; ROSA, E. C. S. (orgs.) *Ler e escrever na Educação Infantil: discutindo práticas pedagógicas*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

BRASIL-MEC. *Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil*. Brasília: MEC, 1998.

BRASIL-CNE. Ministério da Educação. *Resolução n.º 5*, de 11 de dezembro de 2009. Fixa as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Diário Oficial da União, Brasília, 18 dez. 2009. Seção 1, p. 18-23.

BRASIL-MEC. *Jogos de Alfabetização*. Brasília, 2011.

BRASIL-MEC. *Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC, 2012.

BRASIL-MEC. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/inicio>. Acesso em: 28 set. 2015.

CAMPOS, M. M. et al. A contribuição da Educação Infantil de qualidade e seus impactos no início do ensino fundamental. *Educação e Pesquisa*. São Paulo, v. 37, n. 1, p. 15-33, jan/abr. 2011.

CRUZ, M. C. S.; ALBUQUERQUE, E. B. C. Alfabetização e letramento no 1º. ciclo: o que as crianças aprendem sobre a escrita a cada ano? *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*, v. 92: 126, -1472011.

GOMES, C. M.; MORAIS, A. G. Apostilados escolares de língua portuguesa na Educação Infantil: *Sistema de Ensino Aprende Brasil* e a construção das competências leitoras e de produção textual. In *Anais do II Congresso Brasileiro de Alfabetização*. Recife, 2015 (cdrom).

LIBÂNEO, J. C. *Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos*. São Paulo: Loyola, 1985.

MINISTÈRE DE L'EDUCATION NATIONALE. *Programme de l'école maternelle*. Disponível em: <http://www.education.gouv.fr/cid87300/rentree-2015-le-nouveau-programme-de-l-ecole-maternelle.html>. Acesso em: 04 maio 2015.

MORAIS, A. G.; CABRAL, A. C. P.; SANTANA, A. P. R.; SANTOS, G. M. *A compreensão dos sistemas de escrita alfabética e de numeração decimal na educação infantil: efeitos da origem sociocultural*. Trabalho apresentado no III Seminário de Estudos em Educação e Linguagem do CEEL-UFPE, 2007.

MORAIS, A. G. *Sistema de Escrita Alfabética*. São Paulo: Melhoramentos, 2012.

MORAIS, A. G. Precisamos de Boas Políticas Públicas de Avaliação da Alfabetização: Análise das Razões de tal Necessidade e de Fatores que Impedem que Avancemos no Cumprimento dessa Republicana Tarefa. In: MORTATTI, M. R; FRADE, I. C. (orgs.). *Alfabetização e seus sentidos: o que sabemos, fazemos e queremos?* Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Editora UNESP, 2014.

OLIVEIRA, S. A. *Progressão das Atividades de Língua Portuguesa e o Tratamento dado à Heterogeneidade das Aprendizagens: um estudo da prática docente no contexto dos ciclos*. Tese (Doutorado em Educação). Recife: Universidade Federal de Pernambuco, 2010.

PREFEITURA MUNICIPAL DE CAMARAGIBE. *Proposta Curricular*. Secretaria Municipal de Educação, 2010.

SILVA, T. T. *Documentos de Identidade: Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2010.

SOARES, M. B. Formação de rede: uma alternativa de desenvolvimento profissional de alfabetizadores/as. *Cadernos Cenpec*. São Paulo, v. 4, n. 2, p. 146-173, dez. 2014.

BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR (BNCC): COMENTÁRIOS CRÍTICOS

NATIONAL CURRICULUM COMMON BASIS: CRITICAL COMMENTS

Cláudia Maria Mendes Gontijo

Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)

Presidente da ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização (gestão 2014-2017)

clammgont@gmail.com

Considerações preliminares

A construção de bases gerais para a elaboração dos currículos da escola básica tem sido uma preocupação dos órgãos diretores da educação em diferentes momentos da história da educação nacional, se tornando, mais recorrente, a partir do final da década de 1990, principalmente no que diz respeito ao currículo dos anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano do ensino fundamental). As razões para essa preocupação, ao longo da nossa história, são variadas e dependeram do contexto sociopolítico, econômico e educacional, mas, de modo geral, todas as propostas partem da necessidade de mudanças vislumbradas por esses órgãos e visaram, de algum modo, à democratização da educação e à modernização do ensino.

Neste texto, não pretendemos discutir a necessidade ou não de construção de uma base comum nacional, pois a própria Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional aponta, no seu art. 26¹, para a sua necessidade. Nossa intenção é, especificamente, compreender a proposta de língua portuguesa para os anos iniciais do ensino fundamental, isto é, a proposta de alfabetização concretizada no documento, no que se refere aos seus aspectos conceituais, considerando a possibilidade de estas virem a se tornar em dispositivos para a renovação e o aprimoramento da alfabetização no Brasil.

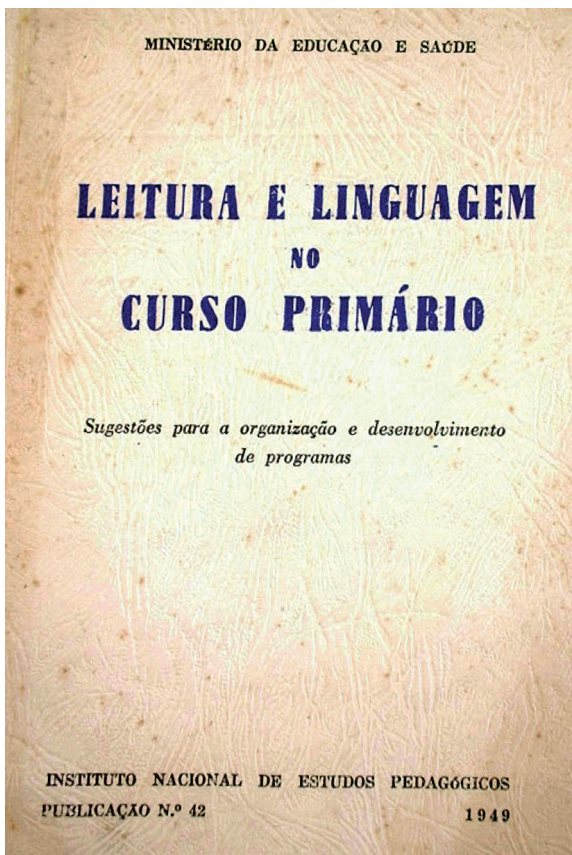
Nessa linha, discutiremos, primeiramente, os antecedentes da BNCC, ou seja, outros documentos que visaram a propor uma base nacional para construção dos currículos nos estados, municípios e escolas. Em seguida, analisaremos os princípios que balizam a BNCC no atual contexto. Considerando que a finalidade

¹ Art. 26. Os currículos da educação infantil, do ensino fundamental e do ensino médio devem ter base nacional comum, a ser complementada, em cada sistema de ensino e em cada estabelecimento escolar, por uma parte diversificada, exigida pelas características regionais e locais da sociedade, da cultura, da economia e dos educandos. (Redação dada pela Lei n.º 12.796, de 2013.)

central deste texto é compreender possíveis renovações que poderão produzir aprimoramentos na alfabetização, ou seja, no ensino da língua portuguesa nos três primeiros anos do ensino fundamental, levaremos em conta currículos propostos em programas de formação de professores alfabetizadores nos últimos dez anos, no que dizem respeito aos eixos que orientam a organização dos objetivos a serem alcançados, comparando-os com os propostos na BNCC. Finalmente, discutiremos as bases conceituais que orientam esse componente curricular.

Antecedentes

Uma primeira iniciativa, no Brasil, na direção de estabelecer bases gerais para o ensino ocorreu, em 1949, com a proposição do documento denominado *Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas*, cuja finalidade era “organizar as bases gerais para os programas das disciplinas dos cursos primários, como sugestões às administrações estaduais” (BRASIL, 1949, p. 8).



Fonte: MEC/INEP, 1949

O então Diretor do Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, Murilo Braga, no *texto introdutório* desse documento, explicou por que esse Instituto não poderia ficar alheio aos conteúdos escolares. Em primeiro lugar, acenou que a escola primária brasileira, assim como as de ensino médio e superior, sofriam as consequências negativas do que ele denominou de *ciclismo administrativo*, ou seja, cada administrador promovia reformas e mudanças curriculares com finalidade de deixar a sua própria marca na educação.

Em segundo lugar, aponta que as mudanças eram ditadas “quase sempre, pelo *autodidatismo*” (BRAGA, 1949, p. 7). Contudo, conforme salienta Murilo Braga (1949, p. 7), “a escola, em seu funcionamento, quase não se apercebe dessas mudanças. Na roça, na cidade, na praia e no sertão, no vale e no altiplano, a escola primária é sempre a mesma...”. Por isso, se tornou necessário, naquele momento, definir, do ponto de vista administrativo, o que se desejava da escola primária, em nível nacional, e definir o que esta se propunha a formar. Para ele, a escola primária deveria formar “o cidadão para viver em ambiente democrático”, principalmente considerando o processo de redemocratização do País (BRAGA, 1949, p. 8).

Para a proposição das bases gerais para os currículos, o Instituto de Estudos Pedagógicos, segundo Murilo Braga (1949, p. 8), partiu da importância da educação primária como serviço nacional e de princípios da educação *moderna*. Como *escola de ensino comum* deveria oferecer oportunidades educativas idênticas para toda a sociedade, “sem distinção de raça, credo, nascimento e distribuição regional, oferecendo-lhes as técnicas fundamentais, indispensáveis à participação na vida social” (BRAGA, 1949, p. 8). Sua finalidade era constituir um sentimento nacional, formando um cidadão comum, “provendo-o do mínimo de cultura, necessário à participação no grupo social a que pertencer” (BRAGA, 1949, p. 8). É necessário notar, conforme pode ser apreendido no título do documento, que o foco era a leitura e a linguagem, cujo ensino tinha por objetivos:

Propiciar o desenvolvimento da linguagem oral do aluno, levando-o a expressar-se com facilidade, naturalidade, clareza e correção.

Dotar o aluno da capacidade de ler com compreensão, naturalidade e rapidez.

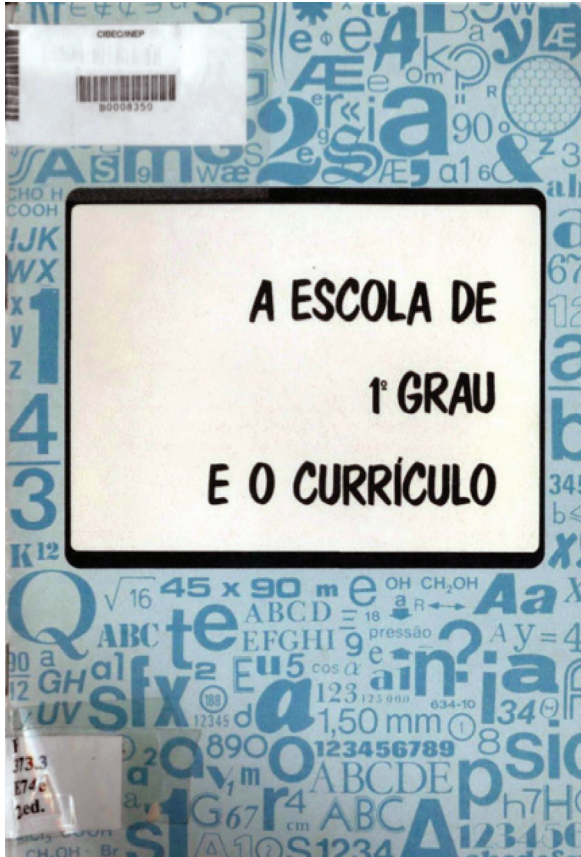
Dotar o aluno da capacidade de escrever com legibilidade, correção, simplicidade e clareza.

Cultivar o gosto pela boa literatura infantil e pelas obras de literatura nacional e estrangeira, acessíveis à criança.

Formar hábitos de leitura independente, para recreação e estudo.

Despertar o amor e o interesse pelo idioma e pelos autores nacionais, desenvolvendo o sentimento de pátria e o de brasilidade (MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE, 1949, p. 14).

Em 1972, em decorrência da promulgação da Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971, que fixou diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, foi elaborado o documento *A escola de 1º grau e o currículo*, pelo Departamento de Ensino Fundamental do Ministério da Educação e Cultura. Esse documento tinha, entre outros, o propósito de definir os conteúdos ou componentes curriculares, observando o disposto na legislação, no que se refere, em especial, à parte comum a ser contemplada nos currículos escolares, apontando aspectos ligados à parte diversificada do currículo.



Fonte: MEC, 1980

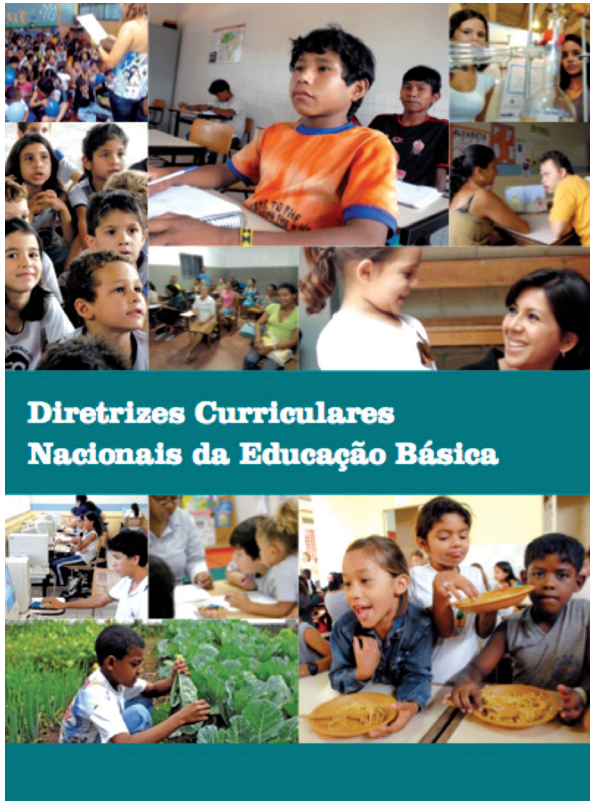
Em 1980, na *Apresentação* desse documento, Zilma Parente Gomes de Barros, então secretária de ensino de 1º e 2º graus, salientou que esse texto era um instrumento indispensável à implantação da reforma do ensino expressa na Lei 5.692/1971. Conforme escrito na *Introdução*, a questão central que se colocava, tendo em vista a expansão do ensino primário para oito anos, prevista na referida Lei, era uma organização curricular que garantisse a especificidade do ensino primário e ginásial e a continuidade entre essas etapas. Conforme o documento, os conteúdos mínimos a serem trabalhados nas escolas, no que dizem respeito

à comunicação e expressão, seriam: **Comunicação em língua portuguesa:** leitura, comunicação oral, ortografia, gramática, caligrafia, comunicação escrita pessoal, literatura; **Educação Artística:** artes plásticas, arte musical, teatro, cinema, declamação, dança, desenho; **Educação Física:** jogos, recreação, ginástica; **Língua estrangeira.** Diferentemente do primeiro documento (*Leitura e linguagem do curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas*), foram definidos como componentes curriculares Estudos Sociais e Ciências, incluindo, neste último, a Matemática.

No ano de 1997, são definidos os *Parâmetros Curriculares Nacionais* referentes às quatro primeiras séries do ensino fundamental. Paulo Renato Souza, ministro da Educação, na *Apresentação* desse documento salientou, dirigindo-se, exclusivamente aos docentes, que o seu objetivo era auxiliá-los “na execução de seu trabalho, compartilhando seu esforço diário de fazer com que as crianças dominem os conhecimentos de que necessitam para crescerem como cidadãos plenamente reconhecidos e conscientes de seu papel em nossa sociedade” (BRASIL, 1997, p. 7). Além disso, os parâmetros, na perspectiva do ministro, teriam por objetivo apresentar *metas de qualidade* que auxiliassem na formação cidadã.

De modo geral, os três documentos, em que pesem diferenças conceituais e contextuais, assinalam a formação cidadã como objetivo central que norteia a proposição de bases, conteúdos mínimos ou parâmetros nacionais para os currículos do ensino fundamental. Como as próprias denominações assinalam, não pretenderam ser o currículo da escola, mas apenas fornecer, num primeiro momento, subsídios para organização dos currículos escolares e, num segundo momento, mais recentemente, metas para a construção da qualidade da *educação básica*, no contexto de implementação dos sistemas de avaliação em larga escala, que, por sua vez, buscam a melhoria da qualidade da educação por meio da medição de resultados.

Em 2013, foram aprovadas as novas *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica*, “que estabelecem a base nacional comum, responsável por orientar a organização, a articulação, o desenvolvimento e a avaliação das propostas pedagógicas de todas as redes de ensino brasileiras” (BRASIL, 2013, p. 4). Desse modo, permanece como elemento para a proposição das diretrizes, assim como nos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa, o vínculo de questões curriculares com a avaliação, nesse contexto, das propostas pedagógicas.



Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica

Fonte: MEC/SEB/DICEL, 2013

Na *Apresentação*, Aloizio Mercadante, então ministro da Educação, assinalou que o projeto de nação que estava sendo construído levava em conta, conforme assegurado na Constituição Nacional de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente, educação básica de qualidade para todos, devendo, esta, portanto, “proporcionar o desenvolvimento humano na sua plenitude, em condições de liberdade e dignidade, respeitando e valorizando as diferenças” (MERCADANTE, 2013, p. 4).

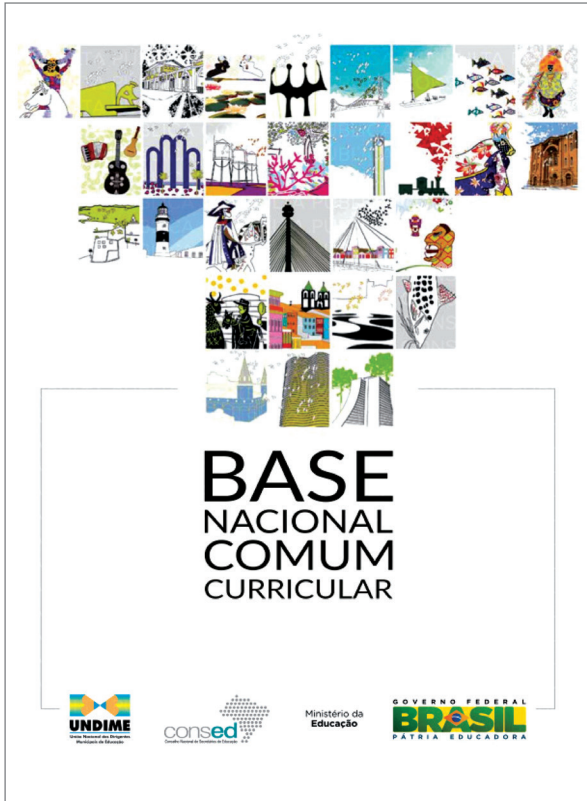
As novas diretrizes resultaram de mudanças, tais como a ampliação do ensino fundamental para nove anos e da obrigatoriedade do ensino gratuito dos quatro aos dezessete, englobando os dois últimos anos da educação infantil e o ensino médio, e têm por objetivo

prover os sistemas educativos em seus vários níveis (municipal, estadual e federal) de instrumentos para que crianças, adolescentes, jovens e adultos que ainda não tiveram a oportunidade, possam se desenvolver plenamente, recebendo uma formação de qualidade correspondente à sua idade e nível de aprendizagem, respeitando suas diferentes condições sociais, culturais, emocionais, físicas e étnicas (MERCADANTE, 2013, p. 4).

Considerando o disposto na Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996, as Diretrizes definem os conhecimentos da base comum nacional: Língua Portuguesa, Matemática, conhecimento do mundo físico, natural, da realidade social e política, especialmente do Brasil, incluindo-se o estudo da História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena, Arte em suas diferentes formas de expressão, incluindo-se a música, Educação Física, Ensino Religioso. A organização desses componentes, *a ser elaborada pelos sistemas educativos*, poderia, conforme preconizam as Diretrizes, ser na

forma de áreas de conhecimento, disciplinas, eixos temáticos, preservando-se a especificidade dos diferentes campos do conhecimento, por meio dos quais se desenvolvem as habilidades indispensáveis ao exercício da cidadania, em ritmo compatível com as etapas do desenvolvimento integral do cidadão (BRASIL, 2013, p. 32).

A preliminar BNCC, tornada pública, em 2015, pelo Ministério da Educação, para apresentação de sugestões pela sociedade, não revogou as atuais diretrizes, mas definiu, conforme veremos, áreas de conhecimento como forma de organização do currículo. Como escrito pelo então ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro, no texto introdutório, denominado *Apresentando a base*, esse documento “é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” (BRASIL, 2015, p. 1), pois, diferentemente das bases e parâmetros mencionados, o documento atual abrange a educação infantil, primeira etapa da educação básica, e o ensino médio, última etapa, conforme preconiza a Lei 9.394/1996. Segundo escrito pelo ministro, a BNCC mudará os rumos da formação continuada e os materiais didáticos. Ela demonstra, conforme sugere o então ministro, o empenho de investimento na educação básica para proporcionar “formação pessoal, profissional e cidadã” (BRASIL, 2015, p. 1), constituindo-se como um “forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil” (BRASIL, 2015, p. 1). No vídeo que apresenta a BNCC, postado no Portal da BNCC, o narrador diz que esta tem como objetivo “apontar aquilo que todo estudante, em todo território brasileiro, precisa aprender desde a educação infantil até o final do ensino médio”. Também há, no vídeo, um forte apelo para a intervenção da sociedade no documento construído pela equipe de profissionais constituída pelo Ministério da Educação.



Fonte: MEC, 2015

É importante notar que a BNCC, conforme assinalado por Ribeiro (2015), pretende ser a base para *renovação e aprimoramento* educacional. Nesse sentido, ela não somente apresenta subsídios para orientar os currículos nos estados, municípios e escolas, mas pretende protagonizar *mudanças para melhor* na educação nacional. Considerando esse seu objetivo, perguntamos: quais princípios balizam tal proposição de renovação e aprimoramento no campo da alfabetização? Para responder a esse questionamento, no próximo tópico, buscaremos, em primeiro lugar, compreender os princípios que orientam a BNCC para, em seguida, refletir sobre as bases teóricas que sustentam as proposições no campo da alfabetização ou do ensino da língua portuguesa nos três primeiros anos do ensino fundamental.

Princípios orientadores

O documento preliminar (BRASIL, 2015, p. 8-12), conforme anunciado no título da primeira parte, apresenta princípios norteadores da BNCC. Entendemos por princípio a fonte, a origem da proposição, assim como as regras admitidas para a proposição. Se compreendemos bem a BNCC, foram admitidos como

princípios legais o atendimento ao previsto no Plano Nacional de Educação (2014), nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2013). Como mencionado, os princípios que orientam as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica se assentam na Constituição Federal de 1988 e no Estatuto da Criança e do Adolescente. As bases conceituais que alicerçam as Diretrizes são explicitadas nos Incisos do art. 4º:

- I – igualdade de condições para o acesso, inclusão, permanência e sucesso na escola;
- II – liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
- III – pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas;
- IV – respeito à liberdade e aos direitos;
- V – coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
- VI – gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
- VII – valorização do profissional da educação escolar;
- VIII – gestão democrática do ensino público, na forma da legislação e das normas dos respectivos sistemas de ensino;
- IX – garantia de padrão de qualidade;
- X – valorização da experiência extraescolar;
- XI – vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Diferentemente das Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (BRASIL, 2013), o texto que trata dos princípios na BNCC revela uma forte preocupação com objetivos de aprendizagem a serem alcançados ao longo da educação básica. Nas páginas 8 e 9, são sinalizados percursos de aprendizagem, ou seja, objetivos a serem alcançados ao longo da vida escolar, demonstrando que, talvez, a BNCC vise somente a criar parâmetros para a avaliação em larga escala. Se estiver correta, penso que esse documento poderá não contribuir para que a educação básica se torne, como sugere as Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, “o tempo, o espaço e o contexto em que o sujeito aprende a constituir e reconstituir a sua identidade, em meio a transformações corporais, afetivo-emocionais, socioemocionais, cognitivas e socioculturais, respeitando e valorizando as diferenças” (Parecer CNE/CEB nº 7, 2010, p. 17), podendo, desse modo, dificultar a construção de um projeto nacional pautado na liberdade e na pluralidade e a construção da escola como espaço de produção de cultura.

Conforme explicitado no texto em análise, podemos também compreender como princípios da BNCC a organização do currículo em áreas de conhecimento e por componentes curriculares articulados. O documento não expressa, com clareza, o sentido desses termos, preocupando-se apenas em fazer a distinção entre eles. Acrescenta, no que diz respeito a esse aspecto, que, “em todas as

atividades escolares aprende-se a se expressar, conviver, ocupar-se da saúde e do ambiente, localizar-se no tempo e no espaço, desenvolver visão de mundo e apreço pela cultura, associar saberes escolares ao contexto vivido, projetar a própria vida e tomar parte na condução dos destinos sociais” (BRASIL, 2015, p. 10).

As áreas de conhecimento descritas na BNCC são quatro: Ciências da Natureza, Ciências Humanas, Linguagens e Matemática e seus respectivos componentes curriculares para as etapas da educação básica. Na área de linguagem, são reunidos quatro componentes curriculares: língua portuguesa, língua estrangeira moderna, arte e educação física. Considerando a distinção entre áreas de conhecimento e componentes curriculares, podemos concluir que a primeira é mais abrangente e o segundo mais específico e, por isso, esses últimos não se distinguem da organização por disciplinas. Apesar de pretender uma articulação entre os componentes curriculares por meio das áreas, estes são apresentados separadamente, o que, certamente, dificultará a sua articulação. Desse modo, a pretensa renovação e o aprimoramento ficarão dificultados, pois a organização da BNCC permite que a disciplinarização / especialização dos conhecimentos continue em detrimento de uma visão de totalidade do conhecimento. Como essa organização abrange os anos iniciais, a BNCC reforça a disciplinarização precoce, isto é, para as crianças de seis, sete e oito anos de idade.

Além de reforçar a disciplinarização, a Base rompe com a possibilidade de os sistemas educativos organizarem os componentes curriculares definidos nas Diretrizes Curriculares Nacionais da Educação Básica, observando-se aspectos ligados exercício da cidadania e as etapas do desenvolvimento integral do cidadão.

Alfabetização na BNCC

Nos anos 2000, foram propostos, por meio de dois programas de formação de professores alfabetizadores organizados pelo Ministério da Educação, currículos para os anos iniciais do ensino fundamental (1º ao 3º ano). O primeiro aparece no fascículo 1, Unidade II, do Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries iniciais do Ensino Fundamental Pró-letramento – alfabetização e linguagem (2008). O segundo, no Caderno de formação do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, Ano I, Unidade I (2013).

O currículo proposto no fascículo do Pró-letramento – alfabetização e linguagem, de autoria de Antônio Augusto Gomes Batista, Ceris Salete Ribas da Silva, Isabel Cristina Alves da Silva Frade, Maria da Graças Bregunci, Maria da Graça Ferreira Costa Val, Maria Lúcia Castanheira e Sara Mourão Monteiro, todos docentes da Universidade Federal de Minas Gerais, é elaborado em

torno de eixos, discriminados em capacidades, conhecimentos e atitudes que devem ser desenvolvidos “[...] pelas crianças ao longo de todo o processo de escolarização e das necessidades de sua vida social” (BATISTA et al., 2008, fasc. 1, p. 14). São cinco os eixos: (a) compreensão e valorização da cultura escrita; (b) apropriação do sistema de escrita; (c) leitura; (d) produção de textos escritos; e (e) desenvolvimento da oralidade.

Mais recentemente, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (Pnaic) apresentou, aos professores alfabetizadores, um currículo elaborado a partir de “direitos de aprendizagem gerais, que permeiam toda a ação pedagógica” (BRASIL, 2013, p. 31) e “de conhecimentos e capacidades específicos organizados por eixo de ensino da Língua Portuguesa: Leitura, Produção de textos Escritos, Oralidade, Análise Linguística” (BRASIL, 2013, p. 31). O objetivo central do Programa e também do currículo proposto é fornecer elementos para que as crianças estejam alfabetizadas até os 8 anos de idade, num contexto em que a garantia de acesso à escola não proporcionou a melhoria da qualidade da alfabetização ofertada às crianças.

Além do currículo proposto no referido caderno do Pnaic, foi elaborado, em 2012, pelo Ministério da Educação e submetido ao Conselho Nacional de Educação, o documento *Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do ensino fundamental*. O currículo está organizado em eixos estruturantes e objetivos de aprendizagem por eixo. Para melhor visualização dos eixos propostos nos três documentos, construímos o quadro que se segue. Incluímos também os eixos propostos na BNCC:

Quadro 1 – Eixos que compõem os currículos dos anos iniciais do ensino fundamental

Pró-letramento	Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa	Elementos conceituais e metodológicos	BNCC
Compreensão e valorização da cultura escrita	-----	-----	-----
Apropriação do sistema de escrita	-----	Apropriação do sistema de escrita alfabética	Apropriação do sistema de escrita alfabético/ ortográfico e de tecnologias da escrita
Leitura	Leitura	Leitura	Leitura
Produção de textos escritos	Produção de textos escritos	Produção de textos escritos	Escrita
Desenvolvimento da oralidade	Oralidade	Oralidade	Oralidade
-----	Análise linguística	Análise linguística	Análise linguística

A área de linguagem, no que diz respeito à língua portuguesa, está organizada, nos anos iniciais do ensino fundamental, na BNCC, “em cinco eixos, que dizem respeito a práticas e a conhecimentos de linguagem. São eles: apropriação do sistema de escrita alfabético/ortográfico e de tecnologias da escrita, oralidade, leitura, escrita e análise linguística, sendo este último transversal aos demais” (BRASIL, 2015, p. 38). Comparados os eixos no quadro formulado, desaparece o eixo Compreensão e valorização da cultura escrita, contido na proposta do Pró-letramento. Os demais eixos presentes nesse programa permanecem, mesmo que haja modificações nas denominações e inclusão do eixo análise linguística proposto no caderno do Pnaic, substituindo o eixo apropriação do sistema de escrita. A BNCC apresenta o eixo escrita, o que pode implicar redução dos “objetivos de aprendizagem” para a apropriação da técnica de escrita. Segundo escrito na preliminar BNCC,

O ponto de partida para a definição dos objetivos de aprendizagem propostos pelo documento preliminar da BNC são os Direitos de Aprendizagem apresentados no texto Base Nacional Comum Curricular (BNC) – Princípios orientadores da definição de objetivos de aprendizagem das áreas de conhecimento. Os doze Direitos de Aprendizagem enunciados no referido texto constituem um conjunto de proposições que orientam as escolhas feitas pelos componentes curriculares na definição de seus objetivos de aprendizagem, consideradas as dimensões ética, estética e política de efetivação daqueles direitos de aprendizagem e desenvolvimento.

A despeito da aproximação expressa, tendo em vista as alterações nas denominações dos eixos, perguntamos se elas indicam mudanças conceituais. Esse questionamento será discutido no próximo tópico em que buscaremos analisar conceitos que orientam a BNCC, no que se refere ao componente língua portuguesa, especificamente para os três primeiros anos do ensino fundamental. Entretanto, é importante chamar a atenção para o fato de o eixo escrita, ao invés de produção de textos, passar a figurar na BNCC. A proposta do trabalho com textos, isto é, a defesa da leitura e da produção desde os anos iniciais do ensino fundamental, está fundada nas lutas contra regimes autoritários que cercearam a liberdade de expressão nas escolas.

Bases conceituais do ensino de língua portuguesa nos anos iniciais do ensino fundamental

De acordo com o escrito no texto preliminar da BNCC, os cinco eixos definidos para articular as práticas e objetivos de aprendizagem auxiliam o desenvolvimento do letramento em todos os componentes presentes na área de

linguagem. Nos anos iniciais do ensino fundamental, no entanto, o eixo central é a apropriação do sistema de escrita, que

contempla o conhecimento das letras do alfabeto, a compreensão dos princípios de funcionamento do sistema e o domínio das convenções que regulam a correspondência entre letras ou grupos de letras e seu valor sonoro, de modo a levar os/as estudantes a ler e a escrever palavras e textos (BRASIL, 2015, p. 38).

Segundo escrito, essa aprendizagem ocorre de modo articulado com a leitura e com a produção de textos. Um dos objetivos do componente língua portuguesa é “dominar, progressivamente, a fala, a leitura e a escrita” (BRASIL, 2015, p. 34), porque há, na BNCC, uma progressão dos objetivos que começam pelo desenvolvimento e consolidação do “processo de percepção, de entendimento e de representação, base importante para compreender a natureza do sistema alfabético-ortográfico de escrita” (BRASIL, 2015, p. 33), passando pela apropriação do sistema de escrita até a construção de textos mais complexos, como explicita o seguinte trecho:

Do ponto de vista da progressão, espera-se que, ao final do terceiro ano do Ensino Fundamental, os objetivos de aprendizagem relacionados à apropriação do sistema alfabético e ortográfico tenham sido consolidados, pois não há garantia de autonomia em leitura e escrita, sem que o/a estudante compreenda o funcionamento do sistema de escrita, para poder utilizá-lo nas situações de leitura e de produção de textos (BRASIL, 2015, p. 38).

Ainda como texto preliminar da BNCC, à área de linguagens cabe garantir o domínio da escrita que compreende a alfabetização, esta “entendida como compreensão do sistema de escrita alfabético-ortográfico, e o domínio progressivo das convenções da escrita, para ler e produzir textos em diferentes situações de comunicação” (BRASIL, 2015, p. 29). Nesse sentido, a alfabetização permanece pensada, assim como nos currículos propostos nos documentos curriculares que antecederam a BNCC, como aquisição da tecnologia da escrita. O letramento, por sua vez, a despeito de modificações no conceito ou na sua escrita permanece ligado aos aspectos funcionais, ou seja, sua tarefa,

abrange a construção de saberes múltiplos que permitam aos/às estudantes atuarem nas modernas sociedades tecnológicas, cada vez mais complexas também em relação às suas formas de comunicação. Essa atuação requer autonomia de leitura nos diversos campos e suportes e preparo para produzir textos em diferentes modalidades e adequados aos propósitos e às situações de comunicação em que os sujeitos se engajam (BRASIL, 2015, p. 29).

Dessa forma, o caráter político da alfabetização continua ausente do texto preliminar da BNCC. A preocupação é com a instrumentalização técnica dos sujeitos para responderem a demandas sociais e profissionais colocadas pela sociedade moderna. Ao mesmo tempo, há uma forte tendência em pensar a escrita como base para que as crianças continuem sua trajetória escolar com sucesso, inclusive em outros componentes curriculares.

Podemos inferir, assim, que há, no texto, uma visão de língua/linguagem que se assenta no estruturalismo, cujo principal foco é no sistema da língua, apesar de assinalar que há uma consonância com a “concepção de língua como forma de interação entre os sujeitos” (BRASIL, 2015, p. 41), ao considerar as práticas de linguagem e os campos de atuação nos quais elas se realizam.

Os campos de atuação dizem respeito à *contextualização do conhecimento escolar*. Conforme descrito, são seis os campos de atuação: práticas da vida cotidiana, práticas artístico-literárias, práticas político-cidadãs, práticas investigativas, práticas culturais das tecnologias de informação e comunicação e práticas do mundo do trabalho. Com relação a essa classificação das práticas, podemos dizer que é totalmente estranha e reducionista, principalmente no que diz respeito aos limites a elas impostos, exigência de qualquer classificação. Por exemplo, toda ação em qualquer campo é necessariamente política e cidadã. Assim, além de classificar crianças, de acordo com determinados níveis de desenvolvimento da escrita, agora, há classificações das práticas, seguindo padrões completamente alheios à vida social que é múltipla e, ao mesmo tempo, passível de recriações constantes, quando pensamos os sujeitos como pessoas responsivas diante das diversas situações que criam e vivenciam. É necessário notar que os objetivos de aprendizagem ligados às práticas político-cidadãs não ajudam as crianças a vivenciar situações que possam expressar opiniões e se posicionarem diante de situações vivenciadas ou de textos. Contraditoriamente a esse tipo de prática, deverão identificar gêneros da esfera jornalística, compreender estrutura e aspectos convencionais de cartazes e faixas etc., como mostram os objetivos do segundo ano:

Identificar, em notícias e reportagens de jornais ouvidas ou lidas com apoio do/a professor/a, elementos como o que, quem, onde, quando e como.

Compreender a estrutura de cartazes e faixas que circulam na escola e no seu entorno e os principais recursos de convencimento neles utilizados.

Escrever cartazes e faixas educativas, usando recursos argumentativos adequados à situação comunicativa (BRASIL, 2015, p. 51).

Como nos documentos já mencionados, nos anos iniciais do ensino fundamental, a ênfase do processo inicial de aprendizagem da língua portuguesa

está nos textos do cotidiano e da literatura e, também, nos “conhecimentos de oralidade, leitura e escrita necessários para participar de situações públicas e envolvendo a vida escolar, a investigação e as ações de linguagem necessárias ao exercício da cidadania” (BRASIL, 2015, p. 43). Produzir textos, desde a mais tenra idade, é uma forma essencial de vivência da cidadania e da livre expressão. No entanto, o documento enfatiza objetivos ligados ao registro, à anotação, ou seja, utiliza termos que substituem o termo *cópia*, quando se refere à produção de textos, o que, em minha opinião, não proporciona a renovação e o aprimoramento do ensino da língua portuguesa.

É interessante notar que a BNCC propõe objetivos de aprendizagem para cada um dos componentes curriculares que integram as áreas. No que diz respeito à ênfase na aprendizagem, que pode ser inferida dessa denominação, entendemos que é difícil pensar em alcance de objetivos de aprendizagem separados do ensino. A aprendizagem não é algo que se desenvolve sem o concurso de uma mediação qualificada por parte dos docentes.

Considerações finais

Retomamos, aqui, a pergunta que norteou a escrita deste texto. Isto é, quais princípios balizam a proposição de *renovação e aprimoramento* da educação nacional, especificamente, no campo da alfabetização? Em primeiro lugar, é importante notar, como mostrado, que a busca de elaboração de uma base nacional comum não é novidade. Em diferentes momentos da nossa história, houve iniciativas dos órgãos gestores da educação básica nacional de proposição de bases gerais curriculares para a educação.

A partir da década de 1990, no entanto, essa definição passa a ser pensada com o objetivo de construir metas de qualidade. Se tomarmos a alfabetização ou o ensino da língua portuguesa nos três primeiros anos do ensino, a construção dessas metas que estão ligadas diretamente à avaliação em larga escola, tem indicado um empobrecimento da base nacional comum. A discriminação de objetivos operacionais, isto é, traduzíveis em itens de testes tem ocasionado tal empobrecimento, como mostra o quadro construído com relação aos eixos.

A definição de uma base comum nacional parece importante para que a escola cumpra seu objetivo de garantir o acesso ao conhecimento produzido ao longo da história humana. Entretanto, quando essa proposição se alinha, exclusivamente, à lógica da avaliação com a finalidade de produzir a melhoria de índices de desempenho nacionais pela via do rebaixamento do que é ensinado e, conseqüentemente, aprendido, podemos imaginar que ela poderá ser nociva ao desenvolvimento da educação.

Referências

BARROS, Zilma Parente Gomes de. *Introdução*. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS. *A escola de 1º grau e o currículo*. Brasília: Ministério da Educação, 2.ed., 1980, p. 5.

BATISTA, Antonio Augusto Gomes. Capacidades linguísticas: alfabetização e letramento. Brasil. *Pró-Letramento: Programa de Formação Continuada de Professores dos Anos/Séries Iniciais do Ensino Fundamental: alfabetização e linguagem – edição revisada e ampliada incluindo SAEB/Prova Brasil matriz de referência*. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. BNCC: apresentação. Disponível em: < <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/video>>, 2015. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.

BRASIL. Presidência da República. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988*. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília: Brasil. Secretaria de Educação Fundamental, 1997.

BRASIL. PARECER CNE/CEB No 7/2010. Brasília: *Diário Oficial da União, 9/7/2010*, Seção 1, p.10.

BRASIL. Presidência da República. Lei 5.692, de 11 de agosto de 1971. Disponível em: < http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5692.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei 8.069, de 13 de Julho de 1990. Estatuto da criança e do adolescente. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8069.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm>. Acesso em: 15 jul. 2015.

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. *Pacto nacional pela alfabetização na idade certa: currículo na alfabetização: concepções e princípios: ano 1: unidade 1*. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição [da] República Federativa do Brasil*. Brasília: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria de Ensino de 1º e 2º Graus. *A escola de 1º grau e o currículo* (1ª parte). 2. ed., 1980. (Série Ensino Regular, 13).

CARVALHO, Murilo Braga. Apresentação. In: MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. *Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas*. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, n. 42, 1949, p. 7-11.

MERCADANTE, Aloizio. *Apresentação*. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização, Diversidade e Inclusão. Secretaria de Educação Profissional e Tecnológica. Conselho Nacional da Educação. Câmara Nacional de Educação Básica. *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica*. Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013, p. 4.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Currículos e Educação Integral, Coordenação Geral do Ensino Fundamental. Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º ano) do ensino fundamental. Brasília: 2012. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192>. Acesso em: 15 jul. 2015.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. SECRETARIA DE ENSINO DE 1º E 2º GRAUS. A escola de 1º grau e o currículo. Brasília: Ministério da Educação, 2.ed., 1980.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E SAÚDE. Leitura e linguagem no curso primário: sugestões para a organização e desenvolvimento de programas. Brasília: Instituto Nacional de Estudos Pedagógicos, n. 42, 1949.

RIBEIRO, Renato Janine. *Apresentando a base*. In: BRASIL. *Base Nacional Comum Curricular*. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/#/site/base/o-que>. Acesso em: 15 jul. 2015.

SOUZA, Paulo Renato. *Ao professor*. In: BRASIL. Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa. Brasília: Secretaria de Educação Fundamental, 1997, p.4.

ESSA BASE NACIONAL COMUM CURRICULAR: MAIS UMA TRAGÉDIA BRASILEIRA?

THIS NATIONAL CURRICULUM COMMON BASIS: ONE MORE BRAZILIAN TRAGEDY?

Maria do Rosário Longo Mortatti

Universidade Estadual Paulista UNESP

Presidente Emérita da ABAIf – Associação Brasileira de Alfabetização

mrosario@marilia.unesp.br; maria.longo@pq.cnpq.br

Introdução

As reflexões apresentadas neste texto se baseiam na análise da configuração textual¹ do documento *Base Nacional Comum Curricular* (BNCC) (BRASIL, 2015a, 301p.), disponível para receber críticas, comentários, sugestões e propostas, por meio da plataforma “consulta pública”, no Portal MEC².

Com o objetivo de fundamentar meu posicionamento contrário a essa BNCC (com destaque para aspectos relativos ao componente curricular Língua Portuguesa, em especial alfabetização), a análise é conduzida pela problematização do que considero ser a contradição *de base* que inviabiliza a efetivação, de forma coerente e consequente, de sua finalidade de se constituir, com “força de lei”, como concretização de anseios históricos para a educação brasileira. De forma complementar, evidencia-se a *equivocada* identificação, por parte das autoridades do MEC, entre o “amplo debate” proposto e a “consulta pública” em curso.

Possivelmente, a contradição mencionada esteja também, de forma direta ou indireta, na base dos muitíssimos posicionamentos críticos sobre a BNCC sistematizados e divulgados por respeitados educadores e entidades científicas

¹ Por meio da expressão “configuração textual”, busco nomear o conjunto de aspectos constitutivos de determinado texto, os quais se referem às opções temático-conteudísticas (o quê?) e estruturais-formais (como?), projetadas por um determinado sujeito (quem?), que se apresenta como autor de um discurso produzido de determinado ponto de vista e lugar social (de onde?) e momento histórico (quando?), movido por certas necessidades (por quê?) e propósitos (para quê?), visando a determinado efeito em determinado tipo de leitor (para quem?) e logrando determinado tipo de circulação, utilização e repercussão. É, portanto, a análise integrada desses aspectos que propicia reconhecer e interrogar determinado texto [e] dele produzir uma leitura possível e autorizada, a partir de seus próprios objetivos, necessidades e interesses (MORTATTI, 2000, p. 31).

² Inicialmente previsto para o dia 15/12/2015, o prazo para consulta pública foi estendido para 15/03/2016. Alguns trechos deste texto foram utilizados nos documentos sobre a BNCC, para os quais contribuí e que foram elaborados pela Comissão de Ensino da FFC e pela Pró-Reitoria de Graduação da UNESP, tendo sido encaminhados ao MEC por meio da plataforma mencionada.

e educacionais, assim como dos muitos comentários críticos que têm circulado em diferentes mídias impressas e eletrônicas, como também entre pesquisadores e professores. Para a maioria destes, as críticas ao documento são sintetizadas principalmente na classificação desqualificativa “colcha de retalhos”, em referência ao seu sentido figurado corrente: ajuntamento de partes desconexas ou incoerentes entre si, que resultam num todo desfigurado e sem sentido.

Partilho de muitos desses posicionamentos críticos, embora com discordâncias em relação a alguns dos argumentos neles apresentados e, em especial, à classificação mencionada. Além de não dar conta da complexidade dos problemas do documento em análise, essa classificação tende a desqualificar aquela técnica artesanal, que, embora pareça “simples” e “desconexa”, envolve sofisticados processos de planejamento e execução, o que não se verifica na BNCC apresentada pelo MEC.

“A base é a base”?

A base é a base. Ou, melhor dizendo: a Base Nacional Comum, prevista na Constituição para o ensino fundamental e ampliada, no Plano Nacional de Educação, para o ensino médio, é a base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo. E, como se tornou mais ou menos consensual que sem um forte investimento na educação básica o País não atenderá aos desafios de formação pessoal, profissional e cidadã de seus jovens, a Base Nacional Comum assume um forte sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil. (RIBEIRO, 2015)

Com o parágrafo acima se inicia o texto “Apresentando a Base”, assinado pelo então Ministro da Educação, Renato Janine Ribeiro³, que informa se tratar de “[...] versão inicial do que poderá ser a Base Nacional Comum (BNC), [...] apresentada à sociedade para ‘amplo debate’, antes de ser finalizada e encaminhada, no primeiro semestre de 2016, ao Conselho Nacional de Educação, “[...] a quem caberá por lei a tarefa de aprovar sua versão inicial” (BRASIL, 2015a, s/p.).

Nessa apresentação, o Ministro aponta motivos e finalidades, anseios e expectativas que marcam o contexto de produção do documento e que estão sintetizados na afirmação tanto do valor intrinsecamente verdadeiro que a proposição tautológica “A base é a base” busca conferir ao documento quanto no

³ Esse filósofo e professor universitário ocupou o cargo de Ministro da Educação entre os meses de abril e setembro de 2015. Duas semanas depois da apresentação pública da BNCC, foi substituído pelo economista e político Aloizio Mercadante, que voltou a ocupar o comando do Ministério da Educação. Em entrevista publicada no jornal *Folha de S. Paulo*, o novo Ministro fez críticas à BNCC, especialmente à falta de ensino da gramática da norma culta, no componente curricular Língua Portuguesa.

tom profético que enfatiza a compreensão de seu “[...] forte sentido estratégico na ação de todos os educadores, bem como gestores da educação, no Brasil” (BRASIL, 2015a).

No entanto, as intenções anunciadas na apresentação são acompanhadas de ambiguidades e contradições. É o que se pode constatar em outra afirmação tautológica utilizada na tentativa de explicar, por meio de “devorteio” discursivo, o ponto mais obscuro e “inexplicável” do documento – o da autoria e autoridade (política⁴ e científica) – verificada na citação abaixo:

[...] o Ministério da Educação, *após intenso e dedicado trabalho das equipes formadas pela Secretaria de Educação Básica*, apresenta à sociedade essa versão inicial, para amplo debate, do que poderá ser a Base Nacional Comum. *Importa salientar que as equipes tiveram plena autonomia e que, por isso mesmo, essa versão não representa a posição do Ministério, ou do Conselho Nacional de Educação*, a quem caberá por lei a tarefa de aprovar sua versão inicial. Mas ela é fruto de um trabalho intenso, empenhado, digno de elogios, e por isso faço questão de agradecer a todas as equipes por sua contribuição.

Agora é a vez da sociedade – melhor dizendo, das várias comunidades de pesquisadores e docentes e também da sociedade como um todo. Para construirmos a melhor Base possível, será necessária a participação de todos os que queiram se pronunciar sobre qual é a melhor formação de nossos jovens.

[...]

Leiam, critiquem, comentem, sugiram, proponham! *Estamos construindo o futuro do Brasil.* (BRASIL, 2015a; grifos meus)

A “plena autonomia” atribuída às “equipes” – cujos componentes e respectivos vínculos institucionais não devidamente são nomeados – é destacada como uma qualidade do documento e, ao mesmo tempo, como justificativa para eximir o Ministério da Educação de responsabilidade política e científica.

Essa compreensão equivocada de democratização de decisões denuncia também outra ambiguidade importante, que pode passar despercebida, quando se busca equivocadamente apreender o sentido do documento *apenas* nos protocolos de leitura propostos na apresentação ou em seu “conteúdo específico”, explicitado a partir da página 7.

⁴ Neste texto, utilizo as palavras “política” e “político”, no sentido amplo de forma de organização e administração da “coisa pública”, *não* no sentido de política partidária/partido político ou seus representantes.

Estampados no rodapé da capa estão os logotipos: da Undime – União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação⁵; do CONSED – Conselho Nacional de Secretários de Educação⁶; do Ministério da Educação; e do Governo Federal – Brasil, que contém o *slogan* do atual governo, “Pátria Educadora”⁷. Após o texto de apresentação, encabeçada pelos respectivos logos, tem-se a relação de instituições (e respectivas equipes gestoras) supostamente “responsáveis” pela edição do documento, nesta ordem: Ministério da Educação, com indicação dos responsáveis pelas secretarias, diretorias e coordenadorias-gerais; Diretoria do CONSED, com cargos e respectivos ocupantes; e Diretoria da Undime, também com cargos e respectivos ocupantes.

Esses dados indicam relação não somente ambígua, mas também promíscua, entre responsabilidades públicas e privadas e entre Estado e sociedade. Como “projeto de Estado” sob responsabilidade da Secretaria de Assuntos Estratégicos vinculada à Presidência da República, o projeto “Pátria Educadora” visa a enfrentar a “calamitosa” situação da educação pública no país, por meio do

⁵ A Undime “[...] é uma associação civil sem fins lucrativos, fundada em 1986 e com sede em Brasília/DF. Tem por missão articular, mobilizar e integrar os dirigentes municipais de educação para construir e defender a educação pública com qualidade social. [...] Logo, quando o tema é educação pública, a Undime está sempre presente. [...]”. Dentre seus objetivos, têm-se os seguintes: “promover a ética, a cultura de paz, a cidadania, os direitos humanos, a democracia e outros valores universais; defender a educação básica de qualidade como direito público; propor mecanismos para assegurar, prioritariamente, a educação básica numa perspectiva municipalista, buscando universalizar o atendimento, o ensino de qualidade e a escola pública; participar da formulação de políticas educacionais, fazendo-se representar em instâncias decisórias, acompanhando suas aplicações nos planos, programas e projetos correspondentes”. Disponível em: <https://undime.org.br/institucional/o-que-e-a-undime> Acesso em: 17 nov. 2015.

⁶ Conforme Estatuto do CONSED, dentre suas finalidades e objetivos, têm-se os seguintes: “Art. 1º. O Conselho Nacional de Secretários de Educação, [...] fundado em 25 de setembro de 1.986, [...] é pessoa jurídica de direito privado, constituída sob a forma de associação civil sem fins lucrativos, que tem por escopo congregar, por intermédio de seus titulares, as Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. [...] Art. 3º. [...] § 1º. Em consonância com a finalidade fixada neste artigo, preservada a autonomia técnica e administrativa de sua atuação, o CONSED se denomina parceiro dos Poderes Públicos na discussão da política de educação nacional, na realização de ações, estudos e outras atividades afetas à área educacional, reconhecendo desde logo o seu papel institucional como fomentador e mediador das discussões que envolvam os interesses legítimos das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal. § 2º. O CONSED, em todas as suas ações, buscará consolidar-se institucionalmente como representante e interlocutor qualificado das Secretarias de Educação dos Estados e do Distrito Federal, junto aos órgãos consultivos e deliberativos afetos à área da educação, tornando-se parte imprescindível em qualquer debate que se faça em todos os níveis e esferas de Poder, acerca das políticas públicas educacionais”. Disponível em: <http://www.consed.org.br/consed/consed/missao-e-objetivos> . Acesso em: 17 nov.2015.

⁷ De acordo com o Ministro-Chefe da Secretaria de Assuntos Estratégicos (SAE) da Presidência da República, Roberto Mangabeira Unger, que, em 29/04/2015, apresentou aos deputados da Comissão de Educação as diretrizes para esse projeto, a “[...] proposta preliminar do governo federal apresenta três pontos de partida: 1) aproveitar e ultrapassar o exemplo do que deu certo; 2) mudar a maneira de ensinar e aprender; e 3) organizar a diversidade para permitir a evolução. A partir disso, o projeto propõe, como eixos da qualificação do ensino público, iniciativas em quatro campos: a organização da cooperação federativa na educação; a reorientação do currículo e da maneira de ensinar e de aprender; a qualificação de diretores e de professores; e o aproveitamento de novas tecnologias. A ideia do Ministro é debater o projeto com entidades ligadas à educação, com parlamentares e especialistas na área para aperfeiçoar a proposta”. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/atividade-legislativa/comissoes/comissoes-permanentes/ce/noticias/sae-apresenta-proposta-para-a-qualificacao-do-ensino-basico> O ideário desse “Projeto de Estado” pode ser encontrado nos documentos: Brasil (2015b) e Brasil (2015c).

“esforço para qualificar o ensino público”, no “contexto maior” de “construção de nova estratégia de desenvolvimento nacional” (BRASIL, 2015b, p. 4-5). Para isso, o projeto institui, como uma de suas “principais inovações”, comissões de cooperação federativa, que têm, dentre suas competências, “Pactuar a implantação dos direitos e objetivos de aprendizagem e desenvolvimento que configurarão a Base Nacional Comum curricular do Ensino Fundamental e do Ensino Médio, respeitada a diversidade regional, estadual e local, em atendimento às estratégias 2.2, 3.3 e 7.1 do PNE” (BRASIL, 2015c, p. 10).

Ora, se esse documento integra ações e empreitada vinculadas a “projeto de Estado”; se associações civis (uma delas explicitamente “de direito privado”) mencionadas são tão “parceiras” do MEC (órgão público subordinado ao governo federal), que os logos de ambas se perfilam (com precedência visual, na capa do documento) ao lado do logo do Ministério; se essa versão da BNCC “não representa a posição do Ministério” que, em tese, é a autoridade máxima em Educação no país; se somente os nomes do Ministro e das equipes do MEC, do CONSED e da Undime são explicitados no documento; se os membros das equipes formadas pela SEB/MEC não podem ser identificados assim como as instituições a que estão vinculados; e se “Agora [apenas], é a vez da sociedade”, pode-se perguntar, não sem perplexidade: qual é, de fato, a base (que não pode ser explicitada) da Base? A que(m) interessa uma Base como essa? Em que consiste o “amplo debate” para o qual somos convidados?

Trata-se, portanto, de uma compreensão de “participação democrática”, tão obscura quanto ambígua e promíscua: delegar a sujeitos e entidades privados o poder de elaborar políticas públicas (MORTATTI, 2010) e tomar decisões sobre os rumos da educação (no caso em pauta, mas não somente). Essa compreensão se completa com o convite à participação da “sociedade” (como se os elaboradores do documento não fizessem parte da sociedade ou não representassem segmentos sociais), apenas para assumir co-responsabilidade pela revisão dessa BNCC e suas nada otimistas implicações políticas, econômicas e educacionais.

Que sentidos, então, podem-se atribuir à enfática utilização da primeira pessoa do plural na frase com que se conclui a apresentação do documento: “Estamos construindo o futuro do Brasil”. “Nós”, quem?

Essas ambiguidades e contradições podem, ainda, ser confirmadas pela análise do conjunto do documento, que evidencia sua fragilidade e inconsistência incompatíveis com a responsabilidade histórica a ele atribuída de se constituir, legalmente, com a “base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo” e para novos rumos para a formação de professores e para elaboração de material didático.

Os recursos discursivos na apresentação, que buscam estabelecer certos protocolos de leitura à revelia das evidências, confirmam que, mais do que uma peça técnica ou retórica, trata-se de uma peça política, obviamente. E, como tal, deve ser lida, analisada e criticada.

A Base não tem base

A BNCC em análise integra a “agenda obrigatória para o país” e decorre de um conjunto de iniciativas governamentais visando à “estruturação do Sistema Nacional de Educação, uma das principais iniciativas para organização do federalismo cooperativo”. Dentre elas, e mais diretamente, o documento visa a atender ao disposto no *Plano Nacional de Educação* (PNE) (Lei n. 13.005/2014), que

[...] traz metas e estratégias sobre as diversas questões que envolvem a necessidade de unir esforços federativos para a institucionalização efetiva do Sistema Nacional de Educação (SNE) que expresse nosso projeto de nação; isto é, além de pensarmos a educação escolar, temos que também pensar na construção de nosso desenvolvimento como país e como queremos construir nosso futuro. (ANPAE, 2015)

Como resultado de intensas e extensas discussões, o PNE contém a proposta de elaboração de uma base nacional comum curricular, que esteja fundamentada

[...] em ideias e expectativas de currículo, avaliação, direitos de aprendizagem do estudante e de trabalho do professor, debatidos com ampla participação da sociedade e com atenção às múltiplas metas do PNE, em especial aquelas que se referem ao estabelecimento do plano de carreira do magistério e a intensa melhoria das escolas para garantir aos seus estudantes o acesso efetivo a uma educação de qualidade. (ANPED; ABDC, 2015)

As metas estabelecidas no PNE, por sua vez, contemplam já antigos dispositivos legais e demandas da sociedade brasileira, também resultantes de intensa e extensa discussão entre educadores e gestores, que foram incorporados à Constituição Federal de 1988 e a documentos educacionais oficiais elaborados desde então, com destaque para a *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional* (LDB), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a educação superior e para a educação básica.

Conforme esses dispositivos legais, a BNCC tem como objetivo “[...] sinalizar percursos de aprendizagem e desenvolvimento dos estudantes ao longo da Educação Básica, compreendida pela Educação Infantil, Ensino Fundamental, anos iniciais e finais, e Ensino Médio, capazes de garantir, aos sujeitos da educação básica, como parte de seu **direito à educação** [...]” (BRASIL, 2015a, p. 7; grifos no original).

De acordo com informações divulgadas pelo “Movimento pela Base”, “grupo não governamental de profissionais e pesquisadores da educação que atua,

desde 2013”⁸, a BNCC foi elaborada nos últimos dois anos, com base em “currículos de referência” estrangeiros, como o da Austrália (cuja elaboração demandou 20 anos de trabalho coletivo), assim como em experiências nacionais bem-sucedidas, como a do município de Lagoa Santa/MG.

E, de acordo com informações do Secretário da SEB/MEC, Manuel Palácios (2015), esse documento: foi elaborado por um Comitê de Assessores e conta com “[...] o apoio de uma comissão de 116 especialistas, de 35 universidades e professores da Educação Básica organizados em comissões por área/componente curricular/etapa da educação básica”; visa a “[...] definir os objetivos da aprendizagem na educação pública [...] e vai reformular e determinar o currículo mínimo para todos os alunos das [190 mil] escolas [públicas e particulares] de educação básica do Brasil”.

Ainda de acordo com informações do Secretário da SEB/MEC, na matéria jornalística citada acima, a BNCC “[...] apresenta os conteúdos mínimos a serem vistos em sala de aula para as áreas de linguagem, matemática, ciências da natureza e ciências humanas em cada etapa escolar do estudante. Esse currículo terá 60% de conteúdos comuns para a Educação Básica do ensino público e do privado. Os 40% restantes serão determinados regionalmente, considerando as escolhas de cada sistema educacional”. Além disso, “[...] o novo currículo vai se alinhar com avaliações nacionais, como a Prova Brasil e o Exame Nacional do Ensino Médio (Enem) [...] e vai funcionar como uma cartilha para determinar o que todos os estudantes brasileiros têm direito e devem aprender durante o ensino público”.

Para contemplar os objetivos mencionados, o documento está estruturado em tópicos (?) não numerados.

Após o tópico de conteúdo geral “Princípios Orientadores da Base Nacional Comum Curricular (BNC)”, tem-se o tópico “A educação especial na perspectiva inclusiva e a Base Nacional Comum Curricular” (p. 11-14), seguido de outro tópico de conteúdo geral, “Documento preliminar à Base Nacional Comum Curricular – princípios, formas de organização e conteúdo” e de outro de conteúdo específico: “A Educação Infantil na Base Nacional Comum Curricular” (p. 18-28).

A esses, seguem-se tópicos e subtópicos em que se apresentam as quatro áreas de conhecimento e respectivos componentes curriculares: Línguas – Língua Portuguesa, Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física; Matemática – Matemática; Ciências da Natureza – Biologia, Física, Química; Ciências Humanas – História, Geografia, Ensino Religioso, Filosofia, Sociologia.

⁸ Disponível em: <http://movimentopelabase.org.br/> . Acesso em: 30 nov. 2015.

A apresentação de cada área, por sua vez, está organizada em: objetivos gerais; área e seus objetivos gerais no ensino fundamental e no ensino médio. Cada componente curricular está organizado em objetivos gerais na educação básica, objetivos de aprendizagem no ensino fundamental e objetivos no ensino médio⁹.

A disposição e a sequência dos tópicos evidenciam tentativa malsucedida de agrupar, adicionando por mera justaposição, contribuições desiguais de diferentes membros da “equipe” que elaborou o documento. Com a ausência de critérios adequados para a estruturação minimamente coesa do documento, relaciona-se a falta de equilíbrio e de coerência entre os conteúdos de cada tópico, especialmente aqueles em que se apresentam as áreas e respectivos componentes curriculares. Assim, mesmo os tópicos em que os assuntos são apresentados de forma mais organizada e consistente têm suas qualidades obscurecidas, quando analisados no conjunto do documento que integram e cujas características principais assim sintetizo:

- documento prolixo, vago, com imprecisão e oscilação terminológicas/conceituais;
- ausência dos nomes dos “116 especialistas de 35 universidades”, que, de acordo com notícias veiculadas pela imprensa, foram os autores do documento;
- ausência de explicitação de concepção sobre políticas públicas, currículo e processo de ensino/aprendizagem que de fato tenha norteado a elaboração do documento, o que dificulta o debate sobre os fins propostos e a articulação com os componentes curriculares;
- ausência de definição de termos/conceitos *básicos*, tais como: “currículo”, “aprendizagem”, “ensino”, “professor”, “objetivos de ensino”, “conteúdos de ensino”, “eixo”, “interdisciplinaridade”, “temas integradores”, “parte comum”, “parte diversificada”;
- apresentação de temas integradores (“Consumo e educação financeira”; “Ética, direitos humanos e cidadania”; “Sustentabilidade”; “Tecnologias digitais” e “Culturas Africanas e indígenas”) sem a devida explicitação dos *critérios de escolha* e de forma tal a identificá-los com “interdisciplinaridade”, expressando no mínimo desconhecimento do acúmulo das pesquisas acadêmico-científicas sobre o tema;
- ausência de indicação de autores e textos citados, de referências bibliográficas e de bibliografia consultada, indicando ausência de explicitação de fundamentação teórica e de vertentes teórico-conceituais “escolhidas” pelos autores do documento;

⁹ Nos componentes curriculares da área de Ciências, acrescentam-se “unidades de conhecimento” aos objetivos de aprendizagem; e, em Biologia, acrescenta-se “com progressão e recursividade”.

- ausência de avanços em relação tanto aos resultados de intensas discussões coletivas realizadas por entidades e por fóruns de pesquisadores e educadores quanto aos resultados de pesquisas acadêmico-científicas desenvolvidas nas últimas décadas e de documentos oficiais anteriores que lhe são similares, como, por exemplo, *Guias curriculares propostos para as matérias do núcleo comum do ensino do 1º Grau* (1975), *Parâmetros Curriculares Nacionais* (1997) e *Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica* (2013);
- tentativa de imposição de falso consenso, por meio da homogeneização de pluralidade de pontos de vista e posições teóricas e políticas, sabidamente em disputa.

Em relação ao Componente Curricular Língua Portuguesa, a esses problemas se somam os decorrentes do problema de base que persiste, de forma mais gritante, na **etapa escolar destinada à alfabetização**.

Trata-se do ecletismo teórico-conceitual, com graves inconsistências e incoerências, resultante da reafirmação, não explicitada e tautológica, de ponto de vista político-ideológico centrado na perspectiva construtivista, que se tornou hegemônica nas últimas décadas, por meio de sua “naturalização” e disseminação massiva, em programas governamentais e políticas públicas, como verdade científica e autoexplicativa, “misturada” com utilização de terminologia (apenas) característica de outro campo teórico-conceitual e de outra opção política: o interacionismo linguístico (GERALDI, 1984; MORTATTI, 2014).

Em decorrência dessa opção teórica e política (não explicitada como tal, nem devidamente fundamentada), o documento reitera a *crença* no “construtivismo em alfabetização”, que se foi estabelecendo e se disseminando, até se converter no mito hoje consolidado e incorporado ao senso comum pedagógico.

O aspecto mais visível desse mito são as “etapas de aquisição da língua escrita pela criança”, derivadas das pesquisas da argentina Emilia Ferreiro e colaboradores, desenvolvidas com base nos estudos de Jean Piaget. Trata-se, porém, *não* de uma teoria da aprendizagem escolar, *nem tampouco* de uma teoria do ensino, mas de uma teoria psicogenética sobre a *aquisição* da língua escrita, cujos fundamentos teóricos *não comportam uma didática da alfabetização* (MORTATTI, 2000, 2007).

Durante as últimas décadas, movidas pelas sempre inoportunas (ou oportunistas/casuísticas) urgências de programas “de governo”, foram elaboradas e sedimentadas apropriações “bizarras” dessa teoria, por meio de políticas públicas, inicialmente elaboradas – no contexto de programas de governos estaduais e, depois, federais – por pesquisadores de universidades brasileiras, que se tornaram responsáveis pela apropriação autorizada dessa teoria e por suas legitimação e imposição generalizadas como “a” verdade científica inquestionável. Por meio de inumeráveis estratégias e dispositivos

de apropriação e persuasão, essa teoria foi sendo imposta aos professores alfabetizadores, de forma “apostilada”, no âmbito de programas e cursos de formação (inicial ou continuada).

Como *não se trata de teoria do ensino*, as apropriações (brasileiras) do construtivismo em alfabetização assim como suas adoção e imposição oficiais vêm servindo, não para a propalada e desejada melhoria da alfabetização escolar, mas talvez somente para justificar a delimitação, com critérios supostamente mais “modernos” e “eficazes”, do “ciclo de alfabetização” no contexto da organização da educação escolar para atender às necessidades econômicas e políticas do país no contexto internacional.

Hoje, o que se tem atuante na alfabetização escolar brasileira e o que se reitera na BNNC não é a teoria construtivista, em si, o que já seria um equívoco (teórico e político). O que há são as apropriações baseadas nessa teoria, que resultam, também, de sua sobreposição à tradição pedagógica acumulada e transmitida pela experiência de formação e atuação profissional dos que as executam (mas não podem planejar-las nem avaliá-las).

No tópico relativo ao componente curricular Língua Portuguesa (p. 36-81), as evidências textuais desses problemas podem ser constatadas, por exemplo, pela ausência das palavras ou expressões como “ensino”, “professor”, “conteúdos” de ensino e “objetivos” de ensino. Nas 30 páginas destinadas a esse componente curricular, aparece apenas uma vez a palavra “ensino” (em referência à atividade de ensinar), para criticar a “fragmentação na abordagem do ensino” (p. 34); a palavra “professor” aparece pouco mais de uma dezena de vezes, acompanhadas de advertências implícitas e indiretas sobre sua função, que deve ser, não de ensinar, mas de “orientar”, “apoiar”, “fornecer fontes de estudo”, “articular campos de estudo”; “conteúdo” (de ensino) aparece somente duas vezes, como crítica; e “objetivos de ensino” não aparece nenhuma vez.

Essa ausência se torna ainda mais gritante, quando se compara o proposto nesse componente curricular com o proposto nos demais. Atividades de ensino, função do professor que ensina, conteúdos de ensino se encontram explicitados tanto em componentes curriculares das áreas de Matemática, Ciências da Natureza, Ciências Humanas, quanto nos demais componentes da área de Linguagem: Língua Estrangeira Moderna, Arte, Educação Física...

Essa ausência está também relacionada com outra, ainda mais grave. Apesar da forma redundante e tautológica – característica de estratégias de persuasão rotineiramente utilizadas em programas governamentais e muitos estudos acadêmicos brasileiros da área de educação –, tudo o que se propõe para esse componente curricular não consegue esconder o que falta: a especificidade e identidade do ensino de língua portuguesa (e literaturas de língua portuguesa) e da atividade do professor nesse processo, desde o período da alfabetização, a fim de superar o caráter utilitário do ensino escolar de língua portuguesa que

se encontra “a serviço” dos “temas integradores” e do conteúdo das demais disciplinas escolares. Ressalto, porém, que essa especificidade e identidade não se encontram no “ensino da gramática”, cuja ausência, conforme alardeiam alguns, é o grande problema da educação brasileira. Não é, como eu e outros pesquisadores vimos advertindo em publicações em que defendemos o texto como objeto de ensino (GERALDI, 1984; MORTATTI, 2014).

Essa não é a Base necessária

Como se pode constatar, o documento apresenta mais problemas do que soluções para a educação básica no Brasil. Trata-se, porém, de problemas *de base*, que não podem ser resolvidos com críticas, comentários, sugestões e proposições sobre aspectos pontuais. E, ao mesmo tempo, suscitam sentimentos tanto de decepção frente às expectativas históricas que o documento deveria contemplar quanto de constrangimento frente à precariedade do que nele se apresenta (especialmente em relação ao ensino de língua portuguesa/alfabetização), sobretudo quando se consideram os vultosos recursos financeiros investidos em pesquisas acadêmico-científicas e os não menos vultosos esforços de discussão coletiva por parte de entidades e fóruns de pesquisadores e professores, nas últimas décadas.

Em que pesem todos os esforços para “reunir”, em tão pouco tempo, as contribuições das equipes de educadores e gestores envolvidas, as características de conteúdo, forma e estrutura do documento são, por si só, evidências de sua fragilidade e inconsistência. Articulados, porém, aos demais aspectos da configuração textual, esses problemas podem ser mais fortemente verificados: por um lado, compõem a fragilidade da “coerência interna” do documento, a qual existe – em certa medida como ironia ou paradoxo –, quando se consideram tanto sua vinculação direta ao “contexto maior” explicitado no projeto “Pátria Educadora” (Brasil, 2015b; 2015c) quanto as afirmações tautológicas e o “devorteio” discursivo no texto de apresentação do documento; por outro lado, explicitam sua inconsistência, que é, ao mesmo tempo e lamentavelmente, indicativa de ambiguidades e contradições teóricas e políticas, a denunciarem a pretensa neutralidade científica e a incoerência em relação aos princípios e posições defendidos pelas respeitadas entidades científicas e educacionais assim como por educadores brasileiros, dentre os quais me incluo.

Apesar das boas intenções anunciadas, portanto, esse documento prestará um *desserviço* aos educadores e à nação, não contemplando a finalidade de servir como “[...] base para a renovação e o aprimoramento da educação básica como um todo”, mas assumindo a *desorientação* como o maior “[...] sentido estratégico nas ações de todos os educadores, bem como gestores de educação, do Brasil”. Certamente, porém, sob a pressão – como de hábito – de urgências

ditadas por agenda prioritária de organismos internacionais, essa BNCC contempla interesses aos quais seus representantes “auto-atribuem” hegemonia nas disputas de poder, mas que são muito diferentes daqueles relacionados com a desejada melhoria, de fato, da *qualidade* da educação brasileira pública, universal, laica e gratuita.

Contrariamente do que nos pretendem convencer (de modo mais direto, mas não apenas eles) o então Ministro da Educação e a “equipe” (?) que elaborou o (rascunho?) documento apresentado oficialmente à “sociedade brasileira”, nele não encontro indícios de possibilidade de construção de melhor futuro para a educação no Brasil. Ao contrário, na configuração textual dessa BNCC se podem encontrar indícios de mais uma tragédia, que se somará às tantas outras que marcam, coincidentemente (?), o momento histórico de divulgação da versão preliminar analisada.

E, no caso desse desfecho trágico, talvez possamos concordar com outra classificação desqualificativa que professores e pesquisadores atribuem ao documento, a de “Frankenstein”¹⁰: a criatura bizarra – resultante de audaciosa mas malsucedida experiência – tenta, a todo custo, ganhar vida; com a impossibilidade de sucesso, revolta-se contra seus criadores, que, protegidos pelos ambíguos anonimato ou parcerias público-privadas e não desejando servir como alvos, escudam-se na “distribuição democrática” dos efeitos perversos por toda a nação brasileira.

Se um documento com essas características é o que de melhor podem apresentar o Ministério da Educação, a Secretaria de Educação Básica e os sujeitos e entidades privados que o elaboraram, se os membros das equipes que o elaboraram não integram/representam a “sociedade”, se por ele não se responsabilizam nem o Ministro da Educação que o assina nem o novo Ministro que o critica, são mesmo desalentadoras as perspectivas em relação ao projeto de nação que o documento representa.

Não, *essa não é a Base Nacional Comum Curricular* que contemple anseios e necessidades de construção do futuro desejado para a educação e a nação brasileiras!

Considerações finais

Com base nas reflexões apresentadas, entendo que a consulta pública em curso não representa o debate democrático necessário e que qualquer tipo de sugestão de ajustes visando ao “aprimoramento” de aspectos pontuais do

¹⁰ Como se sabe, apesar de ser o sobrenome do protagonista do romance gótico da escritora britânica Mary Shelley (1797-1851), “Frankenstein” passou a designar, em sentido figurado corrente, o monstro por ele criado.

documento significa com ele concordar, a ele aderir e por ele se co-responsabilizar, pois, diferentemente dos elaboradores, somos devida e eticamente identificados com dados pessoais e de vinculação institucional. E nem sabemos *se, como e quais* críticas, comentários, sugestões e propostas que a “sociedade” apresentar serão, ou não, incorporadas ao documento e *quem, com que critérios e em que fundamentação* decidirá o que cabe ou não na “versão final” da BNCC.

A julgar pelo prazo previsto para finalização do texto da BNCC, dificilmente haverá tempo, disposição e vontade política para os “elaboradores/revisores” pensarem em um “novo início”. E, provavelmente, será utilizada a mesma estratégia utilizada na versão preliminar aqui analisada e que a parábola bíblica aconselha evitar: “Ninguém costura retalho de pano novo em roupa velha; do contrário, o remendo novo puxa o tecido velho e o rasgão se torna maior”.

Caso desejemos evitar mais essa tragédia e contribuir para avançar de fato em relação à educação básica, em especial à alfabetização, teremos de propor discussão e debate transparentes, corajosos e efetivos, com base na explicitação dos problemas que podemos diagnosticar e visando à proposição de outras possibilidades, não “viciadas” e que não escondam as fragilidades e as dificuldades dos que não conseguem ousar pensar com base em outras referências, que não conseguem extrapolar suas crenças e seus limitados espaços de atuação e de exercício de poderes auto-outorgados.

Manifesto-me, portanto, contrariamente a essa BNCC e reitero posições contrárias e indicações, como, entre tantas outras, as apresentadas por entidades representativas da educação brasileira, em especial, a Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação (ANPEd), a Associação Brasileira de Currículo (ABdC) e a Associação Nacional de Política e Administração da Educação (ANPAE):

Indicamos a necessidade de retomada da discussão sobre a BNCC, considerando a diversidade teórica e epistemológica dos debates no campo da educação, do currículo em particular, nos últimos 20 anos, a partir da base educativa múltipla criada pelo que está estabelecido nas diretrizes curriculares nacionais, produzidas pelo CNE e impulsionadas por inúmeros segmentos sociais que representam, em seu conjunto, a sociedade brasileira. (ANPED; ABDC, 2015)

A BNCC, tal como proposta pela SEB/MEC, precisa ser amplamente discutida, incluída a concepção curricular que a informa, visando problematizar as mudanças dela decorrentes envolvendo questões relativas não só ao conteúdo curricular, mas, também, à avaliação, à composição dos índices de desempenho e aprendizagem e, especialmente, às implicações atinentes às modificações nos currículos dos cursos de licenciatura e demais atividades de formação de professores. Isso deve implicar numa ampliação do debate, de modo a envolver os

agentes educativos diversos, sobretudo das instituições formadoras e contratantes dos profissionais da educação básica.

[...]

Portanto, não poderá prescindir de um grande e democrático debate nacional com efetivo engajamento de educadores em todo o país, amplo e transparente. (ANPAE, 2015)

Referências

ANPAE. Associação Nacional de Política e Administração da Educação. Comentários iniciais para a discussão do Documento Preliminar da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). Disponível em: <http://www.anpae.org.br/website/documentos/ANPAE-Doc-Preliminar-de-analise-da-BNCC-02-11-2015.pdf> Acesso em: 17 nov. 2015.

ANPED. Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação; ABDC. Associação Nacional de Currículo. Texto produzido pela ANPEd e ABdC sobre a Base Nacional Comum Curricular. Disponível em: <http://www.anped.org.br/forum/uploads/Uploader/f5/455e6133d4d03bb4b0855b96d5d556.pdf> Acesso em: 17 nov. 2015.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015a. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 30 nov. 2015

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Pátria Educadora: a qualificação do ensino básico como obra de construção nacional*. (Este documento, proposta preliminar para discussão, apresenta diretrizes de um projeto nacional de qualificação do ensino básico. (O documento divide-se em duas partes. A primeira parte – A TAREFA – esboça o ideário do projeto. A segunda parte – INICIATIVAS – elenca conjunto de ações que, executadas em ordem sucessiva, começariam a dar realidade ao ideário). Brasília, 22 de abril de 2015b. Disponível em: <http://www.anped.org.br/forum/uploads/Uploader/52/fc205e950677cf6ca43a4ec94085da.pdf> . Acesso em: 17 nov. 2015.

BRASIL. Presidência da República. Secretaria de Assuntos Estratégicos. *Pátria Educadora: Eixo 1 – Federalismo Cooperativo – Instituição do Sistema Nacional de Educação e regulamentação dos artigos 23 e 211 da Constituição*. (Documento para discussão. Versão preliminar). Brasília, julho de 2015c. Disponível em: <https://avaliacaoeducacional.files.wordpress.com/2015/07/federalismo-cooperativo-sistema-nacional-de-educac3a7c3a30.pdf> . Acesso em: Acesso em: 17 nov. 2015.

GERALDI, João Wanderley (org.) *O texto na sala de aula*. São Paulo; Ática, 1995 [1984].

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. *Os sentidos da alfabetização*: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. Letrar é preciso, alfabetizar não basta... mais?. In: SCHOLZE, L.; ROSLING, Tânia M. K. (orgs.). *Teorias e práticas de letramento*. Brasília: INEP; Passo Fundo: Editora da Universidade de Passo Fundo, 2007, p. 155-168.

_____. Alfabetização no Brasil: conjecturas sobre as relações entre políticas públicas e seus sujeitos privados. *Revista Brasileira de Educação*, v. 15, p. 329-341, 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-24782010000200009&lng=pt&nrm=iso&tlng=pt Acesso em: 17 nov. 2015.

MORTATTI, Maria do Rosário Longo. O texto na sala de aula: uma revolução conceitual na história do ensino de língua e literatura no Brasil. In: SILVA, Lilian Lopes Martin; FERREIRA, Norma Sandra de Almeida; MORTATTI, Maria do Rosário Longo (orgs.). *O texto na sala de aula: um clássico sobre ensino de língua portuguesa*. Campinas: Autores Associados, 2014, p. 5-28.

PALÁCIOS, Manuel. Entrevista. 2015. Disponível em: <http://www.brasil.gov.br/educacao/2015/09/entenda-o-que-muda-com-o-novo-curriculo-do-ensino-publico-brasileiro>. Acesso em: 30 nov. 2015.

RIBEIRO, Renato Janine. Apresentando a Base. In: BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília-DF; MEC; CONSED; UNDIME, 2015. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/documento/BNCC-APRESENTACAO.pdf>. Acesso em: 17 nov.2015.

Normas para colaborações

A *Revista Brasileira de Alfabetização* busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos, de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês.

Publica artigos, ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita. Também publica entrevistas e resenhas de obras recentemente publicadas, de caráter acadêmico ou literário.

O Conselho editorial aceitará somente textos apresentados com as configurações descritas em suas normas de publicação, recusando automaticamente os trabalhos fora de padrão.

Não será permitida a apresentação simultânea do trabalho para avaliação em outro periódico.

Os trabalhos devem ser submetidos por meio do sistema eletrônico de edição da revista, disponível no endereço: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/>

A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês.

Os originais deverão apresentar a seguinte formatação:

- 2,5 cm de margens superior e inferior;
- 3 cm de margens direita e esquerda;
- espaço entrelinhas de 1,5 cm;
- fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Eles deverão contar ter entre 40.000 a 60.000 caracteres (com espaços, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter entre 8.000 a no máximo 15.000 caracteres.

O resumo e abstract deverão ter de 700 a 800 caracteres, com espaço, (aproximadamente 10 linhas) seguidos de palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e keywords). O título também deverá ser vertido para o inglês.

As citações e referências no interior do texto e as indicações bibliográficas, no final, deverão estar compatíveis com a norma culta da língua e os padrões de texto acadêmico. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

As **citações** literais curtas (até três linhas) deverão ser integradas ao parágrafo, transcritas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, data de publicação e número da(s) página(s) do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p. xx-xx).

Quando o autor citado integrar o texto, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações com mais de três linhas deverão aparecer no texto em parágrafo especial, com recuo de 4 cm à esquerda, em corpo 11, sem aspas. As referências sem citações literais deverão ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

As **ilustrações, figuras e tabelas** deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 300 dpi e salvas em arquivos à parte. Elas deverão estar também no corpo do texto, com legendas e indicação das fontes.

As **notas explicativas**, enumeradas sequencialmente, deverão constar no formato de notas de rodapé.

As **referências bibliográficas**, no final do texto, deverão seguir as normas da ABNT NBR 6023/2000, conforme exemplo a seguir:

- a) Livro completo de um só autor:
SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.
- b) Livro completo de dois ou três autores:
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.
- c) Livro de mais de três autores:
SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.
- d) Capítulo/Artigo em livro:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.
- e) Artigos em Revistas:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).
- f) Dissertações e Teses:
SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.
- g) Artigos em jornais:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).
- h) Publicação em meio eletrônico:
SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: , <http://www.>> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).

Responsabilidade dos autores

O conteúdo expresso nos textos é de inteira responsabilidade de seus autores e não expressa a posição oficial da Revista ou da Associação Brasileira de Alfabetização.

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Imagens, citações de obras literárias ou de páginas da *world wide web* incluídas no corpo do texto deverão ser acompanhadas de uma autorização de cessão dos respectivos direitos. Também as traduções deverão ser encaminhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que detém os direitos autorais de publicação. Caso as referências sejam de obras de domínio público, o procedimento não é necessário, ficando o autor dos textos responsável pelas informações.

Os autores deverão enviar, após a aprovação de seu texto, uma autorização de publicação, assinada, pelo correio eletrônico.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Brasileira de Alfabetização* por um ano, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.