



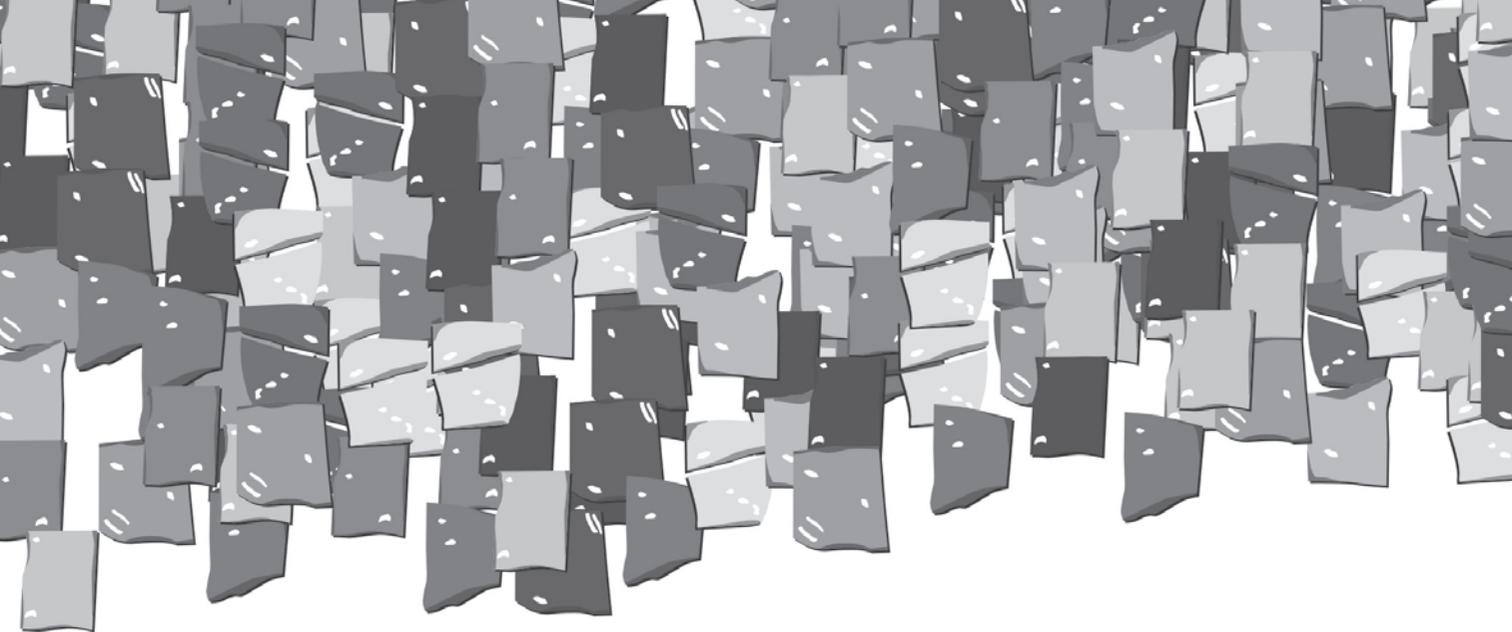
COLEÇÃO PIBID PEDAGOGIA - UFBA VOLUME I

# Alfabetização para a infância

## Perspectivas contemporâneas

Ana Katia Alves dos Santos  
(Organizadora)





Alfabetização para a infância  
Perspectivas contemporâneas

# **Universidade Federal da Bahia**

**Reitora**  
Dora Leal Rosa

**Vice-Reitor**  
Luiz Rogério Bastos Leal



## **Editora da Universidade Federal da Bahia**

**Diretora**  
Flávia M. Garcia Rosa

**Conselho Editorial**  
Alberto Brum Novaes  
Ângelo Szaniecki Perret Serpa  
Caiuby Alves da Costa  
Charbel Ninõ El-Hani  
Dante Eustachio Lucchesi Ramacciotti  
José Teixeira Cavalcante Filho

**Suplentes**  
Evelina de Carvalho Sá Hoisel  
Cleise Furtado Mendes  
Maria Vidal de Negreiros Camargo



Ana Katia Alves dos Santos  
(Organizadora)

COLEÇÃO PIBID PEDAGOGIA - UFBA  
VOLUME I

# Alfabetização para a infância Perspectivas contemporâneas

EDUFBA  
Salvador  
2010

© 2010 by autores

Direitos para esta edição cedidos à Editora da Universidade Federal da Bahia. Feito o depósito legal.

**Josias Almeida Jr.** - Projeto gráfico, editoração e capa

**Adriana Caxiado** - Revisão e normalização

Sistema de Bibliotecas - UFBA

Alfabetização para a infância : perspectivas contemporâneas / Ana Kátia Alves dos Santos  
(organizadora). - Salvador : EDUFBA, 2010.  
144 p. - (Coleção PIBID Pedagogia - UFBA ; v. 1)

ISBN 978-85-232-0741-0

1. Alfabetização. 2. Crianças. 3. Letramento. 4. Cidadania. I. Santos, Ana Kátia Alves dos. II. Título.

CDD - 372.4

Editora afiliada à



**EDUFBA**

Rua Barão de Jeremoabo, s/n Campus de Ondina

CEP 40.170-115 Salvador-Bahia-Brasil

Telefax: (71) 3283-6160/6164

edufba@ufba.br www.edufba.ufba.br

A injustiça representada pelo analfabetismo é, ao mesmo tempo, causa e consequência de uma série de distorções sociais. É causa, a partir do momento em que gera descontentamento, diferenças e desequilíbrio social acentuado; é consequência ao representar o resultado de diversas ações amparadas pelas normas sociais do poder estabelecido. O analfabetismo, apesar de representar uma perversão social incomparável, não pode ser entendido como um fato consumado, sem alternativas.

Vasconcelos e Brito (2006).



# Sumário

Prefácio .....	9
Apresentação .....	11
Introdução .....	15

## **PARTE I - Bases conceituais e legais da alfabetização e do letramento**

### **CAPÍTULO 1**

Reflexões acerca da alfabetização e do letramento - abordagens sobre a escola .....	23
--	----

Ana Caroline Mata Pereira, Ana Cristina França Bastos Guimarães, Juliana Santos Silva,  
Luciane Pereira Fernandes, Mariana Capinã Vitoriano da Silva,  
Nana Karini Lopes Carvalho, Patrícia Sierpinska Nogueira

### **CAPÍTULO 2**

Ampliação do ensino fundamental para nove anos: possíveis impactos nas séries iniciais .....	43
---	----

Eunice Uzeda, Marla Andrade, Sarah Santana, Maria Anete Marçal

### **CAPÍTULO 3**

O método freiriano e a alfabetização para a infância: aproximações possíveis .....	59
--	----

Álice Quele Leal Nascimento, Cília Silva dos Santos, Eliete Farias da Silva,  
Flávia Nascimento Silva, Geruza do Nascimento Santana,  
Rafaela Noronha Ritter, Maria Valéria de Oliveira

## **PARTE II - alfabetização, cidadania e etnicidade**

### **CAPÍTULO 4**

O Estatuto da criança e do adolescente como  
instrumento educativo para uma alfabetização cidadã ..... 75

Giuliana de Vasconcelos Antonelli, Renata Albuquerque Osorio Mello,  
Tânia Cristina Sousa Passos, Fulvia de Aquino Rocha, Isabel Oliveira de Moraes

### **CAPÍTULO 5**

Formação do educador alfabetizador e  
infância afrodescendente ..... 93

Ana Katia Alves dos Santos

### **CAPÍTULO 6**

Infância e educação indígena ..... 119

Hildonice de Souza Batista

Conclusão ..... 143

# Prefácio

Este livro, organizado pela professora Ana Katia Alves dos Santos, coordenadora do Programa Pibid-Pedagogia, com a colaboração da professora Alessandra Assis, Coordenadora Institucional do Pibid-Ufba, apresenta reflexões e vivências atuais sobre uma temática urgente. O tema dos primórdios da educação, ora denominada alfabetização, ora letramento que envolve questões emergentes e comprometidas com o a formação de professores e a inclusão como acesso a uma cidadania plena é recorrente em todas as linhas, em todas as páginas.

É com imensa satisfação que nos congratulamos com a magnitude deste singular Programa que, de forma agregadora, reúne e motiva entusiasticamente profissionais dos cursos de Pedagogia e educadores e gestores de Escolas Públicas.

Nossa preocupação surge como apelo urgente, das vozes de uma população analfabeta que ecoam na nossa consciência e clamam silenciosa e insistentemente neste nosso contexto, neste nosso lugar, paradoxalmente tão esplendoroso e magnífico e tão carente ao mesmo tempo. Como é possível a coexistência de tantos seres humanos que não tem acesso a formas de cidadania plena e de participação que somente podem ser alcançadas através de uma alfabetização com outros “seres humanos” – será mesmo? – que tem acesso a tantas tecnologias da informação e comunicação?

É preciso rever e promover uma conversão do olhar sobre estas formas de exclusão e negação da cidadania. Esta coletânea é o início de um esforço pertinaz que acreditamos, sem sombra de dúvida, oportunizará reflexões fecundas promovendo perspectivas atuais de alfabetização para a infância, trazendo e sugerindo propostas para uma educação permanente e continuada de professores também, partindo de vivências concretas em algumas escolas públicas com as quais o Pibid-Pedagogia atua e convive em parceria com o Centro

de Investigação da Infância, Ética e Educação em Direitos Humanos (CRIETHUS), vinculado ao grupo de pesquisa e epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas da Faced-Ufba.

Meus parabéns!

Miguel Angel García Bordas

# Apresentação

O primeiro volume da Coleção *Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas* é resultado do processo de investigação e estudo das estudantes do curso de graduação em Pedagogia da Faculdade de Educação da Universidade Federal da Bahia, que integram o Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência-Pibid, financiado pela Capes-Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior.

O Pibid-Ufba vem criando oportunidades para a inserção de licenciandos nas escolas públicas da Bahia, como base da formação universitária para a docência. Atualmente o Programa abrange as áreas de Pedagogia, Química, Física, Matemática, Filosofia, Sociologia, Biologia, Teatro, Dança, Música, Educação no Campo, Geografia e História. A iniciativa pretende incentivar e valorizar a formação de professores para a educação básica, além de promover a melhoria da qualidade do ensino por meio do fortalecimento da articulação universidade-escola e do fomento às práticas docentes de caráter inovador.

A ideia da produção desta obra surgiu desde a apresentação do projeto a Capes pela proponente e coordenadora do Pibid-Ufba na área de Pedagogia, a Prof.<sup>a</sup> Ana Katia Alves dos Santos. O projeto, em respeito ao edital de nº 02/2009, que sugeria atenção aos estudos voltados para as classes de Alfabetização, induzindo e fomentando a formação inicial e continuada de profissionais do magistério, tornou-se o foco da proposta do curso de Pedagogia, reconhecendo a importância da temática num país que ainda é conceituado como um dos líderes em analfabetismo no contexto mundial atual.

No projeto foi proposta a produção de um livro que sistematizasse o processo de produção de conhecimento e estudo dos bolsistas graduandos da área de Pedagogia acerca da temática “Alfabetização para a Infância”, bem como demonstrasse os resultados efetivos na vigência de dois anos do Programa (abril de 2010 a fevereiro de 2012), com vistas a colaborar com a difusão do conhecimento sobre a temática ora investigada. Para que a Coleção

ficasse melhor organizada, dividimos a produção em dois Volumes. Os resultados finais vão compor o Volume II, a ser publicado no final do projeto.

Neste volume, de número I, ano 2010, objetivou-se dar especial atenção aos aspectos teóricos que, na contemporaneidade, podem tornar-se fonte de inspiração e referência para os educadores e demais profissionais e pesquisadores interessados que atuam, investigam ou estudam a área da Alfabetização. Fruto da investigação das bolsistas, nas escolas municipais parceiras Vivaldo da Costa Lima, localizada no Pelourinho, e Ruy de Lima Maltez, localizada na Ladeira dos Galés em Brotas, e do grupo de pesquisa parceiro, Centro de Investigação da Infância, Ética e Educação em Direitos Humanos vinculado ao Grupo Epistemologia do Educar e Práticas Pedagógicas (CRIETHUS), que neste volume foi convidado a contribuir com a reflexão sobre a temática de interesse comum no que se refere aos fundamentos e bases conceituais da alfabetização contemporânea no que tange à formação para a cidadania.

Esta coleção torna-se significativo material de apoio teórico-prático e didático à formação dos educadores, e não apenas exercício científico dos bolsistas Pibid-Ufba. Especialmente colabora com os educadores que atuam na educação básica em suas séries iniciais e nas classes de alfabetização, bem como nos cursos de formação para o magistério, visando ainda contribuir para o desenvolvimento das Ciências da Educação no que se refere à formação de licenciandos do curso de Pedagogia.

Prof<sup>a</sup>. Dra. Ana Katia Alves dos Santos  
Coordenadora PIBID-Pedagogia-UFBA  
Prof<sup>a</sup>. Dra. Alessandra Assis  
Coordenadora Institucional PIBID-UFBA



Figura 1 - escola Ruy Lima Maltez- Galés-SSA-BA



Figura 2 - escola Vivaldo da Costa Lima - Pelourinho-SSA-BA



Figura 3 - Reunião PIBId-Pedagogia na FAGED



# Introdução

Este primeiro volume do livro se constitui em oportunidade para a ampliação de conhecimento, novas reflexões e aprofundamento de perspectivas contemporâneas dos processos de alfabetização voltados para a infância.

Investigar e estudar os processos de alfabetização e letramento é de importância significativa no ensino fundamental, nos cursos de formação de professores e na formação das crianças, compreendendo que esses processos representam muito mais que ensinar a ler e escrever mecanicamente, mas valorizam a inseparabilidade entre escrever e ler o mundo, bem como interpretá-lo, compreendê-lo, alterá-lo criticamente, de modo que o processo de alfabetização na infância leve os aprendizes ou educandos desse grupo geracional a refletirem sobre a sua condição existencial e política no mundo, além de possibilitar saberes lingüísticos fundamentais para o exercício da cidadania, este que é um direito inalienável para a vida em sociedade.

Segundo Paulo Freire (2000) não há como alfabetizar sem a participação cidadã e sem a compreensão do mundo cultural e social, pois é a partir dessa compreensão que nos tornamos cada vez mais seres humanos e sujeitos atuantes na sociedade. Emília Ferreiro (1996) fortalece essa idéia afirmando que os processos de alfabetização ocorrem fundamentalmente enquanto práticas sociais, e suas práticas ocorrem sempre entre sujeitos contextualizados em um ambiente social, visão essa defendida por alguns autores contemporâneos sobre Letramento. Magda Soares (1998) afirma que só enquanto prática social é que os processos de leitura e escrita vão deixar de ser mero formalismo técnico.

É nessa perspectiva introdutória que os textos coletivos e individuais que compõem este Volume I da Coleção *Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas* se estruturam e caminham na defesa de processos de Alfabetização preocupados em revisar a forma meramente técnica e de acesso mecânico à leitura e à escrita. O objetivo é iniciar o

leitor em conceitos básicos, reflexões críticas, dando-lhe acesso a saberes culturais, históricos e sociais que estão vinculados às práticas críticas de alfabetização, preocupadas com a formação da e para a cidadania. Nesse sentido, os autores buscam explicar, informar e provocar o leitor no que se refere às mudanças qualitativas das práticas de alfabetização voltadas para a infância, especialmente nas séries iniciais do ensino fundamental, bem como a permanência de conceitos e visões que colaboram com os estudos contemporâneos dessa área.

Em razão disso, o livro se organiza em três partes. A primeira parte é composta por três capítulos que refletem sobre questões mais conceituais e legais da alfabetização e do letramento. No primeiro Capítulo, intitulado *Reflexões acerca da alfabetização e do letramento - abordagens na escola*, as autoras Ana Caroline Mata Pereira (bolsista Pibid - graduação), Ana Cristina França Bastos Guimarães (bolsista Pibid - graduação), Juliana Santos Silva (bolsista Pibid - graduação), Luciane Pereira Fernandes (bolsista Pibid - graduação), Mariana Capinã Vitoriano da Silva (bolsista Pibid - graduação), Nana Karini Lopes Carvalho (bolsista Pibid - graduação) e Patrícia Sierpinska Nogueira (bolsista Pibid-supervisora da Escola Municipal Ruy Lima Maltez) debatem aspectos sobre a alfabetização e o surgimento do termo letramento no Brasil. O objetivo principal do texto é contribuir para a produção científica da área, para melhor entendimento do tema, assim como esclarecer, principalmente para os educadores alfabetizadores, as relações existentes entre esses dois termos, tomando como base a produção de estudiosos como Ângela Kleiman, Ana Teberosky, Emilia Ferreiro, Magda Soares, dentre outros. São abordados, ao longo do debate, os conceitos recentes de alfabetização, partindo do surgimento da escrita ao longo da história, passando pelo processo do ato de ensinar a ler e escrever no Brasil e culminando numa nova forma de pensar o processo de alfabetização. O texto trata também do surgimento do termo letramento nas produções bibliográficas no Brasil, seus precursores e conceitos, além de relacioná-lo com a prática docente na Escola pública Municipal Ruy de Lima Maltez, situada no município de Salvador-Bahia e integrante do Pibid-Ufba - Pedagogia.

No capítulo 2, de título *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: possíveis impactos nas séries iniciais*, as autoras Eunice Uzeda (bolsista Pibid - graduação), Marla

Andrade (bolsista PIBID - graduação), Sarah Santana (bolsista Pibid - graduação), Maria Anete Marçal (membros do Criethus), traçam um histórico das séries iniciais na educação básica, refletindo sobre a atual ampliação do ensino fundamental para nove anos. Ao longo do texto debatem criticamente os possíveis impactos que esta ampliação pode causar nas séries iniciais, dando especial atenção ao primeiro ano do primeiro ciclo. As autoras levam em consideração os aspectos didáticos, pedagógicos e psicomotores defendidos pelos documentos oficiais acerca de temática tão relevante na atual configuração da Educação Básica.

O capítulo 3, *O método freiriano e a alfabetização para a infância: aproximações possíveis*, das autoras Alice Quele Leal Nascimento (bolsista Pibid - graduação), Cilia Silva dos Santos (bolsista Pibid - graduação), Eliete Farias da Silva (bolsista Pibid - graduação), Flavia Nascimento Silva (bolsista Pibid - graduação), Geruza do Nascimento Santana (bolsista PIBID - graduação), Rafaela Noronha Ritter (bolsista PIBID - graduação), Maria Valéria de Oliveira (bolsista Pibid - supervisora da Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima), analisam como o método Freiriano colabora na alfabetização das crianças, tomando como contexto analítico a educação, o conceito de infância e a proposta do método de Paulo Freire e sua aplicação na Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima vinculada ao Pibid-Ufba. O método freiriano de alfabetização é historicamente considerado apenas quando trata-se de jovens e adultos, minimizando a sua contribuição pedagógica na alfabetização crítica na infância. Sendo assim, as autoras dividem o texto em duas partes: na primeira abordam conceitos de educação, infância e o método freiriano bem como sua relação com a alfabetização para a infância. Na segunda parte fazem a contextualização do método de alfabetização de Paulo Freire com a Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, atual objeto de pesquisa e aprendizado das bolsistas participantes do Pibid.

A segunda parte do livro é composta por mais três capítulos que tratam de questões voltadas às articulações entre alfabetização, cidadania e cultura. O capítulo 4, intitulado *O Estatuto da criança e do adolescente como instrumento educativo para uma alfabetização cidadã*, das autoras Giuliana de Vasconcelos Antonelli (bolsista Pibid - graduação), Renata Albuquerque Osorio Mello (bolsista Pibid - graduação), Tânia Cristina Sousa Passos (bolsista Pibid - graduação), Fulvia de Aquino Rocha (membro do Criethus), Isabel Oliveira de

Moraes (membro do Criethus), reflete sobre uma questão fundamental apresentada no projeto Pibid-Pedagogia, no qual apresentam a construção do conceito de alfabetização para a cidadania, diante da compreensão de que o processo de alfabetização é um momento privilegiado onde se articulam saberes e informações que culminam, não somente na decodificação de letras e símbolos, mas na compreensão e interpretação da própria realidade do alfabetizando. A discussão/abordagem sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente é apresentada como instrumento potencializador da conscientização e da ampliação da visão crítica de mundo em prol de uma participação cidadã. Outras leis e documentos são trazidos para a discussão a fim de ratificar que, legalmente, o direito à cidadania já está garantido, ainda que nem sempre seja respeitado e posto em prática no cotidiano. O artigo apresenta a abordagem Freireana como possibilidade metodológica. Tal escolha se justifica pela abordagem a uma Pedagogia Libertadora, tendo em vista uma educação voltada para a conscientização e conseqüente ação transformadora da realidade, o que contribui para a explicitação do conceito de cidadania em discussão/construção. As autoras defendem a ideia de que alfabetizar é incentivar a formação da consciência crítica sobre o mundo e de um sujeito que usufrui de seus direitos na sociedade onde vive.

Já no capítulo 5, de título *Formação do educador alfabetizador e Infância Afrodescendente*, a autora Ana Katia Alves dos Santos (bolsista coordenadora do Pibid - Pedagogia) concebe a alfabetização como processo de natureza crítica que deve participar da formação tanto do educador quanto do educando, sendo que viabiliza o conhecimento de si, do outro e do mundo mediatizados pelos aspectos culturais, especialmente os relacionados à etnicidade da criança afrodescendente. Debate a formação do educador alfabetizador e reflete sobre como esse profissional pode considerar a cultura afrodescendente nos processos de alfabetização voltados para a infância nas séries iniciais do ensino fundamental em suas classes de alfabetização. Para isso, apresenta parte da história da cultura afrodescendente na Bahia, esclarecendo alguns conceitos como diáspora, identidade, etnia, alteridade e elementos próprios da cultura ora apresentada. Além disso, indica tópicos organizadores de atividades significativas na prática educativa dos educadores alfabetizadores, tais como: ouvir e contar histórias, lendas e mitos africanos, cantar, escrever e ler músicas

afrodescendentes, promover a valorização do patrimônio sociocultural da cultura afrodescendente, o ensino laico e o respeito à diversidade religiosa.

Esta segunda parte é finalizada com o capítulo 6, *Infância e Educação Indígena*, da autora Hildonice de Souza Batista (membro Criethus, doutoranda do Programa de Pós-graduação em Educação Faced-Ufba e docente universitária do Instituto Federal da Bahia (IFBA)). O texto analisa a infância indígena no âmbito escolar da comunidade Kiriri, situada na região de Sacos dos Morcegos, no município de Mirandela/Ribeira do Pombal Bahia, tendo como pano de fundo a análise da Lei 11.645/08, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394/96, ao estabelecer a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Indígena e Afro-Brasileira” no currículo oficial da rede de ensino nacional. A autora aborda as modificações ocorridas na práxis pedagógica das escolas indígenas e não indígenas, tendo como eixo a educação intercultural e sua relação com a educação infantil, que se modifica e revê o seu significado na sociedade baiana, nacional e mundial a partir de ações e mobilizações de comunidades étnicas não instituídas. Portanto, esse acontecimento induz a pensar em modificações culturais, bem como possibilita reflexões em torno de uma práxis pedagógica voltada para um educar das relações etnicorraciais que não gire apenas em torno do eurocentrismo, mas de um educar pautado por uma perspectiva multicultural e transdisciplinar.

A intenção deste volume I e dos seus autores é possibilitar e potencializar o leitor de uma perspectiva de estudo que permita a investigação, consulta e ampliação de visão e referências significativas à formação para a docência nas séries iniciais do ensino fundamental, em especial nas classes de alfabetização, visto que há um movimento mundial para a qualificação e ampliação do ensino fundamental para nove anos, que inclui as crianças de 06 anos no processo de escolarização do ensino público. No Brasil, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, ao sinalizar a ampliação do ensino fundamental para nove anos teve essa mudança validada pelo decreto 10.172, de 09 de janeiro de 2001. Sendo assim, no que se refere à ampliação do conhecimento do professor, os sistemas educacionais devem viabilizar a formação coletiva objetivando o aperfeiçoamento do trabalho pedagógico em

favor da realidade da nova clientela do ensino fundamental, sendo o processo de alfabetização e letramento o foco contemporâneo de investigação e de novas proposições.

Boa Leitura!

Ana Katia Alves dos Santos  
Coordenadora PIBID-Pedagogia (UFBA)

## Referências

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

SOARES, Magda Becker. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.



## PARTE I

Bases conceituais e leqais da  
alfabetização e do letramento



# CAPÍTULO 1

---

## Reflexões acerca da alfabetização e do letramento - abordagens sobre a escola

Ana Caroline Mata Pereira, Ana Cristina França Bastos Guimarães, Juliana Santos Silva, Luciane Pereira Fernandes, Mariana Capinã Vitoriano da Silva, Nana Karini Lopes Carvalho<sup>1</sup>  
Patrícia Sierpinska Nogueira<sup>2</sup>

### Introdução

No atual contexto social brasileiro de transformações sociais, culturais e econômicas, é perceptível que as competências técnicas individuais sobrepõem-se às habilidades formativas, políticas e críticas, exigindo do cidadão uma adequação, na maioria das vezes involuntária, a essa nova realidade. Por isso, faz-se necessário que a formação desse indivíduo, adulto ou criança, seja trabalhada a partir de uma perspectiva que contextualize a vivência individual e coletiva em um mundo de transformações e em uma escola que viabilize um tipo de

---

<sup>1</sup> Bolsistas Pibid- graduandas em Pedagogia.

<sup>2</sup> Bolsista Pibid - supervisão na Escola.

conhecimento capaz de formar, não apenas a partir da visão técnica, mas que garanta uma formação crítica, criativa e voltada para o exercício da cidadania.

É indispensável o aprofundamento nos estudos da educação atual, sobre a defesa de uma nova maneira de se pensar o processo de produção de conhecimento, especialmente nas classes de alfabetização, tendo em vista que alfabetizar é viabilizar a produção de conhecimento para o exercício ativo das práticas sociais. Nesse sentido, o processo de alfabetização pode ser definido também como prática de Letramento, visto que este último termo refere-se à compreensão de que alfabetizar é muito mais que acessar o código linguístico e ensinar a ler e escrever mecanicamente.

A fim de possibilitar esclarecimento sobre dois conceitos tão significativos e motivo de confusões teóricas sobre seu uso e compreensão, propomos discutir o que é Alfabetização e o que é Letramento, a partir da visão de alguns autores, apontando as relações e distinções entre ambos e o seu uso na prática docente no contexto brasileiro atual.

Segundo Magda Soares (2001), a Alfabetização e o Letramento são dois processos distintos, de natureza essencialmente diferentes, mas que possuem elementos conceituais e processuais interdependentes e até mesmo indissociáveis. Sendo assim, é importante traçar o caminho histórico para o entendimento desses conceitos.

## Da história do alfabeto a uma nova maneira de pensar o processo de alfabetização

De início vamos recorrer à história da origem do alfabeto e seus métodos de ensino para assim apropriarmos-nos do termo alfabetização e realizar uma análise crítica desse processo, ontem e hoje.

Sendo o alfabeto um dos produtos da normatização da escrita, recorreremos ao processo de evolução desta, para daí compreendermos o surgimento desse sistema de signos. A escrita surgiu da necessidade humana de expressar seus pensamentos e sentimentos por meio de sinais. O passo para o completo desenvolvimento da escrita foi dado pelos sumérios. Segundo Barbosa (1994), a escrita sumeriana primitiva era ideográfica, isto é, composta de

sinais que representavam ideias e não palavras. Por conta da organização do Estado e da economia, surgiu a necessidade de organizar registros exatos das mercadorias transportadas do campo para a cidade e vice-versa. A questão era que, diante da necessidade de se registrar os nomes das pessoas e mercadorias, para evitar confusão, os sumérios evoluíram da escrita logográfica<sup>3</sup> para a cuneiforme<sup>4</sup>. Portanto, os signos tornam-se palavras e a escrita passou a ter um sentido mais próximo da linguagem oral. A influência da escrita suméria expandiu-se até o Egito, onde foi aperfeiçoada, alcançando a forma de 24 sinais para as consoantes. Esse sistema de escrita foi levado pelos navegadores fenícios aos gregos. Eles desenvolveram um sistema de vogais, onde estas eram unidas aos signos silábicos, tornando as sílabas simples em sílabas consoantes. Dessa forma, surge pela primeira vez um completo sistema alfabético de escrita, com 27 letras. O nosso alfabeto, latino, foi baseado no sistema dos gregos.

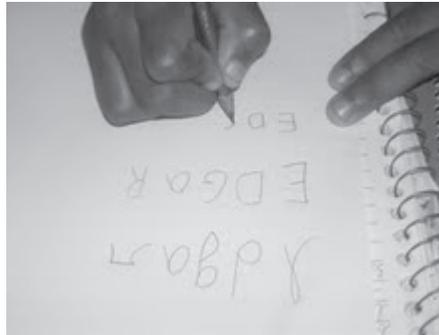


Figura 1 - diagnóstico de escrita  
Foto retirada por bolsistas do programa

<sup>3</sup> Os sistemas de escrita logográfica são representados por logogramas; Um **logograma** é um símbolo ou grafema único que denota um conceito concreto ou abstrato da realidade.

<sup>4</sup> A escrita cuneiforme é constituída de sinais gráficos em forma de cunha, traçados em tijolos de argila, por meio de instrumentos de metal. Essa escrita foi uma forma de se expressar extremamente complexa de ser decodificada, pois possuía mais de 2000 sinais. O seu principal uso foi na contabilidade e administração, pois facilitavam nos cálculos e transações comerciais.

Com o surgimento do alfabeto, foi criado também o primeiro método de ensino da leitura, o método sintético ou de soletração. Esse método seguia uma ordem, na qual o aprendiz deveria dominar o alfabeto reconhecendo cada uma das letras (independente do seu valor fonético ou da sua grafia). Depois aprendia a grafia das letras, para só então serem introduzidas as palavras mais simples e depois as mais complexas, consideradas de pronúncia mais difícil. Na antiguidade era grande a dificuldade no aprendizado do alfabeto, pois o método usado (soletração) empregava o nome e não o som das letras, o que dificultava a memorização. Além disso, a metodologia era intensa e cansativa. Essas dificuldades continuaram também na Idade Média.

A partir do século XVI surgem os métodos fônico e silábico para atender as necessidades de reformulação dos métodos vigentes. Apesar de ter sido considerado um grande avanço na pedagogia da leitura, o método fônico, que se baseava no som das letras, suprimiu a soletração e assim economizou o esforço das crianças e dos professores. No entanto não obteve êxito por conta do exagero na pronúncia dos sons das consoantes isoladamente, o que resultou na geração de sons de outras consoantes. Além disso, esse método não conseguia representar plenamente a linguagem oral. Para preencher essa lacuna, surge o método silábico, que é a combinação de sílabas para formar palavras (é comum haver confusão entre esses dois métodos). A principal característica do silábico é que os sons das sílabas são prontos, suprimindo o exagero das articulações das consoantes com vogais, como ocorre no método fônico.

Contrapondo os métodos tradicionais que estão totalmente desintegrados do meio social, Nicolas Adams (1787) lança as bases de um novo método, denominado Analítico: “A alfabetização ou ensino da leitura deve partir do todo, para posteriormente passar para decomposição”. Para Adams, o “todo” era a palavra. Em 1818, através de Jacotot, a ideia de globalização é ampliada, deixando de limitar a palavra e afirmando que a alfabetização deve partir de uma frase. Lança-se a frase, (pois é ela quem dá o verdadeiro sentido da ideia) a qual é analisada junto com a criança, destacando os elementos mais importantes e assim, passando da análise para a síntese. Pode-se considerar que a Idade Contemporânea foi de grande avanço na pedagogia da leitura, já que trouxe novos métodos de orientação que melhoraram a qualidade do ensino alfabético.

Em meados do século XIX, os professores no Brasil já confeccionavam seus próprios materiais para alfabetizar, as cartilhas. As primeiras cartilhas foram denominadas Cartas do ABC, e traziam o alfabeto de várias formas, valorizando a grafia. A denominação desse método era Alfabética, no qual se tomava como unidade de análise o nome de cada letra, e se usava a soletração para decifrar a palavra. Por exemplo:

bê-ó-bó, lê-a-la = bola

A cartilha utilizada nas escolas brasileiras até o ano de 1980 foi a mesma produzida em 1880. A Cartilha da Infância de autoria de Thomaz Galhardo, na qual era baseada no método silábico. A metodologia empregada a subdividia em três partes:

Lição: va / ve/ vi/ vo/ vu, etc.

Vocábulos: vo-vó/a-ve /a-vô /o-vo, etc.

Exercício: Vo-vó viu a a-ve, etc

A utilização desse método tinha por finalidade levar o aluno a aprender a decodificar os símbolos, mas não o capacitava a entender o sentido real da representação do símbolo, o que impossibilitava a efetivação completa de suas necessidades intelectuais. A metodologia era baseada no rigor, sendo até uma experiência traumatizante, em que era utilizado não só castigo como também o uso de atividades desenvolvidas com ênfase na repetição, priorizando as sílaba e palavras soltas. Não despertava no aluno o interesse em aprender, apesar do enfoque informativo da cartilha. Outro método também muito utilizado nos estados brasileiros foi o analítico, que tinha como instrumento de apoio a *Cartilha Analytica* de Arnaldo Barreto. Apesar de possuir o termo analítico, não empregava o real significado da palavra, pois era dividida em decifração e compreensão, fugindo do sentido. Exemplos:

Esta é a vaca do meu tio Carlos

Chama-se Rosada

Chama-se Rosada, porque é vermelha

Finalmente, é lançada em 1988 a cartilha *Casinha Feliz*, de Iracema e Eloísa Meireles; esta, sim, um marco na ascensão do método fônico no Brasil. Apesar de na época existir uma grande variedade de métodos de alfabetização, estes não conseguiram alcançar grandes êxitos, pois se baseavam em perspectivas reducionistas, tendo como metodologia a

condução do aluno, limitando o processo de aprendizagem a algo mecânico, priorizando habilidades a serem ensinadas e não incentivando a descoberta de novos caminhos. Isso repercutiu na má qualidade da educação do país, tornando a alfabetização alvo de discussões políticas.

A década de 80 foi marcante para o processo de alfabetização, principalmente pela divulgação das pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, que analisam a evolução das concepções infantis sobre a língua escrita.

Emília Ferreiro (1987) fundamentou sua pesquisa na teoria de Piaget, segundo a qual a criança constrói seu conhecimento desde seu nascimento, ou seja, cada passo cognitivo depende da assimilação e da acomodação. A assimilação refere-se ao processo através do qual a criança incorpora objetos do mundo exterior ao seu esquema mental pré-existente, enquanto a acomodação corresponde ao esquema mental que a criança desenvolve a partir da assimilação.

Crítica ferrenha da cartilha, Ferreiro defende que os alunos, ainda no início do seu aprendizado, devem ter contato com diversos tipos de texto. Assim, desenvolveu seus estudos no campo da psicogênese da língua escrita e constatou através de pesquisas que a criança passa por diferentes níveis de escrita, que vai do pré-silábico até o silábico-alfabético. Estes níveis de escrita se definem da seguinte forma:

Pré-silábico 1: a criança não distingue o som da sua representação gráfica, e a escrita vai ser representada por aquilo que ela visualiza. Há nessa fase o realismo nominal (onde coisas grandes, para as crianças, devem ser escritas com o maior número de letras e coisas pequenas, com poucas letras. Um exemplo clássico é a escrita da palavra “boi”. Por ser um animal grande, a criança entende que deve ser escrito com muitas letras: *boitguf*. A palavra formiga, por representar um animal pequeno, então deverá ser escrita com poucas letras, ficando assim: *fma*, por exemplo.). A leitura é global, ela não separa sílabas de palavras.

Pré-silábico 2: aqui há uma diferenciação qualitativa inter-relacional, que consiste em modificar a ordem das letras. A criança que se encontra nessa fase lê palavras que possuem apenas 3 letras. Diferenciam a letra do numeral.

Silábico: Nesse estágio a criança já associa o grafema ao seu fonema. Em alguns momentos inventa ou repete letras de acordo com o número de sílabas das palavras. Em frases, pode escrever uma letra para cada palavra.

Hipótese Silábico-Alfabética: passa a fazer uma leitura não global, ou seja, termo a termo, além de começar a combinar vogais e consoantes numa mesma palavra.

Alfabético: domina, enfim, o valor das letras e sílabas, conseguindo compreender que a escrita tem uma função social.

A pesquisadora evidenciou que o sistema de escrita como objeto socialmente elaborado é um *objeto de conhecimento* para a criança. A ligação entre a linguagem impressa e a oral não é imediatamente assimilada por elas, mesmo quando cresce em um ambiente rico em experiências de alfabetização, sendo comum haver dificuldade na compreensão da relação entre linguagem oral e as formas gráficas.

Ana Teberosky fundamentou sua pesquisa em Vygotsky (1978), na qual postula que o professor é quem, em suma, **trabalha na zona do desenvolvimento proximal**. Defende dois níveis de desenvolvimento:

- a) Um é o “nível real” de desenvolvimento, isto é, o que a criança pode fazer de forma independente para resolver uma tarefa.
- b) O outro é o “nível potencial” de desenvolvimento, ou seja, o nível no qual a criança pode resolver uma tarefa com a ajuda do professor ou com a colaboração de outra criança.

A distância entre ambos os níveis constitui a zona de desenvolvimento proximal, que, para o professor, significa não esperar até que a criança “esteja madura” ou preparada para começar o ensino, mas ao contrário, quer dizer que o ensino pode fomentar o desenvolvimento.

Teberosky (2003) preconiza que as práticas escolares e extra-escolares de leitura e de escrita produzem efeitos sobre o desenvolvimento em uma típica relação de causa recíproca: as crianças que realizam práticas de leitura ampliam o vocabulário e tiram um maior proveito da leitura e da escrita escolar e, reciprocamente, a leitura contribui para ampliar o

vocabulário. Ao contrário, as crianças que realizam poucas práticas de leitura, têm mais dificuldades para entender textos e para produzi-los e não obtêm tantos benefícios em suas experiências escolares. O enfoque construtivista, diferente do ensino condutista<sup>5</sup> ou da ausência de qualquer intervenção, propõe que o melhor tipo de intervenção acontece quando o professor apresenta tarefas nas quais há um problema para resolver, ou seja, quando apresenta situações-problemas e através destas pode observar todo o processo de aprendizagem no seu desenvolvimento e coopera com ele.

Os resultados obtidos com as pesquisas no âmbito da psicogênese da língua escrita de Emília Ferreiro e Ana Teberosky alcançaram um grande destaque no país, o que refletiu na concepção de alfabetização dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs), documento produzido pelo Ministério da Educação (MEC) para servir como referência na produção dos currículos escolares e garantir a qualidade na educação básica brasileira:

[...] a alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar, e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem. (BRASIL, 1997)

Etimologicamente, o termo alfabetização corresponde ao aprendizado do código lingüístico, ou seja, à aquisição do alfabeto, se restringido a ler e escrever. Sabemos que esse processo é mais abrangente, uma vez que possui características sociais que integra o cidadão ao meio onde vive. Ana Teberosky entende que o ato de alfabetizar não se restringe ao ambiente escolar, mas a um conjunto de experiências vivenciadas pelo sujeito. O desenvolvimento da alfabetização para Ferreiro e Palacio (1987) ocorre, sem dúvida, em um ambiente social. Todavia, as práticas sociais, assim como as informações sociais, não são recebidas passivamente pelas crianças. Quando tentam compreender, elas necessariamente transformam o conteúdo recebido a fim de registrar a informação.

---

<sup>5</sup> O ensino condutista é aquele que se restringe a capacitar o aluno na escrita e decodificação das palavras sem buscar associar seu significado ao contexto social.

Pode-se perceber então que as práticas pedagógicas compõem um ideário e evoluem das necessidades sociais emergentes e do acervo de conhecimento. Entendemos, assim, que o processo de alfabetização é contínuo, e apesar das metodologias terem sido modificadas de maneira contraposta, suas fundamentações não podem ser desprezadas, pois elas se complementam.

## Letramento: o surgimento do termo no Brasil e seus aspectos teóricos

O Brasil atualmente elabora diversas políticas públicas voltadas para a superação do analfabetismo, que ainda possui altos índices. Em consequência dessas políticas aumentou o número de pessoas alfabetizadas, ou melhor, que aprenderam a ler e escrever. Um problema é resolvido, mas surge outro. As pessoas são tecnicamente alfabetizadas, mas não sabem usar essas habilidades para a elaboração de um bilhete, cartas de solicitação, redação, enfim, não dominam a leitura de diversos documentos escritos na sociedade, muito menos desenvolveram a capacidade de interpretar o que lêem criticamente, sendo então consideradas como ‘analfabetas funcionais’. Em síntese, não colocam em prática, no meio em que estão inseridas, as habilidades de leitura e escrita. Por esse motivo surge uma nova questão a ser refletida: É essencial para qualquer cidadão ser alfabetizado, que em termos gerais é a aquisição da tecnologia<sup>6</sup> da escrita e da leitura, mas é também importante incluir o indivíduo no mundo letrado, ou seja, que utilize a leitura e a escrita para práticas sociais. Como sabemos, novos termos são criados perante a necessidade de nomear conceitos que se adequem às transformações ocorridas na sociedade. Assim, o termo *letramento* surge para caracterizar este momento na educação brasileira.

A palavra *letramento* tem sua origem etimológica na tradução da palavra inglesa *literacy*, a qual, em latim - *littera* corresponde à palavra letra, e - *cy*, corresponde à qualidade, condição ou estado. O termo em português é a junção do significado do termo em latim *littera* com o sufixo - *mento*, que corresponde ao resultado de uma ação. Foi instituído no final na

---

<sup>6</sup> Terminologia utilizada por Magda Soares (2004)

década de 80 no Brasil pela autora Mary Kato<sup>2</sup> e desde então despertou a atenção de diversos estudiosos, como Ângela Kleiman, Leda Tfouni e Magda Soares, consideradas precursoras do estudo do letramento no Brasil.

O conceito de letramento é um tanto complexo, e envolve “[...] uma vasta gama de conhecimentos, habilidades, capacidades, valores, usos e funções sociais.” (SOARES, 2002) Há diversas linhas de estudos que se assemelham e contradizem a essência do que é discutido hoje sobre o letramento no Brasil. Temos ainda insuficiência de produções científicas sobre o termo, que atualmente é considerado por muitos como a utilização competente da escrita e da leitura na prática social. Diversos autores possuem inúmeras interpretações a respeito desse tema e para que haja um maior entendimento sobre o mesmo no processo de alfabetização, cabe aqui conceituá-lo.

Para a pesquisadora Magda Soares, letramento corresponde ao uso de habilidades da escrita e da leitura no âmbito social. Essas habilidades, às quais ela se refere, dizem respeito a tecnologias para diversas finalidades, como a leitura de um jornal para ficar informado sobre os diversos acontecimentos ocorridos na sua região ou no mundo, o uso de uma carta para comunicar ou informar, a capacidade de interpretar um texto e tirar suas próprias conclusões. Possuindo diversas habilidades, o ser humano irá fazer uma participação de maneira consciente no mundo da escrita e da leitura. De certo modo, o aluno aprendendo a ler e a escrever vai modificar suas atitudes dentro do meio social.

De acordo com o pesquisador Brian Street citado por Angela Kleiman na obra *Os significados do letramento*, distinguem-se dois modelos de letramento: modelo autônomo e modelo ideológico. O modelo autônomo de letramento consiste na prática da escrita de modo descontextualizado e neutro, não considerando as relações sociais e nem a oralidade. Nesse sentido, a aquisição da escrita se sintetiza em adquirir uma habilidade cognitiva, o que resulta no exercício da escrita estar vinculado a relações de poder e prestígio social de quem a domina. Em oposição ao modelo autônomo, no modelo ideológico as práticas de letramento possuem um papel fundamental na sociedade, e variam de acordo com o contexto no qual o cidadão convive e estão diretamente relacionadas às instituições sociais que as propagam e as utilizam. O letramento, nessa concepção, adquire formas e reflete as

estruturas de poder e da política numa sociedade. (KLEIMAN, 2008) Muitos estudiosos se inspiraram nesse modelo de letramento para formular seus conceitos.

Com o objetivo de comprovar que não há mais reações globais de letramento e sim reações associadas às práticas sociais e culturais entre diversas pessoas que utilizam a escrita, o exercício do letramento deixa de ser exclusivo das classes majoritárias e passa a ser do domínio geral da sociedade. Angela Kleiman (2008) mostra em seus estudos que a prática do letramento é existente em grupos de analfabetos<sup>7</sup> que circulam em ambientes letrados. Pode-se comprovar essa afirmação, baseando-se no fato de que muitos estudos (sobre letramento) focam a oralidade como objeto de análise, já que é possível, e comum, crianças e adultos analfabetos construírem oralmente estratégias letradas. Além disso, muitas vezes as crianças têm contato com práticas letradas antes de serem alfabetizadas ou ir à escola. Para Kleiman (2008) a alfabetização é uma prática de letramento, que dá uma função social à escrita, função esta muito restrita, visando a promoção do aluno na escola, o que a faz enquadrar-se no modelo autônomo de letramento.

Devido à dificuldade em se fazer uma definição única e geral da palavra letramento, tendo em vista a abrangência dos elementos de que o termo trata, é complicado determinar métodos avaliativos no contexto escolar para constatar se o indivíduo conseguiu alcançar o nível esperado de letramento. Mesmo com a imprecisão da definição, alguns autores já mencionam como deve ser feita essa avaliação. Para isso, Ferraro (2002) toma como pressuposto que a cada nível de escolaridade, obtem-se um nível de letramento, para o qual são atribuídos três níveis. O primeiro nível corresponde às pessoas que possuem de um a três anos de escolaridade, e parte da migração do analfabetismo até o alcance de poucas competências e habilidades no que diz respeito à alfabetização e letramento. O segundo nível envolve os concluintes da 4<sup>a</sup> série até a 7<sup>a</sup> série do ensino fundamental. Neste nível, presume-se que se tenha alcançado um determinado grau de domínio no desenvolvimento da leitura e da escrita para a utilização na esfera social, assim denominado por Ferraro (2002) como “nível mínimo operacional”. O terceiro nível envolve todos que possuem oito anos de

---

<sup>7</sup> É importante ressaltar que aqui o uso do termo analfabeto é em respeito às fontes pesquisadas, haja vista as discussões existentes quanto à validade do mesmo.

escolaridade até o ensino médio incompleto, no qual devem ser atingidas as atribuições de um indivíduo letrado estabelecidas constitucionalmente para a educação básica. Vale ressaltar que no período da elaboração do artigo no qual Ferraro (2002) escreve sobre os níveis de letramento, ainda não tinha sido implantado no Brasil o Ensino Fundamental de 9 anos. Assim, o estabelecimento de alguns critérios avaliativos para verificar se um indivíduo é letrado ou iletrado irá contribuir na criação de metodologias escolares e políticas públicas que visem desenvolver as competências sociais, culturais e políticas da prática da escrita e da leitura. Para isso a escola deve trazer elementos do meio em que os educandos estão inseridos, e que desenvolvam estratégias na utilização dessa tecnologia em seu cotidiano.

## Relações entre alfabetização e letramento

A partir das abordagens sobre os conceitos e os processos de alfabetização e letramento já citados no presente artigo, foi possível perceber a complexidade de ambos. Entretanto, compreendendo tais processos, podemos visualizar algumas relações e entender como elas se completam.

Com a ampliação dos estudos a respeito da maneira como se processa a aquisição da escrita na infância, juntamente com a concepção construtivista em destaque desde a década de 1980, a alfabetização passa a ser compreendida com outras impressões. Magda Soares aponta que o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja, “ensinar a ler e a escrever dentro do contexto das práticas sociais da leitura e da escrita”, de modo que o indivíduo se tornasse ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. Percebe-se então que as relações entre alfabetização e letramento, começam a se tornar visíveis à medida que compreendemos que um não se sobrepõe em detrimento do outro, mas sim são faces da mesma moeda. Como já expomos, para atender de forma significativa as demandas da sociedade moderna, de característica grafocêntrica, surge a cada instante a necessidade imprescindível do indivíduo usar a escrita e a leitura com domínio prático. Sendo assim, ser alfabetizado e letrado se torna um divisor de águas para atender às demandas da atualidade.

Aprender a ler e a escrever de forma reflexiva é fundamental para os alfabetizandos. Todavia, é apropriado fazer referência às pessoas que não completaram a educação básica no período adequado, e que estão, portanto inseridas no perfil da Educação de Jovens e Adultos (EJA). Estas se apropriam das funções sociais da escrita durante sua experiência ao longo da vida, apresentando grande conhecimento quando retornam às salas de aula e provocando imensa troca de informações entre o saber formal e o saber informal, para os quais as práticas da alfabetização e do letramento convergem.

O fenômeno do letramento, então extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir formalmente os sujeitos no mundo da escrita. Pode-se afirmar que a escola, a mais importante das agências de letramento, preocupa-se não com o letramento, mas com apenas um tipo de prática de letramento, qual seja, a alfabetização, o processo de aquisição de códigos (alfabético, numérico), processo geralmente concebido em termos de uma competência individual necessária para o sucesso e promoção na escola. Já outras agências de letramento como a família, a igreja, o lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes. (KLEIMAN, 2008, p. 20)

Dessa forma, ser alfabetizado não é imprescindível para ser letrado. No entanto, ter domínio sobre o código é fundamental para assumir a escrita como sua propriedade fazendo uso da mesma de forma plena. E para que isto aconteça, é necessário que as pessoas que forem alfabetizadas tenham acesso a materiais escritos de forma representativa, e desse modo façam uso do que foi assimilado, colocando em prática no seu contexto, dando uma função social ao processo de decodificação e codificação da língua escrita. Alfabetização e letramento - esses processos diferenciam os indivíduos, aqueles que incorporam e modificam as habilidades da leitura e da escrita alterando a sua forma de se posicionarem diante do mundo e de interpretá-lo.

Conforme Magda Soares (2002) o processo de aprender a ler e a escrever, e além disso, possibilitar o uso da leitura e da escrita, transformando-as, permite ao indivíduo que chegue num outro estado ou condição formativa sob vários aspectos: social, cultural, cognitivo, linguístico, entre outros. O último aspecto abordado por esta estudiosa se refere ao fato de que ser alfabetizado e letrado modifica a maneira como o indivíduo utiliza a linguagem oral,

ocorrendo mudanças estruturais e de vocabulário. A questão do uso da escrita e da oralidade na sociedade é um fator de divisão entre as classes mais favorecidas e as menos favorecidas.

Em toda comunidade onde convivem falantes de diversas variedades regionais, como é o caso das grandes metrópoles brasileiras, os indivíduos que são detentores de maior poder -e por isso gozam de mais prestígio- transferem esse prestígio para a variedade lingüística que falam. Assim, as variedades faladas pelos grupos de maior poder político e econômico passam a ser vistas como variedades mais bonitas e até mais corretas. Porém essas variedades ganham prestígio por que são faladas por grupos de maior poder, nada têm de intrinsecamente superior às demais. O prestígio que adquirem é mero resultado de fatores políticos e econômicos. O dialeto (ou variedade regional) falado em uma região pobre pode vir a ser considerado um dialeto 'ruim', enquanto o dialeto falado em uma região rica e poderosa passa a ser visto como um 'bom' dialeto. (BORTONNI-RICARDO, 2004, p. 33-34)

Tomando como pressuposto que ao se tornar letrado e alfabetizado, haverá uma mudança interna e externa que irá favorecer o aspecto individual e social do educando, devemos compreender a importância da ligação entre os dois conceitos aqui abordados para uma tomada de consciência no despertar de uma conduta cidadã crítica. Na proposta de alfabetização de Paulo Freire, podemos confirmar que não se pode dissociar o processo de alfabetização do processo de letramento. A alfabetização é uma maneira ou estratégia de liberação [que] educa os seres humanos a lerem não só a palavra, mas também o mundo. (FREIRE, 1970) Como vimos, a concepção de alfabetização Freiriana é alicerçada no contexto social do estudante tendo como palavras geradoras aquelas conhecidas pelo mesmo, promovendo assim uma aprendizagem reflexiva sobre a escrita. Dessa forma podemos perceber que, mesmo desconhecendo o termo letramento, Paulo Freire já traz uma visão de alfabetização muito próxima do significado do mesmo em suas produções.

## Breve incursão na prática de alfabetização e letramento na escola municipal Ruy de Lima Maltez



Figura 2 - de uma 'Roda Dialógica'  
Foto tirada pelas bolsistas

A diferença entre alfabetização e letramento parece tornar-se clara quando trata de pesquisas na área de educação. Pois são as estatísticas, os números de alfabetizados e os de não alfabetizado que são considerados. Estes índices geralmente incidem diretamente na condição sócio-econômica, cultural, étnica, de gênero e na distribuição espacial, enfim, em tantas outras variáveis em que possa estar inserido o indivíduo e que determine sua legitimidade na sociedade letrada. As estatísticas podem ainda voltar-se para o número de crianças que a escola consegue levar à aprendizagem da leitura e da escrita. Em todos esses casos, esses procedimentos são denominados de pesquisas sobre alfabetização. Já as pesquisas destinadas a identificar os usos e práticas sociais da leitura e escrita em determinado grupo social, ou as que se propõe a recuperar informações e dados sobre as práticas da leitura e escrita no passado, são denominadas pesquisas sobre letramento. Baseando-se nas estatísticas apresentadas por essas pesquisas é que podemos ter uma real noção da situação em que se encontra o nível da educação no nosso país. Segundo dados do SAEB (2005) e do INEP (2005) os índices apresentados ainda não podem ser considerados satisfatórios.

A aprendizagem da língua escrita nas escolas públicas em todo o Brasil ainda está aquém do nível desejado. (INEP, 2006, 2007)

Diante dessa problemática, surge o questionamento sobre como de fato está acontecendo o processo de alfabetização associado ao letramento, ultimamente tão em moda nos meios educacionais. Como tudo que é novo assusta, principalmente em educação e passa forçosamente pelo processo de experiência e adaptação, por parte dos professores, estes ainda não possuem uma clareza conceitual necessária que se evidencie numa prática coerente. Ainda há muito que se discutir e esclarecer entre os educadores que estão à frente do processo, nas salas de aula com os alunos.

No dia a dia da sala de aula alfabetização e letramento paradoxalmente vão se misturando e se separando. O que acontece na prática é que para muitos educadores cada um desses termos tem uma posição definida, acontecendo de maneira independente um do outro, mas ao mesmo tempo, os dois são simultâneos como assegura Soares:

[...] a alfabetização não precede o letramento, os dois processos são simultâneos [...] Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, lingüísticas e psicolinguísticas, da leitura e escrita, a entrada da criança ( e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esse dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades do uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita. (SOARES, 2004, p. 15-14)

Uma situação que podemos notar a respeito do letramento, muito comum nas classes de Educação Infantil e Ensino Fundamental de praticamente todas as escolas da Rede Municipal de Salvador, é que o aluno ao mostrar-se interessado em ouvir a leitura de histórias, jornais ou outros textos pela professora, ou ao ditar para ela uma frase ou texto idealizado por ele, estará de certa forma, numa postura de letrado. Na escola ou em qualquer outro espaço que permita isso, o indivíduo, rodeado por materiais impressos em geral, está envolvendo-se nas práticas sociais que esses materiais sugerem. Ou seja, o indivíduo é capaz de perceber a função social e o fim a que eles se destinam.

Na prática pedagógica da escola Municipal Ruy de Lima Maltez existe uma constante preocupação com a aprendizagem do aluno. Com o objetivo voltado para a leitura e escrita, o corpo docente da escola procura ampliar seu conhecimento teórico aliado a um planejamento que visa formar cidadãos. Nesse sentido, a busca constante em manter seus alunos interligados ao universo da escrita é o que pauta o trabalho da escola no desenvolvimento de projetos educacionais em consonância com suas práticas sociais. Vale salientar que esses projetos estão sempre direcionados para o contexto sociocultural dos alunos. Em relação ao tipo de textos incluídos nas atividades pedagógicas, estes são escolhidos fundamentalmente, observando-se dois critérios: os textos que circulam com maior frequência no ambiente social dos alunos, razão pela qual devem interpretá-los com mais facilidade, como jornais, revista, panfletos, etc,(a escola recebe diariamente um jornal e mensalmente revistas educativas), e os textos que possuem uma difusão em menor escala, sendo mais específicos ao contexto escolar, conhecidos como textos didáticos ( parlendas, quadrinhas, avisos, etc).

Em ambos os casos os professores tomam como base os conhecimentos de Ana Teberosky (1991) que afirma que os falantes da língua têm uma representação do que se escreve e do que não se escreve, também das formas de expressão e da organização da linguagem que deve ou não ter a escrita. É a partir dessa representação inicial que a criança se aproxima dos textos escritos para em seguida fazer suas inferências as quais, a depender do conhecimento já adquirido com as técnicas de alfabetização, a ajudam ou não a decodificá-los sozinha. Caso contrário, a expressão verbal também é valorizada, pois a partir da organização das ideias, a fomentação de discussões a respeito do que os alunos acham sobre a leitura do material em questão e o conteúdo nele escrito, também tornam-se pertinentes para a aquisição do conhecimento.

A grande preocupação da Escola Municipal Ruy de Lima Maltez deve ser a de “alfabetizar letrando” seus alunos. Para tanto esse processo tem início na Educação Infantil, e vai até os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental I, com o acesso pleno às práticas e habilidades da escrita e da leitura. Esse acesso pauta-se na prática dos projetos pedagógicos, que tem como eixo temático ética e cidadania, temas constantemente trabalhados pela escola com os alunos. Contudo, outros instrumentos também são utilizados, como por exemplo, os livros

didáticos e os que fazem parte do Projeto Cidade Educadora desenvolvido pela Secretaria Municipal de Educação de Salvador em todas as escolas pertencentes a sua rede. A escola Municipal Ruy de Lima Maltez sabe que, são as práticas sociais de cada aluno, individualmente, que irão fazer a diferença. Sabe também que é a escola o espaço mais apropriado, se não o único, para a grande maioria dos alunos da rede pública, onde esse processo pode acontecer de fato. Então, resta a preocupação com a qualidade do ensino da leitura e da escrita em seu âmbito. Pois, como enfatiza Lerner (2002), o mais necessário é considerar, na preservação da escola, o sentido que o processo de leitura e de escrita tem enquanto práticas sociais, para daí conseguir que os educandos se apropriem delas, viabilizando que se incorporem à comunidade letrada, de leitores e escritores, a fim de que possam desenvolver a cidadania. Esse é e deve sempre ser o propósito da escola, principalmente o da escola pública.

## Considerações finais

Por fim, entendemos que compreender o processo histórico do alfabeto, do ensino da língua nas escolas e das metodologias que nortearam a história é imprescindível para ampliar os conhecimentos do alfabetizador para a prática docente, o que inclui as técnicas de leitura e escrita que servem como subsídios para a análise da alfabetização nos dias atuais. Portanto, o professor não pode se restringir a uma única forma de alfabetizar, pois não existe nenhuma especial, tampouco milagrosa. A prática utilizada deve ser aquela que atenda às necessidades de cada educando num dado momento e de cada grupo escolar. Entendendo que ele mesmo, o professor, também está em processo de aprendizagem.

Articular alfabetização e letramento no exercício da docência é fundamental, pois se ao alfabetizarmos ensinamos as técnicas de ler e escrever de forma solta ou sem significado, ou seja, trabalhando com elementos que não são do âmbito contextual de vida do educando, ele não conseguirá desenvolver de forma eficaz as habilidades que se requer no meio social.

Para que o processo de alfabetização tenha um significado positivo na formação social dos educandos é indispensável o trabalho com diferentes tipos e gêneros textuais presentes

em seu cotidiano, a fim de que possam perceber a relação entre este dois mundos: o do cotidiano escolar e o social.

## Referências

BARBOSA, José Juvêncio. *Alfabetização e leitura*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1994 (Coleção magistério 2º grau. Serie formação de professor; v. 16).

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola, 2004.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa*. Brasília, DF: Secretaria de Educação Fundamental, 1997. 144p. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf> > Acesso em: jul. 2010.

FEIL, Iselda Terezinha Sausen. *Alfabetização: um desafio novo para um novo tempo*. 4. ed. Ijuí: Vozes/Fidene, 1984. 188 p.

FERRARO, Alceu Ravanello. Analfabetismo e níveis de letramento no Brasil: o que dizem os censos? *Educ. Soc.*, Campinas, v. 23, n. 81, p. 21-47, dez. 2002

FERREIRO, Emilia; PALACIO, Margarita Gomes (Coord.). *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Tradução de Maria Luiza Silveira. 3.ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

HARRIS, Theotore L.; HODGES, Richard E. (Coord.). *Dicionário de alfabetização: Vocabulário de leitura e escrita*. Tradução de Beatriz Viégas-Faria. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

KLEIMAN, Ângela B. (Org.). *Leitura: ensino e pesquisa*. São Paulo: Pontes, 2008.

\_\_\_\_\_. *Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1995. (Coleção Letramento, Educação e Sociedade).

INEP. *Inep divulga resultados do Enem 2005 por escola e município*. 8 fev. 2006. Disponível em: < [http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news06\\_03.htm](http://www.inep.gov.br/imprensa/noticias/enem/news06_03.htm) > . Acesso em: jul. 2010.

\_\_\_\_\_. *Saeb 2005: Primeiros resultados: médias de desempenho do SAEB/2005 perspectiva comparada*. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/saeb1995\\_2005.pdf](http://www.inep.gov.br/download/saeb/2005/saeb1995_2005.pdf)> . Acesso em: 3 nov. 2010.

LERNER, D. *Ler e escrever na escola: o real o possível e o necessário*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2002.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

\_\_\_\_\_. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autentica, 2001. 125 p.

\_\_\_\_\_. Letramento e escolarização. In: RIBEIRO, Vera Masagão (Org.). *Letramento no Brasil: reflexões a partir do INAF 2001*. 2. ed. São Paulo: Ação Educativa, Global, 2004. 287 p.

TEBEROSKY, Ana. *Psicopedagogia da linguagem escrita*. 4. ed. Tradução por Beatriz Cardozo. São Paulo: Trajetória Cultural; Campinas: Editora da UNICAMP, 1991.

\_\_\_\_\_; COLOMER, Teresa. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Tradução de Ana Maria Neto Machado. Porto Alegre: Artmed, 2003.

# CAPÍTULO 2

---

## Ampliação do ensino fundamental para nove anos: possíveis impactos nas séries iniciais

Eunice Uzeda, Marla Andrade, Sarah Santana<sup>1</sup>  
Maria Anete Marçal<sup>2</sup>

### Introdução

A história da educação brasileira traz um legado de lacunas, deixando a desejar quanto ao seu objetivo precípua de formar o indivíduo um cidadão consciente, crítico, ativamente político e autônomo. A falta de interesse e prioridade da educação marcou vários períodos da história do Brasil, pois a intenção era de alfabetizar (ou “instruir”) a população, ocultando fatores puramente políticos que intencionavam tornar o Brasil influente e poderoso economicamente, tanto na Colônia quanto no Império e na República, como bem observa Faria Filho (2000, p. 137):

---

<sup>1</sup> Bolsistas Pibid-graduandas em Pedagogia

<sup>2</sup> Membro Criethus

A instrução possibilitaria arregimentar o povo para um projeto de país independente, criando também as condições para uma participação controlada na definição dos destinos do país. Na verdade, busca-se constituir, entre nós, as condições de governabilidade, ou seja, a criação das condições não apenas para existência de um Estado independente, mas, também, dotar esse Estado de condição de governo.

Após a expulsão total dos Jesuítas em 1759, Pombal instituiu uma série de medidas que transferiram o controle da educação escolar para o Estado. Deu primeiramente suporte ao ensino dos níveis mais avançados e depois à criação de escolas de primeiras letras, ou escolas régias, pois a alfabetização das crianças ficava a critério da família, que geralmente pagava a um professor particular, isso quando esta tinha condições para tanto, o que pouco ocorria, ficando dessa forma a maior parte da população excluída.

Nos anos preliminares à independência, houve um maior interesse na educação das “classes populares”, pois essa parte da população poderia revoltar-se contra o sistema político vigente da época. Neste momento foi estabelecido que a educação elementar também estaria sob a responsabilidade do governo e seria gratuita. Como bem traz o *Livro de estudo Coleção Proinfantil* do MEC:

A própria Constituição outorgada pelo imperador Pedro I, em 1824, determinava que a educação elementar deveria ser gratuita para todos os cidadãos. Já que os mais ricos sempre encontraram meios de aprender as primeiras letras e a prosseguir em seus estudos, os defensores da necessidade de que a educação fosse derramada sobre a população pobre pensavam que esta era a única maneira de fazer do Brasil um império civilizado e poderoso. (LOPES; MENDES,; LÍBIA, 2005, p. 15)

Em 1830 foram criadas as Escolas Normais, que passaram a oferecer uma formação adequada e especializada aos profissionais de educação. Aos poucos, as províncias foram adotando esse sistema de instrução, com características particulares, pois ainda não havia um modelo nacional a ser seguido. Mais tarde, no início da República, na década de 1920, ocorreram reformas apenas estaduais. Ressalta-se que a educação passou a ser laica e havia discussões acerca da Escola Nova, sendo esta uma fase marcada pela estruturação da educação. Somente em 1930, no Governo Getúlio Vargas, foi criado o Ministério da Educação e

Saúde, que em 1953 passou a ser Ministério de Educação e Cultura, ministérios estes que iniciaram o debate sobre o modelo nacional de educação. Sobre esse tema, Farias Filho afirma que:

Por fim destacam-se também os diferentes debates políticos travados na época para defesa da escola pública e gratuita. Dois documentos marcaram esse tema, o 'Manifesto dos pioneiros da educação nova' de 1932, e 'Mais uma vez convocados', de 1959. Os apelos pela democratização da escola se fizeram sentir pelos movimentos de educação popular, com destaque para a atuação de Paulo Freire, interrompidos, no entanto em 1964 com a decretação do regime militar. (FARIAS FILHO, 2000, p. 239)

Como se pode perceber, a história da educação brasileira passou por transformações lentas e que pouco chegavam à população menos favorecida, principalmente a educação elementar, como já visto anteriormente. Ensinar a ler, escrever e contar eram atribuições da família e não do Estado. Houve então diversos debates em prol de uma educação que atendessem e incluíssem as camadas populares e universalizasse o ensino público.

## Implantação do ensino fundamental de nove anos

Nos últimos anos foi possível perceber que existe certa intenção no tocante a inclusão, na educação pública brasileira, de uma clientela historicamente desamparada pela política educacional e pela ausência do Estado em sua formação, as crianças em fase de alfabetização. Entende-se que a sequência de leis que tem ocorrido recentemente volta sua atenção para a ampliação do ensino fundamental, tendo em vista a equidade social e agora a inclusão das referidas crianças. Nesse percurso de pensamento, vale levantar as seguintes questões: Quais as bases legais precursoras para a nova política de ampliação do ensino fundamental? Quais as preocupações iniciais que se deve ter no acolhimento das crianças de seis anos nas séries iniciais do ensino fundamental?



Figura 1- Intervenção pibid Pedagogia na escola  
Vivaldo Lima  
Foto tirada por bolsistas

Nesse sentido, e buscando responder a tais perguntas, ressalta-se que em 1961 teve início um movimento que serviria de base para as políticas atuais de inclusão das crianças em fase de alfabetização. A lei nº. 4.024/1961 instituiu a obrigatoriedade do ensino para quatro anos; em 1970, o Acordo de Punta del Leste e Santiago alargou para seis anos a duração do ensino. Logo após, em 1971, a Lei nº. 5.692 ampliou a duração do Ensino Fundamental para oito anos, e a Lei nº. 9.394 de 2006, ao instituir o ensino para as crianças de seis anos nas séries iniciais do ensino fundamental, deixou subentendido que seria necessário adicionar mais um ano a esse nível de ensino. No entanto, a matrícula de seis anos de idade era facultativa, e poderia ocorrer quando todas as crianças de sete anos já tivessem sido matriculadas.

Somente a partir da Lei nº. 10.172 de 9 de janeiro de 2001, que aprovou o Plano Nacional de Educação/PNE, ocorreu essa ampliação para nove anos, como meta nacional, visando:

[...] oferecer maiores oportunidades de aprendizagem no período da escolarização obrigatória e assegurar que, ingressando mais cedo no sistema de ensino, as crianças prossigam os estudos, alcançando maior nível de escolaridade. (BRASIL. Ministério da Educação, 2005)

Para que os professores (as), a escola e os sistemas estivessem informados e preparados para essa nova demanda, o MEC (Ministério da Educação), juntamente com outros órgãos da educação, realizaram entre 2003 e 2006 a elaboração de diversos documentos, tais como: A criança de seis anos, a linguagem escrita e o Ensino Fundamental de nove anos; Ensino de 9 anos- Orientações Gerais; Passo a passo da implementação do ensino fundamental para nove anos; Ensino Fundamental de Nove Anos: 1º Relatório; Ensino Fundamental de Nove Anos: 2º Relatório; Orientações para a Inclusão de Crianças de Seis Anos de Idade. Além disso, promoveu encontros nacionais, seminários regionais e internacionais, fóruns, levantamentos do Censo/INEP, discussão e elaboração do currículo e formas de avaliação para atender a nova clientela de 6 anos de idade no ensino fundamental.

## Aspectos legais da inclusão das crianças de sei anos ao ensino fundamental

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº9.394/96 apresenta os pontos referentes à duração do ensino da educação escolar, assim como à idade para a matrícula no ensino fundamental.

Em 16 de maio de 2005 a edição da Lei nº 11.114/05, alterou na LDBEN apenas o ponto que se refere a idade de entrada na escola, que passou de sete para seis anos de idade. Explicita ainda no Art. 6º que a matrícula das crianças de seis anos no ensino fundamental deve ficar a encargo dos pais ou responsáveis legais.

Porém o ensino fundamental continuou com a duração de oito anos. Assim as crianças de seis anos, ingressariam na escola partindo dos conteúdos próprios para os sete anos, ou seja, não havia uma proposta pedagógica que respeitasse essa faixa etária, em sua singularidade.

Lei Nº. 11.274/06

Em 7 de fevereiro de 2006 a edição da Lei nº 11.274 causou um impacto muito mais significativo do que a Lei nº 11.114/05, pois manteve a idade de seis anos para o ingresso

escolar, porém tornou obrigatório que o ensino fundamental agora tivesse duração de nove anos. Esta mudança considera então, a elaboração de uma proposta pedagógica que atenda a faixa etária de seis anos de idade, não a deixando mais exposta a uma proposta curricular que não condiz com sua fase de desenvolvimento cognitivo, pois esse acréscimo de um ano ao ensino fundamental foi precisamente incluído no sentido de acolher essa nova clientela de seis anos de idade.

O prazo para implementar o Ensino Fundamental de nove anos no Brasil é até o ano de 2010, conforme determina a Lei nº 11. 274/06, em seu Art. 5º :

Os Municípios, os Estados e o Distrito Federal terão prazo até 2010 para implementar a obrigatoriedade para o ensino fundamental disposto no art. 3º desta Lei e a abrangência da pré-escola de que trata o art. 2º desta Lei. (BRASIL, 2006)

Ficou sob responsabilidade das administrações públicas municipais atenderem a essa nova demanda, o que trará uma série de modificações no contexto escolar, como a aquisição de materiais didáticos próprios para a faixa etária de seis anos, criação de novas turmas, preparação dos profissionais de educação, disponibilidade de espaço físico e reformulação da proposta pedagógica. Todas essas alterações necessitarão de verbas que deverão ser previstas dentro de um orçamento e planejamento. Por isso é indispensável que suceda a edição de documento legal contendo pontos relevantes, tais como: regras, orientações gerais e reestruturação do ensino fundamental na rede pública, estadual e municipal.

O documento do MEC *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo do processo de implementação* explicita alguns requisitos indispensáveis que devem constar no Plano de Implementação do novo Ensino Fundamental como:

- estudo da demanda de matrículas no ensino fundamental;
- planejamento da quantidade de turmas no ensino fundamental;
- estudos e medidas necessárias ao redimensionamento da educação infantil, de forma a não prejudicar a oferta e a qualidade e preservando sua identidade pedagógica;
- redimensionamento do espaço físico;
- reorganização do quadro de professores, quando necessário;
- formação inicial e continuada de professores e demais profissionais da educação;

- adequação e aquisição de mobiliário e equipamentos;
- adequação e aquisição de material didático-pedagógico;
- garantia de transporte e merenda escolar;
- reorganização administrativa necessária para as escolas e a secretaria de educação;
- processos de avaliação, especialmente para o ciclo da infância (três primeiros anos): (BRASIL. Ministério da Educação, 2009, p. 11)

Esse mesmo documento relata pontos relevantes quanto ao Plano de Implementação do Ensino Fundamental para Nove Anos:

A organização federativa garante que cada sistema de ensino é competente e livre para construir, com a respectiva comunidade escolar, seu plano de universalização e de ampliação do Ensino Fundamental. Cada sistema é também responsável por refletir e proceder a convenientes estudos, com a democratização do debate. O plano adotado pelo órgão executivo do sistema é regulamentado, necessariamente, pelo respectivo órgão normativo. Portanto, as Secretarias de Educação e os Conselhos de Educação precisam se articular. (BRASIL. Ministério da Educação, 2009, p. 11)

Vale advertir que os sistemas de ensino têm autonomia para se organizar na implementação e em condição não facultativa, no tocante ao cumprimento da Constituição Federal ou da LDBEN. Para tanto, o Conselho Nacional de Educação estará supervisionando e normatizando todos os sistemas de ensino para garantir o cumprimento das Leis.

A nomenclatura a ser adotada na Educação Infantil e Ensino Fundamental está explicitada na Resolução nº 3, de 3 de agosto de 2005, da seguinte forma:

**Educação Infantil - 5 anos de duração - Até 5 anos de idade**

- Creche - Até 3 anos de idade
- Pré-Escola - 4 e 5 anos de idade

**Ensino Fundamental - 9 anos de duração - Até 14 anos de idade**

- Anos iniciais - 5 anos de duração - de 6 a 10 anos de idade
- Anos finais - 4 anos de duração - de 11 a 14 anos de idade

A ampliação do ensino fundamental para nove anos, com a inclusão das crianças de seis anos, possibilitará maior tempo de convívio escolar para estas, mas este tempo deverá ser muito bem aproveitado e planejado, com um currículo e processo de avaliação que atenda aos interesses e individualidade dessa faixa etária.

As escolas têm autonomia para organizarem seus currículos através de discussões que visem melhorar o aprendizado enfatizando o lúdico, tão importante nessa idade, com as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, ou seja, atividades que valorizem a espontaneidade da criança. Segundo Negrine (1994), “[...] quando a criança chega à escola, traz consigo toda uma pré-história, construída a partir de suas vivências, grande parte delas através da atividade lúdica”.

Já a prática da avaliação deve servir de base na busca de soluções para o enfrentamento das dificuldades identificadas no processo de ensino-aprendizagem, motivar e oportunizar o crescimento do educando e do educador num processo de aprendizagem significativo, contribuir para a construção de uma sociedade crítica da sua realidade social. De acordo com Perrenoud (1999) a avaliação deve, antes mesmo de regular as aprendizagens, regular o trabalho pedagógico, as atividades, as relações de autoridade e a cooperação em sala aula, de modo que as relações entre a família e a escola ou entre os profissionais da educação visem de fato colaborar com aprendizagem do educando.

A avaliação proposta para o 1º ano do Ensino Fundamental deverá ser compreendida como processual ou de acompanhamento, reflexão e registro das transformações, dos avanços obtidos pela criança, do que é realizado pelos educadores e dos êxitos e dificuldades vivenciados na rotina diária da escola e em sala de aula por crianças de seis anos de idade. Dessa maneira, a avaliação pode ser entendida e aceita como forma de garantia do trabalho pedagógico de qualidade na séries iniciais do ensino fundamental.

No que se refere ao educando, é importante lembrar que, de acordo com a lei citada, a avaliação não deve ser de caráter promocional, mas sim, realizada por meio da observação, da reflexão e do diálogo, objetivando analisar as diferentes manifestações de cada criança, seu desenvolvimento e seus avanços no cotidiano escolar. O registro sistematizado faz-se necessário para garantir um melhor resultado do acompanhamento do aluno tanto pela

escola como pela família. Um exemplo de avaliação para crianças de seis anos que é positiva e tem a participação dos alunos é o portfólio (registro semanal ou mensal) que fica a critério do professor em diálogo com a comunidade escolar.

De acordo com Luckesi (2005), o processo de avaliação da aprendizagem deve ser um processo amoroso, inclusivo, dinâmico e construtivo, e nesse sentido diverge dos exames, que são classificatórios, seletivos e por isso discriminatórios e excludentes. A avaliação deve incluir o sujeito na aprendizagem e não excluir. Nessa concepção de avaliação o educador deve estar atento às exigências que cada criança de seis anos apresenta no processo de aprendizagem. Sobretudo, o educador deve acolher essa criança com as suas particularidades, seus modos de ser, sua cultura familiar, dentre outros aspectos, pois todos esses componentes deverão ser respeitados e considerados nesse novo momento pelo qual passa a educação, em especial o ensino fundamental.

## O primeiro ano do ensino fundamental de nove anos

Além de possibilitar à criança maior tempo de convívio escolar, a implementação do Ensino Fundamental de nove anos explicita através do Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008 que cada escola deve organizar um projeto político-pedagógico próprio, através de discussões coletivas que visem melhorar o aprendizado das crianças. Reafirma também que o 1º ano do Ensino Fundamental obedecerá a um ciclo de três anos, ou seja, até o 3º ano, formando o “ciclo da infância”, assim denominado neste mesmo parecer, ficando esses três anos voltados para o processo de alfabetização e letramento.

Conforme indicações e possíveis interpretações deste parecer, pode-se afirmar que o processo de alfabetização vai muito além de simplesmente ensinar a ler e escrever. Alfabetizar é avançar de um nível cognitivo e cultural supostamente “inexperiente” para aquele potencialmente rico de novos conhecimentos. Alfabetizar é um processo de transformação humana de fato, que objetiva proporcionar às crianças uma compreensão mais ampla acerca dos conhecimentos apresentados durante o processo de aprendizagem. Os processos de alfabetização devem desenvolver o potencial de aprendizagem das crianças na medida em

que estas interpretam, pensam e constroem acerca do objeto estudado e assim conseguem formular os seus conceitos, caminhando para a construção e ampliação do conhecimento intelectual.

Na medida em que se torna possível fazer com que a criança seja o sujeito participativo e não mero objeto do processo de alfabetização, a prática do ensinar a ler e escrever se tornará muito mais eficaz e politicamente útil. Pois a questão da alfabetização no Brasil vem sendo discutida durante décadas, e desde os anos 70 essa temática é debatida no cenário educacional com vigor ainda que não tenhamos conseguido priorizá-la também nos discursos e ações políticas.

Um ponto importante no currículo escolar que inclui as crianças de seis anos está relacionado às práticas lúdicas como fonte de desenvolvimento didático. A depender de como as escolas organizem seus projetos, poderão incluir professores multidisciplinares, além das práticas arte-educadoras, como mostra o Parecer CNE/CEB nº 4/2008, de 20 de fevereiro de 2008. O lúdico, tão importante nessa idade deve ser enfatizado, com as brincadeiras, os jogos, a música, a arte, ou seja, atividades que valorizem a espontaneidade da criança.

As crianças de seis anos de idade que ingressam no Ensino Fundamental de nove anos estão em sua fase de desenvolvimento mental, emocional, físico e motor. Encontram-se em processo de estruturação de suas funções cognitivas, como o pensamento, a memória e a percepção, e estão no período de construção e formação do seu caráter, de sua personalidade e ações. Essa criança é sujeito participativo nesse processo e não objeto. Sendo sujeito, ela é o agente principal do seu próprio desenvolvimento e é através do meio que aprende; mediante interação com o ambiente ela busca desenvolver as suas aptidões e suas principais habilidades.

Freire (1996) em sua obra *Pedagogia da autonomia* propõe uma nova pedagogia para a emancipação do sujeito. Ele critica os métodos tradicionais e conservadores que colocam o aluno na posição de uma tábula rasa, “matando”, por assim dizer a curiosidade, o espírito investigador, a criticidade e a expressividade do educando. O aluno é dotado de capacidades para aprender a conhecer e compreender, aprender a fazer e sentir, aprender a ser e aprender

a conviver, e deve ser sempre visto como sujeito da sua aprendizagem. Essa visão deve ser também considerada no ensino fundamental voltado para as crianças de seis anos.

No ensino fundamental de nove anos, os educandos e os educadores juntos devem formar uma comunidade pensante e dessa forma realizar em sala de aula uma tarefa comum, a tarefa da autocrítica, da investigação, havendo assim um intercâmbio intelectual entre o professor e o aluno. O aluno a partir desta relação de interação ocupa o lugar de sujeito da sua própria aprendizagem, atuando de modo inteligente, em busca da compreensão do mundo que o rodeia, criando e coordenando relações entre os acontecimentos e os objetos com os quais interage, ou seja, o aluno passa a compreender e dar sentido ou significado ao que aprende nas condições em que aprende.



Figura 2 - Atividade de intervenção Pibid  
Pedagogia na escola Vivaldo Lima  
Fonte: Elaboração própria.

A aquisição da aprendizagem, seja ela no campo da linguagem, da comunicação, da fala, da leitura, ou do raciocínio lógico matemático, contagem, agrupamento, dentre outras aprendizagens, ocorre em tempos diferentes de uma criança para a outra. Em uma mesma sala de alfabetização algumas crianças aprendem, por exemplo, a ler e escrever logo nos primeiros meses do primeiro semestre letivo, enquanto outros só irão desenvolver essa capacidade no final do segundo semestre. Diante da diversidade do tempo de aprendizagem

se percebe um dos pontos positivos da implementação da Lei nº 11274/06, quando instituiu mais um ano na educação pública obrigatória, a partir dos seis anos de idade, considerando como primeiro ciclo as três primeiras séries do Ensino Fundamental, nas quais será dada ênfase à aquisição da leitura e da escrita.

A escola de ensino fundamental necessita elaborar um currículo que favoreça o desempenho crítico e criativo das crianças de seis anos de idade, vinculado ao desenvolvimento das competências cognitivas, motoras, afetivas, sociais, éticas e estéticas no processo de aprendizagem. Cabe ao professor estar atento às habilidades peculiares de cada criança, desenvolver na rotina de sua sala de aula tarefas diferenciadas em relação ao conteúdo e à dinâmica que utilizará para executar determinadas atividades, pois esse é o espaço favorável onde acontecem as trocas de saberes e de experiências, as trocas afetivas, as discussões críticas e as interações sociais. Porém, isso não deverá ser uma responsabilidade somente do professor. A tarefa de explorar as inteligências e habilidades individuais das crianças deverá ser uma missão de toda e qualquer escola que de fato se comprometa com a tarefa de educar para vida, para a felicidade, para o bem e para o belo.

Foi constatado, após consulta do MEC às Secretarias de Educação Brasil a fora, que somente cinco Estados e 284 municípios já implantaram a proposta curricular de escolas de ensino fundamental de nove anos, o que demonstrou uma reduzida adesão, apesar de os demais municípios estarem caminhando para a efetiva implantação curricular.

É importante ressaltar que o Brasil, até antes da implantação da lei 11.274/06, era o único país membro do Mercosul que mantinha a duração de oito anos para o nível obrigatório de ensino fundamental.

O ensino obrigatório para crianças de seis anos e a ampliação do ensino fundamental para nove anos torna-se assim um avanço, ainda que ‘tímido’, no campo das políticas educacionais.

## Considerações finais

O ano extra acrescentado ao ensino fundamental corresponde a um ano de pré-escola, e intenciona promover uma compensação social historicamente negada às camadas populares que estiveram em desvantagem por não possuir possibilidade financeira que garantisse a formação pré-escolar para as suas crianças, ou seja, uma iniciação à vida escolar. É fato que um ano a mais não garante por si o sucesso educacional desejado para as crianças brasileiras e a ampliação da qualidade do mesmo, mas possibilita maior chance de acesso ao conhecimento escolar e aos processos de alfabetização.

As crianças da educação pública que adentravam a escola no 1º ano aos 7 de idade, sem nenhum preâmbulo em relação ao ambiente escolar, bem como conhecimentos prévios para iniciarem processo de alfabetização, acabavam por começar um ineficiente e complexo processo de aquisição da leitura e escrita.

A implantação do ensino fundamental de nove anos deve proporcionar um maior tempo para o desenvolvimento da aprendizagem das crianças da escola pública brasileira, garantindo maiores oportunidades de sucesso escolar nos anos posteriores, evitando a repetência e a evasão. Isso representará, sem dúvida, um salto na qualidade da aprendizagem. O 1º ano na escola pública brasileira deve oferecer um ambiente acolhedor, que proporcione à criança de seis anos de idade interações saudáveis, oportunizando uma pré-escola gratuita e obrigatória, que dê um suporte psicológico, social e cognitivo, respeitando as diferenças e tempos de aprendizagens, configurando assim mais uma conquista para as camadas populares.

## Referências

BRASIL. Secretaria da Educação Básica. *Ensino fundamental de nove anos: orientações gerais*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

\_\_\_\_\_. *Ensino fundamental de nove anos: passo a passo para implementação*. Brasília: MEC/SEB, 2009.

BRASIL. Lei 9394 de 20 de dezembro de 1996. Lei das Diretrizes e Bases da Educação, Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) > . Acesso em: 20 jun.2010

BRASIL. Lei n. 10.172 de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/110172.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/110172.htm) > . Acesso em: 15 out. 2010.

BRASIL. Lei n. 9.424 de 24 de dezembro de 1996. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, e dá outras providências. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9424.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9424.htm) > . Acesso em: 15 jun. 2010.

BRASIL. Lei n. 11.114, 16 de maio de 2005. Altera os arts. 6º, 30, 32 e 87 da Lei n. 9.394, de 20 de dezembro de 1996, com o objetivo de tornar obrigatório o início do ensino fundamental aos seis anos de idade. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11114.htm) > . Acesso em: 12 jun. 2010.

BRASIL. Lei n. 11.274, 6 de fevereiro de 2006. Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei n. 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/L11274.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2006/Lei/L11274.htm) > . Acesso em: 15 jun. 2010.

BRASIL. Ministério da Educação. Conselho Nacional de Educação. Parecer CNE/CEB n. 06/2005, que visa o estabelecimento de normas nacionais para a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos de duração. Disponível: < [www.mec.gov.br](http://www.mec.gov.br) >

FARIA FILHO, Luciano Mendes. Instrução elementar no século XIX. In: FARIA FILHO, Luciano Mendes de; VEIGA, Cynthia Greive; LOPES, Eliane Marta Teixeira (Org.). *500 anos de educação no Brasil*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção Leitura).

GARDNER, Howard. *A criança pré-escolar – como pensa e como a escola pode ensiná-la*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

JEFFREY, Debora Cristina. A prática avaliativa e a ampliação do ensino fundamental para nove anos: desafios. *Eccos - Revista Científica*, v. 11, n. 1, p. 229-245, enero-junio 2009.

LOPES, Karina Rizek; MENDES, Roseana Pereira; FARIA, Vitória Líbia Barreto de (Org.). *Livro de estudo*. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Básica, Secretaria

de Educação a Distância, 2005. 36p. (Coleção PROINFANTIL; Unidade 2).

Disponível em: < <http://www.smec.salvador.ba.gov.br/site/documentos/espaco-virtual/espaco-educar/educacao-infantil/publicacoes/PROINFANTIL-mod1-est2-unid2.pdf> > . Acesso em: 26 jun. 2010.

LUCKESI, Cipriano Carlos. *Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos e recriando a prática*. 2 ed. Ver. – Salvador: Malabares Comunicação e Eventos. 2005.

NEGRINE, Airton. *Aprendizagem e desenvolvimento infantil*. Porto Alegre: Prodil, 1994.

PERRENOUD, Philippe. *Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens – entre duas lógicas*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.



# CAPÍTULO 3

---

## O método freiriano e a alfabetização para a infância: aproximações possíveis

Álice Quele Leal Nascimento, Cilia Silva dos Santos, Eliete Farias da Silva, Flavia Nascimento Silva, Geruza do Nascimento Santana, Rafaela Noronha Ritter<sup>1</sup>  
Maria Valéria de Oliveira<sup>2</sup>

### Introdução

Este artigo tem como objetivo conceituar a infância e a educação na visão de Paulo Freire, bem como abordar as contribuições que esse autor e seu método trazem em seus estudos para a temática da educação para infância, entendendo que é nessa fase da vida que se dá o início do processo de alfabetização, especialmente no que se refere à leitura de mundo. Visa também mostrar a importância da leitura de mundo na formação de pessoas

---

<sup>1</sup> Bolsistas Pibid- graduandas em Pedagogia.

<sup>2</sup> Bolsista Pibid - supervisora na Escola.

desde a infância, a fim de torná-las críticas, reflexivas, compreendendo o meio em que estão inseridas enquanto seres sociais, tarefa das práticas emancipadoras de alfabetização.

Não se deve ver a alfabetização como simples capacidade de ler e escrever, mas como processo que desenvolve capacidades sociais, políticas e educativas, e que viabiliza a inclusão dos indivíduos na sociedade, desenvolvendo-os para atuar no mundo criticamente.



Figura 1- Intervenção PIBID Pedagogia em Escola Municipal  
Fonte: Elaboração própria.

## Concepção freiriana de educar

A educação é um meio de promover o ser humano para que ele possa pertencer e atuar em uma sociedade, transformando sua realidade como sujeito crítico, político e conhecedor do mundo. A educação possibilita que o ser humano valorize e esquematize o saber aprendido, apropriando-se do conhecimento sistemático da sociedade na qual está inserido e promovendo, dessa forma, sua capacidade de atuar ativamente em prol de uma existência crítica e criativa, buscando a própria autonomia e a formação da cidadania.

Segundo Paulo Freire (1998), a educação deve criar possibilidades para que o indivíduo possa desenvolver suas habilidades e testar seus conhecimentos nas diversas vertentes da sociedade, amenizando as tensões sociais. De acordo com ele, essa prática deve vir como

ato de conhecimento político e reflexivo da realidade. O ser humano deve formar-se como sujeito da própria educação, e não objeto dela.

Na perspectiva freiriana, a educação tem a capacidade de tornar os sujeitos a ela submetidos dominados ou autônomos. A escolha de qual desses caminhos seguir depende principalmente das ações mediadoras do professor. O processo de ensino-aprendizagem não deve ser uma imposição do educador, mas um instigador de saberes que estimulam o aprendizado do aluno, deixando de ser uma mera transferência de conhecimentos, mas uma interação entre ambos para que o sujeito que aprende possa fazer as melhores escolhas para sua formação.

Desta maneira, a educação passa a ser um instrumento de apropriação da realidade pelo indivíduo, levando-o a pensar e empreender, ele mesmo, a integração com o outro, de forma crítica e consciente, com vista à transformação da sociedade.

A educação pode tornar possível a promoção da autonomia no sujeito. É ela que sugere a promoção do educando do conhecimento ingênuo para o conhecimento crítico. Porém, é importante ressaltar que a ingenuidade referida por Freire não é falta de conhecimento, já que os alunos trazem consigo saberes construídos pela sociedade em que estão inseridos, do senso comum. É a partir desse senso comum que o professor pode provocar a curiosidade dos educandos, fazendo uma associação da realidade com conteúdos disciplinares. Desenvolvendo essas práticas os educadores trilham com seus alunos a educação na perspectiva da autonomia.

A educação é uma expressão cultural que através da língua se solidifica, sendo a própria língua ou dialeto uma extensão da cultura. A língua é um instrumento muito importante para a autoafirmação, autonomia e fortalecimento da cultura, pois ela mesma é cultura e conhecimento, e ao passar pelas classes sociais, não apresenta comportamentos próprios de um determinado grupo, e sim uma mistura entre eles. Ou seja, as classes dominantes não possuem o poder de julgar os interesses, gostos e estilos das menos favorecidas.

Segundo a LDBEN, Art. 1º:

[...] a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais. (BRASIL, 1996)

O processo de alfabetização é ininterrupto, ele não está limitado à aprendizagem da leitura e escrita, chamada de “aprendizagem culta”, é muito mais vasto. Tem-se procurado conceitos múltiplos sobre alfabetização, já que esse termo vem se modificando com o passar dos anos. Ela pode ser entendida como o conhecimento do alfabeto enquanto base linguística e seu emprego como código de comunicação, sendo marcada como um processo que não se restringe apenas à obtenção das habilidades automáticas do ato de ler, codificar e decodificar, mas da competência de criticar, compreender, interpretar, e produzir conhecimento. É também um ato de apropriação crítica do mundo através do acesso ao “mundo letrado” desde a infância.

## Conceito de infância

A educação infantil no Brasil sofreu grandes transformações nos últimos anos. Levou muito tempo para se revisar o sentido assistencialista na relação entre infância e práticas educativas a ela voltadas. Numa perspectiva tradicional de educação, a criança era vista como um ser sem importância e vazia de conteúdos. Daí os conceitos generalizados de que os professores eram “sabidos” e encheriam seus alunos de conteúdos, não os valorizando como pessoas que possuem conhecimentos.

No entanto, as mudanças atuais e as novas exigências sociais e econômicas iniciaram uma revisão na forma como a criança é vista e seu papel no futuro. Ela passou a ser valorizada como sujeito, e o seu atendimento educativo acompanhou os novos rumos da história:

A criança como todo ser humano, é um sujeito social e histórico e faz parte de uma organização familiar que está inserida em uma sociedade, com uma determinada cultura, em um determinado momento histórico. [...] as crianças possuem uma natureza singular, que as caracteriza como seres que sentem e pensam o mundo de um jeito muito próprio. (BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto, 1998, p. 20)

O Artigo 2º do Título I do Estatuto da Criança e do Adolescente delimita a faixa etária da infância como: “a pessoa até doze anos de idade incompletos, e adolescentes aquela entre doze e dezoito anos de idade”. (BRASIL. Ministério da Justiça, 1990) A infância corresponde à primeira idade da vida, quando há necessidade de proteção, amparo e cuidados. A criança deve ser considerada como um ser atuante, capaz de produzir conhecimento e como sujeito transformador do saber. Para o alcance da autonomia é importante que a criança conte com adultos mediadores para a concretização dessa formação plena como sujeito social.

É importante chamar a atenção para o fato de que o grupo infantil geralmente é compreendido como de seres ingênuos. Porém, o professor não pode tomar essa ingenuidade como falta de saber. Segundo o pensamento freiriano, os alunos trazem consigo saberes construídos pela sociedade em que estão inseridos e que independem do conhecimento escolar que será construído, mesmo que sejam interdependentes e que promovam o conhecimento nas interações que estabelecem, na escola e fora dela, com outras pessoas e com o meio. A partir disso, o professor pode instigar, provocar e estimular a curiosidade do educando para que ele possa fazer uma relação da sua realidade com os conteúdos disciplinares, promovendo assim, o educando da ingenuidade à criticidade.

O Referencial Nacional Curricular para a Educação Infantil enfatiza que:

[...] no processo de construção do conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de terem idéias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva as crianças constroem o conhecimento a partir das interações que estabelecem com as outras pessoas e com o meio em que vivem. (BRASIL. Ministério da Educação, 1998, p. 34)

## Algumas considerações sobre a perspectiva freiriana de alfabetização

Paulo Freire foi alfabetizado embaixo de uma árvore por seus pais. Desde cedo teve contato com as práticas educativas, pois quando jovem assumiu uma classe num curso

ginasial. Além das dificuldades sofridas durante a infância, teve que encarar a dura realidade social em sua terra natal. Por causa disso sempre foi engajado e preocupado com as questões político-educacionais, e a partir da sua realidade buscou desenvolver junto aos adultos uma alfabetização que valorizava o saber que traziam consigo. Esse saber era sistematizado, sempre contextualizando com o conhecimento científico, a fim de que o indivíduo passasse a ser um crítico da sua realidade. Freire considerava a alfabetização um tema de extrema importância, principalmente para o Brasil, onde os índices de analfabetismo continuam assustadores desde a sua época.

No método freiriano, a leitura do mundo antecede a leitura da palavra. Nesse sentido, a alfabetização parte de um texto construído pela própria vivência do aluno para então ser trabalhada a leitura da palavra, seguida da análise das frases, a formação das palavras e por último o estudo das sílabas e letras.

A leitura deve se dar durante todo o processo de aprendizagem do aluno, antecipando sua formação crítica em perceber o mundo, fazer parte dele e transformá-lo. Isso partindo de um contexto da sua realidade. O educando deve ser estimulado a se conscientizar da sua capacidade de interagir, entender e transformar as coisas.

Neste sentido, o método de Paulo Freire busca despertar no indivíduo o entendimento de que é preciso conscientizar-se da leitura, que não é mera codificação e decodificação dos símbolos, mas implica na compreensão de todo um contexto, do meio que o rodeia. Freire percebe isso quando relembra que em sua infância e mocidade não houve de sua parte uma valorização da leitura como algo essencial para a compreensão da realidade.



Figura 2 - Reunião de apresentação do PIBID Pedagogia na escola Vivaldo Lima  
Fonte: Elaboração própria

Para que o indivíduo entenda o contexto da leitura é importante que ele busque entender seu próprio contexto, e aprenda a analisar criticamente tudo que lhe for apresentado.

A metodologia de Freire rejeita a transferência e o depósito do saber por parte do professor para o educando:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, às suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho: de ensinar e não de transferir conhecimento. (FREIRE. 2009, p. 47)

Freire vê o ato de ensinar ensinar como ensino corporificado, onde as ações seguem de forma fiel o discurso de quem ensina, e esse educador deve permear seu conteúdo pelas experiências do cotidiano, o que infelizmente, na maioria das escolas, é desconsiderado. A educação crítica tem como tarefa ajudar no processo de pensar-falar, dando ao aluno possibilidades de recriar o seu contexto desde a infância.

O método Freiriano estabelece que o professor seja o instigador, ele tem o papel de incitar a curiosidade dos alunos e de levá-los a pesquisar, descobrir e analisar de forma crítica e ideológica o que há nos discursos. E para essa análise ser feita não se pode desconsiderar os conhecimentos científicos que dão sentido ao que está sendo dito, além dos contextos históricos e geográficos.

Para Freire (2005, p. 38), ninguém educa ninguém, e ninguém educa a si mesmo, mas os seres humanos se educam mediatizados pelo mundo. Quando Paulo Freire faz essa afirmação em seu livro *Pedagogia do Oprimido*, acaba denunciando toda a opressão presente na educação. Por isso, a educação é fundamental no processo de libertação e de conscientização. Segundo o autor, quanto mais o oprimido se mantiver alienado e sem consciência melhor para o seu opressor, pois a consciência é o remédio da pedagogia do oprimido, e para que a educação seja realmente libertadora, o oprimido deve sair de sua condição de subordinação.

O “ensino bancário”, como chama a educação alienadora e dominadora, deve ser rejeitado pelo aluno no sentido de que ele mesmo possa ser sujeito crítico de seu próprio saber, e não um depósito de conhecimentos. Esse tipo de educação, quando concedida, torna o educando alienado, incapaz de perceber sua própria realidade, fortalecendo assim uma sociedade cada vez mais dominadora.

O método de Freire consiste em três etapas: a investigação, onde os professores e alunos procuram/escolhem palavras que contêm muito significado para a vida do educando; a tematização, que é a conscientização do mundo através das palavras que foram investigadas; e a problematização, que aparece quando o educador provoca o educando a pensar além da visão superficial do mundo. Três etapas fundamentais no processo formativo de ensino, seja para crianças, seja para adultos.

## Contextualização e aplicação da alfabetização freiriana na escola municipal Vivaldo da Costa Lima

A Escola Municipal Vivaldo da Costa Lima, localizada na cidade do Salvador, dentro de um bairro com uma grande importância cultural e histórica, o Pelourinho - Centro histórico da cidade, que possui um conjunto arquitetônico colonial (barroco- português) é integrante do Patrimônio Histórico da UNESCO.

Anteriormente essa escola funcionava em um prédio na Rua Maciel de Bastos, dentro do próprio Pelourinho. Contudo, o prédio sofreu um incêndio devido a um curto-circuito, e teve que passar para outro ponto, um antigo cortiço. Este também pegou fogo, e com isso foi necessária a construção de outro prédio, onde atualmente funciona a Escola.

Municipalizado em 2003, não se tem conhecimento se o prédio pertence à Associação da Santa Casa da Misericórdia ou se é público. Por esse motivo, a escola sofre constantes ameaças de invasão.

A escola integra, em seu corpo discente, crianças oriundas da comunidade local com uma realidade social de dificuldades, indivíduos excluídos de seus direitos, o que atrapalha, muitas vezes o processo de ensino-aprendizagem, dada as carências de várias ordens.

Apesar do contexto e das dificuldades enfrentadas pela escola e suas crianças, percebe-se que elas têm, desde muito cedo, anseio por aprender e se alfabetizar, bem como para decifrar e interpretar os códigos do seu próprio mundo. Isto é, desejam conhecer e por em prática suas habilidades, as quais desabrocham em crescente variedade de formas para explorar a si próprias e o mundo ao seu redor. Em suas tentativas para ler e escrever elas levantam hipóteses, ressignificam o mundo e interagem com ele, ainda que de forma imatura e inicial, para a construção de uma linguagem alfabetizadora, especialmente nas classes a partir dos cinco anos de idade.

Na perspectiva da leitura do próprio mundo, no livro *A importância do ato de ler* (FREIRE, 2009), o autor declara que devemos contextualizar o que ensinamos, fazendo relação entre o que se aprende, o ambiente do educando e os conteúdos escolares. Ou seja,

para que a alfabetização aconteça de forma proveitosa é fundamental que sejam valorizados os conhecimentos prévios e a realidade do educando, em relação com o que se ensina.

A escola Municipal Vivaldo da Costa Lima segue uma linha que aponta para a concepção freiriana de educar, sendo que possibilita o envolvimento genuíno nas atividades desenvolvidas e a interação com os projetos existentes na comunidade do Pelourinho, já que a maior parte das crianças em idade de alfabetização desta unidade escolar são moradoras da área e também participam desses projetos. O cotidiano cultural e social desses moradores se faz presente durante todo o ano letivo, a fim de trazer significado à prática escolar.

O planejamento das atividades é elaborado pelas professoras das séries iniciais buscando a relação com o universo dessa clientela. O esforço em ouvir o que as crianças trazem e suas experiências é de fundamental importância para a construção do aprendizado. Freire, na obra *Pedagogia do oprimido* relata que a partir da educação e conscientização dos indivíduos sobre seu próprio mundo é que eles poderão pensá-lo, criticá-lo e reconstruí-lo. Algumas dessas crianças são sem-teto, moradores de rua, pessoas em situação de risco. Os métodos pedagógicos devem proporcionar aos indivíduos uma consciência política para que a realidade deles possa ser mudada desde a compreensão da própria vida e do seu contexto.



Figura 3 - Intervenção das bolsistas na escola municipal do Pelourinho  
Fonte: Elaboração própria.

Propomos para essa unidade escolar uma prática pedagógica voltada para o censo crítico, onde o conhecimento e o acesso à leitura e à escrita não são processos mecânicos e desvinculados do mundo do aluno, mas um desenrolar constante de práticas sociais e aulas vinculadas com os debates políticos sobre as condições de vida e possibilidades de superação da comunidade. A cultura popular nesse sentido é valorizada pela escola. A práxis pedagógica nesta unidade escolar leva em conta a teoria freiriana, especialmente no que se refere a codificação e decodificação da palavra e do mundo, bem como sugere temas geradores de pluralidades de interpretação, proporcionando ao sujeito alfabetizando a vivência de experiências múltiplas, buscando através delas um significado para o seu ser social.

A leitura crítica e a interpretação são imprescindíveis para a formação de cidadãos críticos e conscientes de seus deveres e valores. Com base nessa afirmação, entendemos que principalmente as crianças que vivem em uma realidade sócio-econômica precária, como os alunos da escola Vivaldo da Costa Lima, precisam de uma educação que permita uma leitura crítica de mundo, para que os mesmos não se tornem sujeitos alienados da sua realidade. Por esse motivo, o método Freiriano se torna tão importante nesse contexto, concedendo-lhes subsídios para uma interpretação crítica do mundo onde vivem, com vistas a sua transformação.

Entendemos que a alfabetização proporciona o direito a ler e a escrever para que as crianças possam posteriormente conhecer, transformar e reconstruir o mundo onde vivem. Sabemos também que uma criança sem uma boa preparação pode apresentar, durante a alfabetização, barreiras relacionadas à compreensão, ao desenvolvimento das habilidades de ler, escrever, contar, identificar os fonemas e associá-los à grafia, dentre outras.

Isso reitera a importância de se alfabetizar de forma crítica e comprometida, ação essa que possibilitará aos educandos um processo de ensino-aprendizagem significativo. Dessa forma, pode-se afirmar que a Escola Vivaldo da Costa Lima atua e faz a criança avançar, ainda que em meio a dificuldades, no mundo da leitura e escrita.

O método de Paulo Freire, ao buscar a conscientização, que para ele significava tomar posse da realidade, vai além do ato de ler e escrever, e busca a própria existência do homem como um ser que tem compromisso com a história. Essa conscientização, acreditava Freire,

prepararia o indivíduo para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite e daria possibilidade de escolher seu próprio caminho. É neste contexto que a Escola Vivaldo da Costa Lima se faz importante. Com a implementação do método na escola, os educadores passaram a “libertar” seus alunos da desumanização e estagnação mental da sua realidade. Nessa escola, apesar de também serem consideradas outras propostas metodológicas, tais como a de Emilia Ferreiro, o método freiriano está presente especialmente porque a realidade da comunidade ora citada demanda a valorização de perspectivas metodológicas mais atentas à condição sócio-cultural e política a que estão submetidas, momentaneamente, as várias crianças que delam fazem parte. A escola Vivaldo da Costa Lima aprende com a proposta freiriana de educação, valorizando-a.

Para Freire (1980), é importante o ser humano refletir, de maneira crítica, sobre sua existência e forma de vida, para atuar sobre ela, tornando-se assim cada vez mais humano. Além disso, quanto mais conseguir refletir sobre a realidade em que está inserido, sobre sua situação concreta, mais emergirá a consciência e o comprometimento plenos, deixando-o assim pronto para intervir na realidade e alterá-la.

## Conclusão

A educação é um processo político de essência complexa, rodeada por sentidos distintos e diversos. Por isso, é papel do educador entender que qualquer sistema de comunicação escrita é fortemente caracterizado por atitudes e valores culturais, pelo contexto social e econômico em que é usado, sendo distinto em cada situação. Em consequência desses contextos diferentes, cada aluno tem seu tempo para aprender, e alfabetizar-se, e isso deve ser respeitado pelo educador. Além disso, perceber a importância do método de Paulo Freire e sua concepção sobre o processo de alfabetização para infância, sua relevância para a promoção do indivíduo da ingenuidade à criticidade é um desafio sempre presente. É importante também ressaltar o respeito aos diferentes momentos de aprendizagem no processo de alfabetização na infância, compreendendo que cada criança está em constante processo de alfabetização ou aprendizagem, adquirindo novos conhecimentos de forma ininterrupta e

efetivamente vinculados à vida. A alfabetização das crianças persiste ao longo da vida e não se resume apenas ao contexto da sala de aula.

## Referências

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Lei de diretrizes e bases da Educação Nacional*. Brasília, 1996.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Justiça. *Estatuto da criança e do adolescente*. Brasília, 1990.

FREIRE, Paulo. *Alfabetização: leitura da palavra leitura do mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 4. ed. São Paulo: Ed. Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação e mudança*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986. 79 p.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 50. ed. São Paulo: Cortez, 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996. (Coleção leitura).

\_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005, 42. ed.

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não*. 9. ed. São Paulo, SP: Olho d'Água, 1998.

\_\_\_\_\_. MACEDO, Donaldo; tradução OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.





## PARTE II

### Alfabetização, cidadania e etnicidade



# CAPÍTULO 4

---

## O Estatuto da criança e do adolescente como instrumento educativo para uma alfabetização cidadã

Giuliana de Vasconcelos Antonelli, Renata Albuquerque Osorio Mello, Tânia Cristina Sousa Passos<sup>1</sup>  
Fulvia de Aquino Rocha, Isabel Oliveira de Moraes<sup>2</sup>

### Introdução

Ao longo da história, foram construídas muitas compreensões e práticas de alfabetização alicerçadas em princípios voltados para atender as bases e interesses sociais vigentes. Nelas, o processo de aprendizagem da leitura e da escrita desvincula/exclui aspectos essenciais de constituição do ser humano, tais como o cognitivo, o afetivo e a sua construção sócio-histórica. (FREIRE; MACEDO, 1990)

---

<sup>1</sup> Bolsistas Pibid - graduandas em Pedagogia

<sup>2</sup> Membros Criethus.

Ora, a alfabetização era meio para adquirir formas preestabelecidas de conhecimento, a fim de formar o sujeito em um ser ‘culto’, desprezando, assim, a sua cultura e subjetividade (**abordagem acadêmica da leitura**). Ela também servia como instrumento para melhoria econômica, oportunizando o acesso ao trabalho e à maior produtividade, e o objetivo era produzir leitores que atendessem aos requisitos básicos da leitura (**abordagem utilitarista da leitura**). Em outras concepções, ainda vigentes, a alfabetização ressalta a interação entre o indivíduo e o mundo objetivo, sendo sujeito do seu próprio processo de aprendizagem, porém valoriza apenas o significado gerado pelo leitor (alfabetizando), desprezando a problematização, elemento importante nos processos de acesso e de produção de conhecimento. Essas concepções não consideram a experiência de vida do sujeito, sua linguagem e a sua história (**abordagem da leitura do ponto de vista do desenvolvimento cognitivo e abordagem romântica da leitura**).

Diante de estatísticas e de práticas alfabetizadoras que não possibilitam ao sujeito aprendente atuar e agir no mundo do qual faz parte (através da formação de consciência crítica), e diante da compreensão de que o processo de alfabetização é um momento privilegiado onde se articulam saberes e informações que culminam, não somente na decodificação de letras e símbolos, mas na compreensão e interpretação de sua realidade, é que apresentamos este artigo. O texto nasce da necessidade de refletir conceitos que se articulam tendo em vista o entendimento de uma alfabetização para a cidadania, uma vez que o legado deixado por Paulo Freire nos impulsiona a essa práxis.

A importância deste tema é fruto das discussões promovidas durante os encontros e estudos do Pibid Pedagogia em articulação com voluntárias do grupo de pesquisa Criethus, parceiro na formação continuada das bolsistas. Além disso, assegura-se espaço para o estudo da infância em nossa sociedade e do lugar por ela ocupado, seja enquanto resgate ou enquanto construção desse lugar, que deveria estar garantido desde a mais tenra idade. A consciência de que se vive em sociedade, de que se tem direitos e deveres e que, ainda criança, vive-se experiências significativas a serem socializadas, constituem-se aspectos de reflexão ao longo do texto.



Figura 1 - Trabalho Pibid Pedagogia sobre Estatuto da Criança e do Adolescente – ECA na escola municipal  
Fonte: Elaboração própria.

Assim sendo, apresentamos o Estatuto da Criança e do Adolescente como instrumento potencializador da conscientização e para ampliação da visão crítica de mundo visando uma participação cidadã. Neste contexto, a comunidade escolar, em especial o grupo de educadores, enquanto responsáveis pela formalização da alfabetização, precisam conhecer e assumir o papel de mediadores efetivos de processos de educação emancipadores, voltados para a compreensão e o exercício da cidadania plena.

Para dar corpo a este artigo seguimos o caminho da revisão bibliográfica e o organizamos em tópicos: Alfabetização como formação/formadora de cidadania, onde trazemos a conceituação e a discussão dos termos letramento, alfabetização e cidadania, articulando-os com a perspectiva freiriana e tendo como apoio os seguintes documentos: Constituição Federal Brasileira, Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, os Referencias Curriculares para a Educação Nacional e o Estatuto da Criança e do Adolescente.

O segundo tópico - Caminhos para a compreensão/construção do Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em prol de uma alfabetização cidadã – faz uma passagem histórica da construção do referido estatuto, bem como discute sobre a importância desse documento como instrumento para **fazer acontecer** um processo de alfabetização pautado na cidadania. Reflete ainda sobre a participação da escola e dos educadores neste processo. Nas considerações finais, retomamos passagens significativas do texto tecendo reflexões sobre o ECA, a alfabetização cidadã e as responsabilidades da escola e dos educadores para uma prática educativa mais humana e crítica.

## Alfabetização como formação/formadora da cidadania

Até o final do século passado, em vários contextos educativos, acreditava-se que a alfabetização era somente o ato de ensinar o alfabeto e acessá-lo. Alfabetizar era também o ato mecânico de ensinar a ler e a escrever, a reconhecer os códigos gráficos da linguagem verbal (decodificação). Todavia, tais ações somente instrumentalizavam os indivíduos a praticarem uma comunicação sem grandes esforços subjetivos. A perpetuação dessa reflexão em torno do tema só seria interessante para a manutenção de atitudes que exaltam a camada que está no poder, a qual cria estratégias para não ser deslocada desse lugar privilegiado. Para esta classe é de fundamental importância investir no aumento das formas de alfabetização decodificadoras, formadoras de sujeitos que mal lêem e assinam os seus próprios nomes. Entretanto, esforços contrários à manutenção dessa perspectiva foram postos em prática, a exemplo das reflexões de Paulo Freire e de Magda Soares em torno do desenvolvimento da perspectiva crítica de Alfabetização e Letramento, respectivamente.

Segundo Soares (1999), Letramento é o estado ou condição de quem não apenas sabe ler e escrever, mas cultiva e exerce as práticas sociais na utilização da escrita. Ao internalizarmos essa compreensão, temos um processo de alfabetização que ensina a ler e a escrever, mas que também se associa ao mundo real na busca de sua compreensão e transformação, levando os indivíduos, crianças e adultos a se apropriarem desse conhecimento para atuarem de fato na sociedade da qual fazem parte. Todavia, temos a compreensão de

que tal participação não depende somente da vontade de atuação dos sujeitos. Sabe-se da existência de forças que trabalham no caminho oposto e minam as possibilidades das camadas populares se apoderarem da compreensão de suas condições sociais, culturais e econômicas, para não agirem sobre tais condições.

Tal constatação acentua a necessidade de uma tomada de consciência, aspecto que Paulo Freire também enfatiza e que a educação precisa trabalhar. A conscientização é construída na ação-reflexão-ação, unidade dialética que abre a possibilidade da transformação.

A conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece. (FREIRE, 1980, p. 26)

Para Freire a História é feita por aqueles que se propõem a serem protagonistas dela, logo, é tempo de possibilidades. Esta visão difere completamente de uma visão determinista e reconhece que o ser humano intervém criticamente com sua consciência e subjetividades na reconstrução do mundo.

Freire (1995) nos leva a refletir sobre o ser humano que, enquanto ser histórico-social possui a capacidade de reconhecer a si próprio como ser inacabado, o que o coloca numa busca incessante por conhecer e ser mais. François Jacob (apud FREIRE, 1995) afirma que somos seres “programados para aprender”. Assim sendo, uma vez programados, estamos em constante processo de aprendizagem. Abandona-se, então, o determinismo, que traz a idéia de coisas fadadas ao ser humano, e se exalta que num constante processo de aprendizagem este pode ir além dos limites, transcender barreiras, superar o próprio condicionamento e se educar no jogo da liberdade.

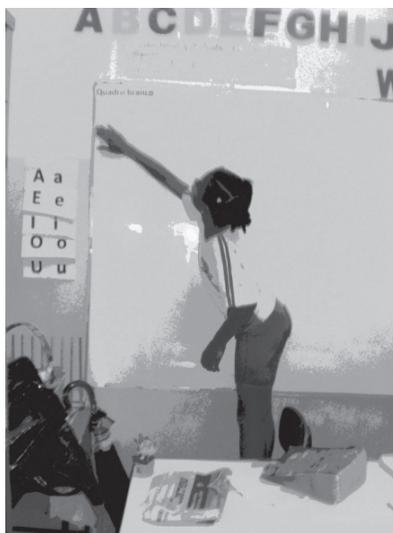


Figura 2 - Criança em ação alfabetizadora na escola pública municipal  
Fonte: elaboração própria.

Para garantir a possibilidade de agir sobre a História, faz-se necessário que os indivíduos compreendam a complexidade sócio-cultural em que estão inseridos. É nesse sentido que a Educação e os processos de alfabetização, longe da idéia de serem os meios de salvação da humanidade, mas pela consciência de que constituem um meio privilegiado de acesso ao conhecimento, autorizam as camadas populares a ampliar as suas possibilidades de articular um discurso contra-hegemônico, uma vez que passam a conhecer conceitos e a ler o mundo de maneira crítica. O objetivo da alfabetização e da educação não é preparar crianças, jovens e adultos para continuar a manutenção do *status quo*, mas permitir que os sujeitos reflitam sobre sua condição humana e então decidam sobre sua participação política e exercício da cidadania.

As reflexões propostas por Freire em sua obra apostam em uma pedagogia libertadora que consiste em uma educação voltada para a conscientização da opressão (pedagogia do

oprimido) e a consequente ação transformadora, o que contribui para que pensemos num conceito explícito de alfabetização para a cidadania.

Cidadania não é um conceito estanque, ele pode variar de acordo com a organização cultural de cada país, estado e grupos sociais. Estreitando para o contexto brasileiro, segundo Pinsky e Pinsky (2003, p. 4) ser cidadão é:

Ter direito à vida, à liberdade, à propriedade, à igualdade perante a lei: é, em resumo, ter direitos civis. É também participar no destino da sociedade, votar, ser votado, ter direitos políticos. Os direitos civis e políticos não asseguram a democracia sem os direitos sociais, aqueles que garantem a participação do indivíduo na riqueza coletiva: o direito à educação, ao trabalho, ao salário justo, à saúde, a velhice tranqüila. Exercer a cidadania plena é ter direitos civis, políticos e sociais.

Nesse sentido, os brasileiros estão bem situados perante as leis, pois a referida citação concorda com quatro importantes regimentos que norteiam nossa sociedade: a Constituição Federal Brasileira (CFB), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), os Referenciais Curriculares para a Educação Nacional (RCNEI) e o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA). A Constituição Federal Brasileira (promulgada em outubro de 1988) apresenta, na íntegra do seu texto, direitos civis, políticos e sociais convergentes com o conceito de cidadão expresso por Pinsky e Pinsky (2003). Já na página inicial do seu texto (no Título I - Dos Princípios Fundamentais) o Artigo 3º traz como objetivos fundamentais dessa lei a construção de “uma sociedade, livre, justa e solidária; promover o bem de todos sem preconceitos e erradicar a pobreza, a marginalização e reduzir as desigualdades sociais”, entre outros.

A LDBEN 9394/96 está baseada no princípio do direito universal, a educação para todos. Ela define a educação infantil (creches e pré-escolas) como a primeira etapa da educação básica e ressalta que esta é dever de todos. Cita no Art. 3º que o ensino deve ter como alicerce os seguintes princípios: pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; valorização da experiência extraescolar; relação entre a educação escolar, o trabalho e as vivências sociais. Os conteúdos curriculares devem ter como diretrizes a difusão de valores

fundamentais ao interesse social, os direitos e deveres dos cidadãos, de respeito ao bem comum e à ordem democrática. (BRASIL, 1996, art. 27)

Os RCNEI, outro instrumento criado para garantir a cidadania do indivíduo, são definidos como: referências e orientações pedagógicas que visam contribuir para a implantação ou implementação de práticas educativas de qualidade que possam promover e ampliar as condições necessárias para o exercício da cidadania das crianças brasileiras. Divulgam o mais amplo e complexo caminho de construção da cidadania. Eles reúnem ideias que precognizam tanto a ação do sujeito como o papel significativo da interação social no processo de aprendizagem e desenvolvimento da criança. O documento foi construído com base nas idéias de teóricos como Paulo Freire, Piaget, Wallon e Vygotsky, que consideram as especificidades afetivas, emocionais, sociais e cognitivas nas convivências sociais como elementos presentes no processo de ensino- aprendizagem e, portanto, no exercício da cidadania. Confere que a educação precisa respeitar os princípios de:

- o respeito à dignidade e aos direitos das crianças, consideradas nas suas diferenças individuais, sociais, econômicas, culturais, étnicas, religiosas etc.;
- o direito das crianças a brincar, como forma particular de expressão, pensamento, interação e comunicação infantil;
- o acesso das crianças aos bens socioculturais disponíveis, ampliando o desenvolvimento das capacidades relativas à expressão, à comunicação, à interação social, ao pensamento, à ética e à estética;
- a socialização das crianças por meio de sua participação e inserção nas mais diversificadas práticas sociais, sem discriminação de espécie alguma;
- o atendimento aos cuidados essenciais associados à sobrevivência e ao desenvolvimento de sua identidade. (BRASIL. Ministério da Educação, 1998, p.14)

Seguindo o que dizem os textos legais, o leitor pode se questionar sobre a diferença entre o que pregam as Leis e o que é cumprido na vida social do povo. O paradoxo entre o que está escrito/descrito e o que ocorre na prática. O ideal para a elite da sociedade é mesmo

que se ignore o texto legal, ou que se acredite em sua discrepância prática. Todavia, reiteramos que não há como garantir o exercício da cidadania sem o conhecimento/consciência do que se tem e de como se pode agir. Como escreve Freire (1980, p. 29): “Por isso mesmo a conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade, que a ‘des-vela’ para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominante”. Daí a importância de se compreender a impossibilidade de uma prática educativa neutra, porque para ser cidadão o indivíduo precisa do conhecimento sistemático, mas a posse desse conhecimento não lhe assegura a cidadania, pois muitas pessoas letradas vivem hoje como não-cidadãos, à margem da sociedade. (VIEIRA; SOUZA; FERREIRA, 2009) Logo, a opção pedagógica que se faz define a serviço de quem se faz a Educação.



Figura 3 - Intervenção dialógica na escola sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente.

Fonte: Elaboração própria.

Freire e Macedo (1990) em suas reflexões apresentam perspectivas diferentes de Educação. Numa educação funcionalista, a alfabetização representa um afastamento do pensamento crítico e da política emancipadora. Nela, o aprendizado da leitura e da escrita está a serviço do interesse econômico de formar trabalhadores para ocupações que somente exigem a leitura “funcional” e habilidades para escrever. A alfabetização, enquanto processo em que a leitura de mundo precede a leitura da palavra, se faz na relação dialética dos seres humanos com o mundo, com a linguagem, com o desenvolvimento da consciência histórica.

Leva ao pensamento crítico, a uma política emancipadora e conseqüentemente, a uma ação transformadora. A alfabetização emancipadora, contrária à reprodução cultural, está voltada para a consciência crítica conduzida pelo caminho do “nomear e conhecer o mundo”, partindo da própria história e experiências de vida. O sujeito é autor e ator da sua história e ele precisa ter consciência disso. Os autores explicitam o conceito de alfabetização crítica como:

Processo inerente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender, transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. [...] é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 7)

O ato de alfabetizar não pode dissociar as técnicas que ensinam a ler e escrever (decodificar - relação som letra - e decodificação - interpretação simultânea) (PINSKY; PINSKY, 2003, p. 4), das experiências de vida e história dos sujeitos. Nem desconsiderar a relação entre afetividade e cognição, pois ambas são sentidos para entender o mundo.

Portanto, o caminho que leva ao pleno exercício da cidadania é a efetiva alfabetização que conduz os sujeitos a entender/compreender quem eles são a partir de sua história, seu contexto e o universo no qual estão inseridos. Compreensão necessária para que construam sua identidade no grupo ao qual pertencem e assim possam transformá-lo. Conhecer o mundo a fim de (re) construir o que for necessário, para que coletivamente possam alcançar o gozo dos direitos civis, políticos e sociais, o que podemos definir como alfabetização cidadã.

## Caminhos para a compreensão do Estatuto da Criança e do Adolescente - ECA em prol de uma alfabetização cidadã

Uma vez apresentados os princípios de uma alfabetização para a cidadania, faz-se necessário apresentar os caminhos legais percorridos para se entender a cidadania como recurso de igualdade no interior da sociedade, entendendo que a alfabetização não é apenas ensinar a ler e escrever, mas vai muito além. Alfabetizar é incentivar a consciência crítica no mundo e o reconhecimento do sujeito de direito que vive e participa de uma sociedade. Conscientizar a criança dos seus direitos e deveres através do Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8069, de 13 de julho de 1990, é uma forma de incentivá-la, desde a infância, a compreender-se dentro da sociedade e do mundo de forma crítica. Dessa forma um longo caminho vem sendo traçado desde o início do século XIX no que diz respeito aos direitos da criança e do adolescente até culminar na elaboração do Estatuto da Criança e do Adolescente, em 1990.

Em 1948, o mundo ganha a Declaração Universal dos Direitos humanos, um dos documentos básicos da Organização das Nações Unidas (ONU). Onze anos mais tarde, em 1959, foi aprovada a Declaração Universal dos Direitos das Crianças. Em 1985, essa declaração foi aprimorada com as regras de Beijing para a administração da justiça, da infância e juventude, diversas nações vinham se preocupando com a melhoria das condições de vida das crianças em todos os países. Foi na década de 80 que os movimentos sociais pela infância brasileira tiveram importantes e decisivas conquistas. A organização de grupos em torno do tema da infância se dividiu basicamente em dois, o dos minoristas e o dos estatutistas. Os primeiros, adeptos da doutrina vigente desde 1927, defendiam a manutenção do Código de Menores, que se propunha a regulamentar a situação das crianças e adolescentes que estivessem em “situação irregular”. Já os estatutistas defendiam uma grande mudança no código, criando novos e amplos direitos às crianças e aos adolescentes, que passariam a ser sujeito de direitos e a contar com uma Política de Proteção Integral.

A Assembléia Nacional Constituinte formada em 1987 e presidida pelo deputado Ulysses Guimarães foi composta por 559 congressistas e durou 18 meses. A atual Constituição Brasileira foi então promulgada em 5 de outubro de 1988, considerada a “constituição cidadã”. A partir da Convenção Internacional dos Direitos da Criança e do adolescente de 1989, a Doutrina da Proteção Integral foi aprovada e adotada na Constituição Federal do Brasil.

A “constituição cidadã” foi marcada por avanços na área social e de direitos humanos, propondo e introduzindo um novo modelo de gestão das políticas públicas sociais, permitindo aos indivíduos o exercício da cidadania através do direito de participação ativa na sociedade civil organizada que representa as comunidades através dos conselhos deliberativos e consultivos.

No período da assembleia constituinte, diversos movimentos sociais lutavam pelo direito à cidadania e pela redemocratização do Brasil, após muitos anos de autoritarismo social. Na mesma Assembléia Constituinte organizou-se um grupo comprometido com o tema da criança e do adolescente, formado por setores ligados à Igreja Católica, movimentos nacionais de meninos e meninas de rua, às entidades de atendimento à infância e juventude, entre outros. O movimento pelos direitos de cidadania da criança e do adolescente realizou e participou de inúmeros debates, seminários e estudos para compreender a infância e a adolescência do ponto de vista biológico, psicológico e social, o que culminou na elaboração do artigo 227 da Constituição Federal do Brasil de 1988 que dispõe:

É dever da família, da sociedade e do estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, a cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão. (BRASIL, 1988)

Dessa forma, introduziu um conteúdo e enfoque próprios da Doutrina de Proteção Integral da Organização das Nações Unidas, trazendo os avanços das normas internacionais para a população infanto-juvenil brasileira. Esse artigo garantia às crianças e adolescentes os direitos fundamentais de sobrevivência, desenvolvimento pessoal, social, integridade física, psicológica e moral, além de protegê-los de forma especial, através de dispositivos

legais diferenciados, contra a negligência, maus tratos, violência, exploração, crueldade e opressão.

Com a realização dessa Assembléia Constituinte e os avanços que ela proporcionou à população infanto-juvenil em relação aos seus direitos, foram criadas as bases do Estatuto da Criança e do Adolescente. A Comissão de Redação do ECA teve representação de três grupos expressivos, o dos movimentos da sociedade civil, o dos juristas, principalmente os ligados ao Ministério Público, e o de técnicos de órgãos governamentais, funcionários da própria Funabem.

A promulgação do ECA, Lei 8.069/90, ocorreu em 13 de Julho de 1990, consolidando uma grande conquista da sociedade brasileira, a produção de um documento de direitos humanos fundamentado em princípios éticos, como liberdade, autonomia, pluralidade e dignidade. Os direitos das crianças e adolescentes integram o elenco de direitos da pessoa humana e legitimam a situação específica das pessoas na faixa de 0 a 18 anos como pessoas em desenvolvimento, que necessitam de proteção especial. Este novo documento altera significativamente as possibilidades de uma intervenção arbitrária do Estado na vida de crianças e jovens. Podemos citar como exemplo disto a restrição que o ECA impõe à medida de internação, aplicando-a como último recurso, restrito aos casos de realização de um ato infracional. Antes bastava a “situação irregular” que se encontrava para justificar a medida. Apesar de representar uma conquista histórica, o estatuto ainda precisa ser implementado de forma integral.

O estatuto da criança e do adolescente é composto por 267 artigos, divididos em dois livros:

**Livro I – Parte Geral** (art. 1 ao 85): apresenta os direitos fundamentais da criança e do adolescente e o dever da prevenção contra a ocorrência de ameaça ou violação desses direitos.

**Livro II – Parte especial** (art.86 aos 267): Trata da política de atendimento, das medidas de proteção, da prática do ato infracional, das medidas pertinentes aos pais e responsáveis, do acesso à justiça e dos crimes e infrações administrativas.

O ECA introduz alterações na gestão das políticas de atendimento à infância e à juventude do Brasil, através da criação dos conselhos:

**Conselho dos direitos** – organizado nas esferas federal, estadual e municipal, é responsável pela definição das prioridades e pelas diretrizes e políticas relacionadas à criança e ao adolescente.

**Conselho tutelar** – atua na esfera municipal, buscando a garantia efetivas dos direitos assegurados pelo ECA.

O ECA não veio falar apenas de direitos, para a leitura dos 267 artigos. Segundo Costa (1993), é necessário o conhecimento da regra de interpretação da lei. Esta regra está presente no artigo 6º do ECA e vale para a leitura de todos os artigos dentro do princípio da reciprocidade, em que para cada direito corresponde um dever. Além dos fins sociais a que a lei se dirige, os direitos não se aplicam da mesma maneira às crianças, adolescentes e adultos. Assim, o ECA não veio para tratar apenas de direitos sem responsabilidade, mas serve também para orientar as crianças e adolescentes, seres em formação, sobre seus deveres perante a sociedade.

É certo que mesmo após duas décadas, embora muito seja falado, pouco realmente se entende sobre o ECA principalmente nas escolas, seja por parte dos profissionais que dela fazem parte, seja por parte do próprio alunado, pois existe uma visão preconceituosa em relação ao Estatuto. Por falta de um conhecimento mais aprofundado do mesmo, conceitos equivocados são formulados, como o que diz que no ECA são encontrados apenas direitos e nada se fala sobre deveres. A partir da promulgação da Lei nº 11525, que acrescenta ao parágrafo 5º do art. 32 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), que será obrigatório para todas as escolas de ensino fundamental incluir em seu currículo conteúdo que trate dos direitos das crianças e dos adolescentes, faz-se necessário então que sejam feitos trabalhos para a implantação dos conteúdos em questão, a fim de que estes não faltem no cotidiano de todos envolvidos no processo educacional: docentes, discentes, comunidade, etc.

O ECA, além de ser indispensável para todos, pode vir a ser um caminho para a alfabetização cidadã, uma vez que traz em seu conteúdo direitos e deveres tanto para as crianças

e adolescentes, quanto para a comunidade e o Estado em geral, fazendo com que o aprendizado esteja entrelaçado com o conceito de cidadania, entendendo que a alfabetização não é apenas ler e escrever. Novamente ressaltamos que alfabetizar é incentivar a consciência crítica no mundo e o reconhecimento do sujeito de direito que vive e participa de uma sociedade. Conscientizar as crianças dos seus direitos e deveres através do Estatuto da Criança e do Adolescente é uma forma de incentivá-las desde a infância a compreender-se dentro da sociedade e do mundo de forma crítica, para assim interpretá-los e modificá-los.

## Considerações finais

Como diz Paulo Freire, não há como alfabetizar sem a participação cidadã e sem a compreensão do mundo cultural e social, pois é a partir dessa compreensão que nos tornamos cada vez mais seres humanos, e esta é uma necessidade urgente na atualidade, onde a violência e a intolerância são cada vez mais frequentes. É nesse sentido que o Estatuto da Criança e do Adolescente entra como argumento forte para uma alfabetização que visa à cidadania, compartilhando da mesma idéia de Emília Ferreiro (1993) que afirma que por trás da mão que pega o lápis, dos olhos que olham, dos ouvidos que escutam, há uma criança que pensa.

Percebemos que a escola, ao incorporar o Estatuto da Criança e do Adolescente como tema transversal em seu projeto político pedagógico, possibilitará regular a prática de convivência no espaço escolar e entre escola-família-comunidade, proporcionando qualidade humana nas relações. A inserção do ECA no processo de ensino-aprendizagem poderá contribuir para a construção de uma atitude crítica, de modo que crianças e adolescentes desenvolvam uma consciência moral de reconhecimento dos limites e possibilidades de suas ações e relações na sociedade. Assim como o professor, que desempenha função fundamental ao eleger os princípios do ECA, considerando as significações pessoais que as crianças constroem sobre suas vivências estará legitimando a construção da identidade das crianças e adolescentes enquanto seres em formação e sujeitos de direitos. Além disso, poderá estimular certas características de comportamento e traços de personalidade, como sociabilidade, auto-estima e autonomia ao posicionar-se diante da realidade.

Um educador consciente de uma prática crítica assume a tarefa de desocultador de verdades, e mesmo reconhecendo a dificuldade e os obstáculos, não se deixa intimidar, mas coloca-se junto ao educando como participante de um processo dialógico, onde os dois sabem e ignoram sempre, sem nunca chegar ao saber absoluto. Compreende que ambos são sujeitos do ato cognoscente.

Assim, tendo o ECA como aliado, o professor poderá mediar discussões sobre temas importantes dentro da escola como o preconceito, seja ele de raça, gênero ou religião; casos de abuso físico ou psicológico, problemas que envolvam drogas, tendo em vista que dificilmente a criança terá acesso a eles fora do ambiente escolar. A opção por uma práxis transversal pode demonstrar sensibilidade, compromisso ético, consciência política e competência profissional. Dessa forma, a escola assume o compromisso de educar crianças e adolescentes dentro dos princípios democráticos, articulados com regras e leis que definem direitos e deveres na sociedade.

O estatuto da criança e do adolescente completa vinte anos de existência e ainda sofre uma série de críticas por alguns segmentos da sociedade que resistem à mudança de atitude em relação à criança e ao adolescente. Muitos continuam percebendo as crianças e adolescentes como “tábula rasa”, adulto em miniatura, menores, minoria, ser inocente, portadores de carências, tutelados, ou seja, incapazes de serem sujeitos de sua história. Entretanto, tendo por base a Doutrina das Nações Unidas para a Proteção Integral e a Constituição Federal Brasileira de 1988, o Estatuto aparece como uma conquista humanitária à situação vivida por milhares de crianças e adolescentes em situação de vulnerabilidade, pela precária situação de saúde, de educação, do desrespeito à liberdade, à dignidade e à convivência familiar e social, possibilitando-lhes serem “cidadãos”.

Como educadores precisamos entender que em termos de leis e normas o Brasil já se encontra inserido na luta pelos direitos humanos, e cabe também a nós, responsáveis pela educação de nossa população infanto-juvenil, fazê-la reconhecida como participante ativa deste processo. Precisamos ouvir o que as crianças têm a nos dizer e levar em conta os seus anseios. A emergência por uma alfabetização cidadã se insere como uma busca de alternativa no sentido de resgatar o ser humano, o cidadão, o trabalhador, da alienação de seu ser, promovendo o exercício da cidadania e sua dignidade.

## Referências

BRASIL. Constituição (1988). *Constituição da República Federativa do Brasil*. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitui%20C3%A7ao.htm) > acesso em: 18 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) > . Acesso em: 15 out. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm) > . Acesso em: 18 jun. 2010.

\_\_\_\_\_. **Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990**. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em: < <http://www.planalto.gov.br/ccivil/LEIS/L8069.htm> > . Acesso em: 15 out. 2010.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Brasília: Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental, 1998. Disponível em: < <http://www.integral.br/downloads/resultado.asp?categoria=33022&codigo=91> > . Acesso em 19 jun. 2010.

COSTA, Antonio Carlos Gomes. *É possível mudar: a criança, o adolescente e a família na política social do município*. São Paulo: Malheiros, 1993.

\_\_\_\_\_. *De menor a cidadão: Notas para uma história do novo direito da infância e juventude no Brasil*. Brasília: Editora do Senado, 1993.

DHNET, Direitos Humanos na Internet - Projeto de Extensão: ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente) na Escola - Construindo uma educação voltada para a cidadania. Disponível em: < <http://www.dhnet.org.br/w3/cdhp/projetos/eca.html> > Acesso em: 28 abr. 2010.

ECA NA ESCOLA: entrevista com o pedagogo Antonio Carlos Gomes da Costa. 2006. Disponível em: < <http://www.promenino.org.br/Ferramentas/Conteudo/tabid/77/ConteudoId/4eacc7b3-35dd-4a57-9a2e-50e20db6583b/Default.aspx> > . Acesso em: 15 out. 2010.

ESTATUTO da Criança e do Adolescente: um marco na luta pelos direitos. *Com Ciência*. 2005. Reportagens. Disponível em: < <http://www.comciencia.br/reportagens/2005/12/02.shtml> > . Acesso em: 6 out. 2010.

FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre a alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1993.

FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática de liberdade*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.

\_\_\_\_\_. *Política e educação*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1995. (Coleção Questões da nossa época; v. 23).

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura de mundo, leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

PAULLA, Helena. Estatuto da criança e do adolescente – Lei 8069/90 e legislação. Disponível em: < [www.diaadia.pr.gov.br/cge](http://www.diaadia.pr.gov.br/cge) > Acesso em: 04 jun. 2010.

PINSKY, Jaime; PINSKY, Carla Bassaneze. (Org). *História da cidadania*. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2003.

SILVA, Luiz Etevaldo. Paulo Freire e Milton Santos: um encontro em favor da cidadania e da solidariedade. *Revista e-Curriculum*, São Paulo, v. 3, n. 2, jun. 2008.

SOARES, Magda. *Letramento: um tema em três gêneros*. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

VIEIRA, Melissa Lima; SOUZA, Indira Silva; FERREIRA, Adriano Rodrigues. *Reflexões: a educação e suas influências sobre o trabalho e o exercício da cidadania*. 2009. O portal da administração, administradores. com.br. 30 ago. 2009. Disponível em: < <http://www.administradores.com.br/informe-se/artigos/reflexoes-a-educacao-e-suas-influencias-sobre-o-trabalho-e-o-exercicio-da-cidadania/33266/> > Acesso em: 18 jun. 2010.

# CAPÍTULO 5

---

## Formação do educador alfabetizador e infância afrodescendente

Ana Katia Alves dos Santos<sup>1</sup>

### Introdução

A alfabetização, desde a escola tradicional, é concebida como o desenvolvimento da habilidade de ler e escrever, conceito simplista para processo tão amplo e potencialmente rico de possibilidades formativas, em sua natureza crítica. O processo de alfabetização vai muito além da técnica de ensinar mecanicamente a criança a identificar e reproduzir símbolos, citam-se letras, sílabas e palavras. É mais que apropriação do código linguístico. A alfabetização articula amplo e complexo processo de construção de conhecimento que envolve, além da dimensão da representação linguística, a dinâmica sociocultural e o seu aprendizado.

Numa perspectiva crítica de alfabetização rompe-se com a visão segregadora e dicotômica entre o sujeito que aprende, o processo de aquisição da linguagem e a formação

---

<sup>1</sup> Doutora em Educação; Docente Faced-Ufba; coordena as atividades do Criethus.

sócio-cultural e crítica do mundo. No processo de conhecer do sujeito que aprende, ou se alfabetiza, participam fatores e elementos externos (sociais, políticos, pedagógicos, relacionais, econômicos, históricos), bem como elementos internos ao sujeito (psicológicos, orgânicos-biológicos, genéticos).

É a alfabetização um processo de decodificação crítica do mundo, que resulta das condições de aprendizagem externa e internas do sujeito, tal como defendeu Paulo Freire (1994). É a possibilidade de leitura de si, do outro e do mundo, descortinando e incorporando criticamente elementos fundamentais para a produção do conhecimento e para a participação cidadã no mundo. A alfabetização é exercício de passo para o alcance da cidadania<sup>2</sup>. Como diz Vasconcelos e Brito (2006, p. 38) “[...] A alfabetização é antes de tudo um meio para chegar à cidadania, para isso os símbolos, palavras e conceitos devem apresentar-se com significado histórico para o cidadão”.

A alfabetização, em sua natureza crítica, é um processo sem fim determinado. Começa na infância, ainda que nem sempre de maneira formal, e estende-se durante a vida, visto que conta com mudanças permanentes e constantes experimentações e acessos a saberes às vezes inusitados que vão contribuir com o processo formal de alfabetização e de introdução e aprofundamento na ‘cultura letrada’.

A leitura de mundo, através da imersão na cultura e na história, vai qualificar sobremaneira o universo de acesso ao conhecimento formal ou escolarizado. É erro separar o processo de alfabetização dos processos de expressões culturais e sociais. Vejamos o que nos diz Freire e Macedo (1994, p. 33) sobre o tema:

A alfabetização e a educação, de modo geral, são expressões culturais. Não se pode desenvolver um trabalho de alfabetização fora do mundo da cultura. Parece-me fundamental, porém, na prática educativa, que os educadores não apenas reconheçam a natureza cultural do seu quefazer, mas também desafiem os(as) educandos(as) a fazer o mesmo reconhecimento.

---

<sup>2</sup> Conceito que significa qualidade ou estado do cidadão, ou seja daquele que goza dos direitos civis e políticos de um estado ou mesmo no desempenho dos deveres para com este estado. No sentido etimológico, cidadão deriva da palavra *Civita*, que em latim significa cidade, e que se relaciona com a palavra grega *politikos*, que significa aquele que habita a cidade. Para os atenienses cidadania significava o direito da pessoa em participar das decisões e dos destinos da Cidade através da *Ekklesia* que significa reunião dos chamados de dentro para fora) na *Ágora* (praça pública de deliberação sobre decisões de comum acordo). < <http://www.mundodosfilosofos.com.br/vanderlei7.htm> - 15/07/2010 >

Nesse sentido, vale ressaltar que é preciso, na contemporaneidade, ir além dos aspectos cognitivos e psicológicos no processo de alfabetização das crianças sem, contudo, minimizar a sua importância. Assumir e perceber que as crianças e o próprio educador são sujeitos históricos e culturais é tarefa fundamental nos atuais delineamentos da alfabetização para a infância. Ambos compartilham de motivos existenciais coletivos contemporâneos, quando se entende por contemporaneidade o viver e o partilhar de símbolos e motivos que o tempo atual imprime nos ‘espíritos’ e que coexistem temporalmente.

Nessa coexistência temporal há que se refletir sobre um dos aspectos culturais mais debatidos nos tempos atuais e importantes de serem visibilizados e aprofundados quando o assunto é a alfabetização: a etnicidade. Etnicidade pode ser conceituada como um conjunto de práticas e características de um grupo que lhe confere unidade ou origem comum e que as diferenciam de outros grupos. Neste conjunto inclui-se a língua, musicalidade, costumes, características raciais ou físicas, comportamento, e outros elementos que compõem a cultura.

Para Cashmore (2000, p. 196), etnia é um termo que

[...]deriva do grego *ethnikos*, adjetivo de *ethos*, e refere-se ao povo ou nação. Em sua forma contemporânea, ‘étnico’ ainda mantém o seu significado básico no sentido em que descreve um grupo possuidor de algum grau de coerência e solidariedade, composto por pessoas conscientes, ao menos em forma latente, de terem origens e interesses comuns. Um grupo étnico não é mero agrupamento de pessoas ou de um setor da população, mas uma agregação consciente de pessoas unidas ou proximamente relacionadas por experiências compartilhadas.

As experiências de um grupo étnico geralmente são comuns à grande maioria e as características das vidas das pessoas desses grupos, sejam passadas ou presentes, demarcam ou orientam a forma de desenvolvimento dos costumes, organizações institucionais, crenças, línguas e hábitos. A etnicidade e o grupo étnico são fenômenos culturais e alguns autores mais atuais defendem a idéia da substituição do termo “raça” pelo termo “grupo étnico”, ainda que o conceito de raça, no âmbito das lutas políticas e econômicas ainda tenha fortes representantes. O conceito de etnia prospera porque refere-se geralmente às “respostas criativas” (CASHIMORE, 2000) de um povo na luta por cidadania e revisão das práticas de marginalização, exclusões e preconceitos historicamente presentes.

Os estudos de alfabetização e a formação do educador alfabetizador, historicamente, minimizaram ou mesmo não se comprometeram com o debate de tema tão fundamental para a existência humana, especialmente no caso brasileiro, país composto pela diversidade étnica e racial, mas que pouco aprofunda a questão, talvez pela racionalidade que estrutura a formação da política brasileira e pela forma como os educadores vêm sendo formados ao longo dos anos.

A questão étnica, como aspecto da cultura, torna-se parte de uma outra racionalidade contemporânea nos estudos e processos de alfabetização para a infância, especialmente no que se refere à formação de educadores alfabetizadores mais críticos, criativos e comprometidos com uma pedagogia para e na diferença e diversidade

A pedagogia para a diferença e diversidade cultural abrange uma série de estudos que aprofundam e dão destaque a temas significativos e que têm como ‘pano de fundo’ o multiculturalismo, termo que pode também ser cognato de educação multiétnica ou multiracial, educação poliétnica, educação anti-racismo, educação do saber conviver, ou mesmo educação para a redução do preconceito. (CASHIMORE, 2000) Formas alternativas de atuação pedagógica que defendem uma sociedade do pluralismo cultural e das formas de vida diversas, legitimando assim ações transformadoras na escola, na família, na rua, nas instituições e na vida de forma geral.

## A formação dos educadores alfabetizadores e a valorização da cultura afrodescendente

O cotidiano escolar e a formação dos educadores alfabetizadores, por serem processos sociais e implicados com a história e com as divisões sociais e de poder, acabam colaborando com a validação de postulados que conservam a preservação de interesses dominantes e com a manutenção do *status quo*, especialmente no que se refere a incorporação, entendimento e respeito à diferença e diversidade étnica.

A negação e/ou minimização do debate acerca da valorização da cultura de grupos étnicos interpretados como “minoritários”, ainda que sejam maioria, como por exemplo a

comunidade negra-afrodescendente na Bahia, não está devida e profundamente colocado nas práticas formativas dos educadores. A questão se agrava na formação dos alfabetizadores, talvez porque o foco nos processos cognitivos e psicológicos ainda sejam a marca orientadora fundamental da formação desses profissionais. É bem verdade que o debate começa a fluir desde a Lei 10.639, que prevê a incorporação no currículo da Educação Básica do ensino da história e cultura africana e afro-brasileira.

E no aproveitamento dessa fruição, deve-se conceber a formação dos alfabetizadores significando-a como processo que possibilita a valorização cultural dos seus educandos em seus múltiplos elementos étnicos, até então ocultados ou discriminados, seja no plano científico, seja no plano sociopolítico e histórico.

Por isso, trazer a cultura das crianças de origem afrodescendente como conteúdo significativo no processo de alfabetização e defendê-las como sujeitos de direito à manifestação étnica é tarefa desafiante, e em certa medida problemática, que se impõe para os educadores das classes de alfabetização no contexto atual, visto que a exclusão e desprestígio dessa cultura, enquanto fonte de produção para o conhecimento coletivo, é fato histórico e político solidamente construído.

Sendo assim, o exercício de passo para os alfabetizadores é reconhecer que a criança afrodescendente tem conhecimento rico oriundo da sua própria constituição cultural em seus aspectos étnico-raciais e que têm direito de expressar sua autenticidade nas classes de alfabetização e na escola de forma geral. Nesse sentido, o conceito de **alteridade** é útil para a compreensão do que é ser culturalmente afrodescendente, num espaço que privilegia, na maioria das vezes, um “outro” diferente dele. O alfabetizador deve compreender que ele é mediador dessa relação e participa diretamente da produção de conhecimento dessas crianças.

A alteridade (ou **outridade**) é um conceito e concepção na perspectiva de que o ser humano é social e por isso interage e tem relação de interdependência com os outros. A existência, nesse sentido, do “eu-indivíduo” só acontece na mediação com o “eu-outro-coletivo”. O seu humano individual só existirá, nessa concepção, mediante a existência do outro, que parte do olhar sensibilizado de um pela experiência do outro. O diálogo com o

outro permite a compreensão do mundo a partir de olhar diferenciado que não o olhar mesmo do ser-indivíduo. A vida social será fruto das dinâmicas das relações sociais entre eu-outros. Dessa forma, a diferença é base da vida social, ainda que repleta de tensões e conflitos. É o conhecimento da cultura do outro que nos auxilia a conhecermos a nos mesmos e à nossa cultura mesma.

Para La Plantine, (1988, p. 21) a experiência da alteridade e sua elaboração

[...] leva-nos a ver aquilo que nem teríamos conseguido imaginar, dada a nossa dificuldade em fixar nossa atenção no que nos é habitual, familiar, cotidiano, e que consideramos ‘evidente’. Aos poucos, notamos que o menor dos nossos comportamentos (gestos, mímicas, posturas, reações afetivas) não tem realmente nada de ‘natural’. Começamos, então, a nos surpreender com aquilo que diz respeito a nós mesmos, a nos espiar. O conhecimento [...] da nossa cultura passa inevitavelmente pelo conhecimento das outras culturas; e devemos especialmente reconhecer que somos uma cultura possível entre tantas outras, mas não a única.

Por isso ao alfabetizador é importante essa aproximação com o conhecimento das diversas culturas que compõem o espaço da sala de aula e da escola.

A cultura afrodescendente torna-se assim elemento de diálogo, formação e produção de conhecimento, não apenas para as crianças alfabetizadas, mas para os próprios alfabetizadores. Especialmente num estado como a Bahia que apresenta uma predominante<sup>3</sup> representação dessa cultura. Por isso também a cultura afrodescendente deve estar presente na seleção de conteúdos, no ambiente alfabetizador e na formação do educador. A ausência da representação dos valores, crenças e conhecimentos dessa cultura na escola e nos materiais didáticos, nas práticas educativas (aulas, textos escritos, orais...) ainda é fato no cotidiano escolar.

O desafio é ampliar o “campo de possibilidades” formativas para o alfabetizador, a fim de assegurar uma abertura possível para uma outra compreensão dos aspectos do processo de alfabetização. A produção de conhecimento da criança de origem afrodescendente e sua

---

<sup>3</sup> Aproximadamente 87% da população, segundo últimos relatórios do IBGE.

cultura tem se constituído em objeto de preocupações pedagógicas e acadêmicas na contemporaneidade.

Portanto, é importante conceber a formação do alfabetizador em uma perspectiva crítica, aquela defendida como processo social que possibilita caminhos de autoria de si e dos educandos e de valorização cultural de grupos ora excluídos dos processos qualitativos de educação. É preciso a busca por uma fundamentação formativa do alfabetizador crítico como ação necessária em nosso cotidiano escolar, e que seja construída na diversidade de grupos étnicos distintos.

Para isso, há de se validar a perspectiva construtiva no processo de alfabetização. A postura construtivista em muito colabora nesse processo. Se por processo construtivo entende-se o ato de produção de conhecimento

[...] considerado como processo de incorporação de um conteúdo (ato ou representação do mundo) resultante da relação entre sujeito-cognoscente e objeto-conhecido (ou sujeito-sujeito) em seus aspectos sócio-culturais, formadores da intelectualidade, são os agentes cognitivos, seres ativos no processo de conhecer (ao mesmo tempo classificadores, analisadores, processadores, construtores, reconstrutores do conhecimento) e não apenas meros receptáculos de informações. O construtivismo é uma forma de validar este ato ativo ou representação do mundo e da natureza humana não como acabado, fixo, pronto, sem transformação nem movimento, destituído da dialeticidade, imutável. Ao contrário, o construtivismo deve ser pensado como uma possibilidade de mudança no estado das 'coisas'. [...] É uma nova visão do mundo e da natureza humana [...]. É transformar processual e relacionalmente o estado dessas 'coisas' dadas como prontas e acabadas. (SANTOS, 2003)

Essa visão construtiva viabiliza uma formação do alfabetizar mais aberta à complexidade das demandas contemporâneas em alfabetização com destaque, neste texto, para os processos de alfabetização que contemplam a cultura da infância afrodescendente, visto que valoriza a compreensão dos aspectos sócio-culturais presentes na formação das crianças no contexto das séries iniciais do ensino fundamental.



por 54 países independentes, é um continente de vasta diversidade étnica, política, social e cultural, além de ser conceituado como o continente mais pobre do mundo e que, em pleno século XXI, ainda enfrenta problemas como desnutrição, analfabetismo, baixa expectativa de vida, traços das exclusões e discriminações políticas externas e internas a que historicamente está submetido, especialmente como resultado das ações colonizadoras européias que dificultaram o seu desenvolvimento.

O continente africano regionaliza-se de duas formas, por localização de países: África setentrional ou do norte, África central, África Oriental e África meridional. E por critérios étnicos e culturais: África negra (ou subsaariana, formada por 44 países), África branca (ou setentrional formada por 8 países da África do norte, mais a Mauritânia e o Saara).

Dos muitos países que compõem o continente africano, vários foram colônias de Portugal e usam como língua oficial o Português: Guiné-Bissau, Angola, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde e Moçambique.

A África é um continente transnacional, ou seja, pelo mundo existem comunidades a ele vinculadas cujas relações políticas, culturais, econômicas e sociais atravessaram o Atlântico, ainda que muitas delas tenham sido dadas, inicialmente, de forma imperialista, como no caso brasileiro e o seu processo de colonização que expatriou várias populações africanas através da escravidão.

Ainda assim, apesar das condições históricas, políticas e econômicas dadas a estas populações, ressaltaremos aqui a noção de diáspora, que muito nos interessa para o conhecimento das efetivas relações culturais entre populações africanas que, desde a colonização e o sistema escravista, passaram a reelaborar a própria condição existencial e iniciaram novo processo identitário da diáspora africana no Brasil, especialmente na Bahia.

Para melhor entender o significado da palavra diáspora, ressalta-se sua etimologia. Do grego antigo *dia* (através, por meio de) e *speirō* (dispersão, disseminar ou dispersar), esta palavra vem sendo usada de várias formas nos estudos culturais. A que nos melhor interessa refere-se às experiências transnacionais de comunidades e sujeitos que tem como trabalho fundamental a fortificação da consciência individual de uma extensão de conexões descentralizadas e multilocalizadas, a experiência de estar simultaneamente em “casa” e

longe de “casa” ou “aqui e lá”, como defende. (CASHIMORE, 2000, p. 170) Trata-se de migrações internacionais, de mobilizações e mobilidades humanas e da cooperação entre povos e países. Para Butiam Có (2009) o termo diáspora refere-se ao migrantes<sup>5</sup>, descendentes destes e indivíduos envolvidos em fluxos migratórios que continuam tendo ligações com seus países de origem. A diáspora não se refere apenas à ligação espacial ao lugar de origem, mas é também espaço de acolhimento e consolidação de redes identitárias específicas que vão sendo partilhadas entre os membros de uma dada comunidade que se reconhecem como semelhantes e partilham de símbolos, elementos e motivos culturais formadores da identidade.

Nesse sentido, a diáspora afrobrasileira, ou o afrodescendente brasileiro aqui especialmente citados na diáspora baiana, é um conteúdo significativo para o trabalho pedagógico e desenvolvimento da valorização das identidades das crianças que frequentam as séries iniciais do ensino fundamental. Conceituar a infância que tem origem vinculada a essa relação de diáspora, identificada como afrodescendente na Bahia, é o primeiro passo para relações educativas mais saudáveis e justas no contexto escolar.

Sendo assim, as palavras iniciais para essa conceituação são de duas crianças da escola pública citadas em Santos (2006, p. 40):

[...] é quando uma pessoa é parente de outra que morava na África. [...] são pessoas negras e que podem ser filhos de pessoas que vieram da África e que veio pro Brasil muito tempo atrás.

A identidade da criança afrodescendente se dá a partir de múltiplos e complexos aspectos, possuindo elementos oriundos de vários grupos étnicos africanos e racionalidades e manifestações culturais distintas que se articulam e formam um todo. Na diáspora baiana, os africanos que aqui chegaram, desde o período colonial, organizaram e constituíram uma cultura original mediante a solidariedade existente entre etnias e grupos.

Seguindo os estudos de Santos (2006), publicados pela Edufba, para que seja melhor compreendido o processo de construção da identidade da infância afrodescendente e de seu grupo cultural, é necessário uma incursão no tempo e no espaço (história da chegada dos

---

<sup>5</sup> Entenda-se aqui os escravos do período colonial no Brasil como “migrantes”, ainda que explicitamente forçados.

negros escravizados do território africano ao território baiano). As análises históricas nos dão idéia da diversidade étnica africana que vai estruturar a cultura afrodescendente no território baiano.

Cerca de três milhões e meio de escravos africanos chegaram ao Brasil entre os séculos XVI e XIX, trazidos pela coroa portuguesa, para possibilitar o **desenvolvimento econômico**. Dentre eles grupos de adultos e crianças, o que gerou o “povoamento” que era feito pelo porto de Salvador. As populações africanas vindas através da rede do tráfico transatlântico de escravos foram inicialmente sudanesas (vieram das regiões setentrionais da África do Oeste), depois banto (ciclo do Congo e de Angola a partir do século XVII), depois sudanesas novamente (a partir do século XVIII até metade do século XIX, vindo especialmente da área cultural Fon-Yoruba, embarcadas à Costa de Mina e da Costa dos Escravos no Golfo de Benin). A estimativa é que na diáspora brasileira chegaram em média 40% dos escravos africanos.



Figura 2 - CRIANÇA DE MATRIZ AFRICANA

Disponível em:

< <http://www.osvic.it/contents/images/AFRICA%20GENNAIO%20FEBBRAIO%2020171.jpg> > .

Por volta de 1550 (CORTES, 2002 apud SANTOS, 2006) chegaram negros da Guiné pertencentes a diversas nações de uma abrangente região que vai da chamada Senegâmbia ao reino do Congo. No início de 1600, Angola foi o primeiro fornecedor de escravos, liderando a África Centro-Meridional por mais de três séculos. Até meados do século XVIII predominaram africanos das nações de língua banto, aqui nomeados de formas diversas: Congos, Angolas, Cabindas e Benguelas. Ainda segundo a autora, até meados do século XVIII, a grande importação de escravos da Costa da Mina dava a impressão de que a cultura afrobaiana limitava-se às contribuições dos escravos trazidos desse local e posteriormente da baía de Benin (conhecidos como Minas, Jejes, Nagôs, Tapas, Hauças, Calabar, Galinhas e outros). Essas denominações não correspondiam às formas de autoidentificação que os grupos utilizavam na África. Elas foram forjadas no circuito do tráfico negreiro. Como exemplo, Cortes (2002 apud SANTOS, 2006) cita os Jeje (os Fon, do Daomé; os Gun, de Porto Novo; os Xweda, de Ajuda; os Mina, de Anécho; os Mahi, de Savalu) e Nagô (gente de Oyo, quanto de Ketu e de Ifé, aos Ijexá, aos Egba, aos Ijebu, etc).

Tanto no sentido étnico quanto territorial, a composição da identidade do afrodescendente na Bahia se deu pela diversidade de grupos africanos distintos, vindos também de regiões diversas da África. Por isso a eixo da organização cultural é a identidade na sua diversidade. Para Castells (2000, p. 23)

Entende-se por identidade a fonte de significado e experiência de um povo. [...] conjunto de atributos culturais inter-relacionados, os quais prevalecem sobre outras fontes de significado. Para um determinado indivíduo ou ainda um ator coletivo, pode haver identidades múltiplas.

Os africanos na Bahia reelaboraram seus critérios de auto-identificação e incorporaram aos originais trazidos de África. Os valores, hábitos culturais e os princípios dos grupos étnicos africanos que chegam ao Brasil e constituem a identidade do povo negro na Bahia são reconstruídos, preservando, contudo, sua matriz africana.

Os afrodescendentes na Bahia reconstruíram seus referenciais de identidade, buscando manter a matriz africana comum por meio de princípios e valores presentificados nas línguas, na religiosidade e nos sistemas míticos comuns, mantendo sua herança ancestral sem deixar de recriar a cultura.

Para Freire (1983), cultura é tudo o que é criado e transformado pelo ser humano e o ser humano é capaz de fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo. A cultura seria o acrescentamento do ser humano ao mundo, mundo este já encontrado por ele. O ser humano empresta o seu poder criador e recriador e o sentido transcendental das relações que vive.

Já para Milton Santos (2002, p. 66-67) o conceito de cultura

Está intimamente ligado às expressões da autenticidade, da integridade e da liberdade. Ela é uma manifestação coletiva que reúne heranças do passado, modos de ser presente e aspirações, isto é, o delineamento do futuro desejado. Por isso mesmo, tem de ser genuína, isto é resultar das relações profundas dos homens com o seu meio [...].

Assim, na diáspora baiana, das nações africanas que se fixaram nos séculos XVIII e XIX, os iorubas-nagôs (jeje-nagô) foram os que melhor conservaram sua matriz africana original, ainda que recriando a própria cultura, agora se readaptando a uma nova situação e território. Os iorubas-nagôs deram origem ao culto afrobaiano de maior presença no Estado e que se tornou base identitária grupal dos descendentes dos africanos no território brasileiro. Identidade essa organizada nas comunidades chamadas de terreiros de Candomblé. Os terreiros se tornaram espaços de solidariedade e convívio grupal onde os africanos e seus descendentes na Bahia se fizeram unidos a seus **parentes, ao território africano e a sua experiência** que envolve os cultos (com sua musicalidade, dança, contato com a natureza e tradição oral) praticados nos terreiros de Candomblé<sup>6</sup>. Na Bahia, como já afirmado, os jeje-nagô, com sua expressão cultural, seus princípios e valores são a influência mais marcante nos terreiros de Candomblé. Com sistema cultural mítico e línguas aparentadas, os afrodescendentes se reúnem nessas comunidades religiosas para cultuar divindades sob a

---

<sup>6</sup> Esta instituição religiosa permitiu a continuidade do legado dos valores africanos. E ocupa um lugar de perpetuação de valores, coesão e harmonia social. As religiões africanas permitiam significativa organização social. Hoje, na Bahia, segundo dados divulgados pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), há em média 21.733 pessoas que se declararam praticantes da religião, incluindo-se aí os praticantes de umbanda. Em matéria publicada no dia 30 de abril de 2004, no site da Federação Nacional do Culto Afro-Brasileiro na Bahia (FENACAB), há cerca de 5.600 terreiros de Candomblé, dentre Casas de Umbanda e Centros de Caboclos. Como prática religiosa, o Candomblé só foi liberado oficialmente, na Bahia, em 15 de janeiro de 1976, pelo Governo de Roberto Santos (SANTOS, 2006, p. 45).

liderança de um sacerdote ou sacerdotisa de Ketu, cidade cujo orixá é Oxossi. Neste cultua-se Xangô, Iemanjá, Oxum, Ogum, Oxalufan, Oxalá. Nessas comunidades são também cultuados divindades de outras nações.

Para além do ato religioso, o culto a essas várias divindades representa não apenas a busca de “conforto espiritual”, ou ligação com as “forças superiores” orientadoras das práticas humanas, dá-se forma a uma outra “pedagogia” fundamentada em valores e princípios sociais que devem sustentar a prática cotidiana dos seres humanos que participam da referida comunidade. Formação essa que inclui o respeito à natureza, a valorização da figura do idoso e do feminino na representação das ‘mães de santo’, o trabalho coletivo como fundamento das ações cotidianas, a valorização da oralidade na formação dos sujeitos, o uso do corpo como elemento vital e de expressões de dança que rompem com o excesso de racionalidade típica da cultura moderno-ocidental, o sentido de família atualmente perdido pelas famílias ocidentalizadas, estas que não são vinculadas pelo sangue mas pela afetividade e solidariedade. Estes aspectos da cultura afrodescendente devem ser melhor compreendidos pelos educadores –alfabetizadores para estes que possam garantir uma prática educativa que respeita a diversidade e viabiliza a manifestação da diferença e do diálogo no processo formativo das crianças.

## Sugestões de atividades para visibilidade e promoção da cultura afrodescendente nas classes de alfabetização

Além do conhecimento histórico-cultural tratado parcialmente nos itens anteriores, na formação do alfabetizador se faz necessário considerar que as classes de alfabetização são compostas por crianças de culturas diversas, com média de faixa etária regular entre 6 e 7 anos, e por isso as atividades e conteúdos devem ser pensadas considerando o seu aspecto lúdico e de linguagem acessível e coerente à faixa de idade. Sendo assim, e pensando nesse aspecto, abaixo seguem algumas sugestões que os alfabetizadores podem utilizar como “pistas” para a sua prática educativa.

## Ouvir e contar histórias, lendas e mitos africanos e afrodescendentes

A prática de contar histórias é uma das ações culturais e didáticas mais significativas nas classes de alfabetização. Ela é também a mais antiga das artes, especialmente porque se baseia num discurso fundamentado no imaginário de uma cultura. Os mitos, os contos, as fábulas se organizam através do repertório de mitos e crenças da sociedade que os produzem. Essas histórias são de grande relevância para a construção da identidade social e cultural não apenas das crianças, mas principalmente delas.

Parte importante na vida das crianças desde muito cedo, o ouvir histórias constitui elemento precioso e alimento para a alma visto que produz o encantamento próprio da natureza infantil e a tentativa de compreender o mundo através desse ato delicioso. Para Abramovich (1995, p. 17), “[...] através duma história que se podem descobrir outros lugares, outros tempos, outros jeitos de agir e de ser, outra ética, outra ótica [...]”.

O ato de contar história tem grande valor na formação das crianças, principalmente porque viabiliza os seguintes aspectos: o prazer ou deleite, o amor à beleza e à estética, o desenvolvimento da imaginação e da criatividade, a capacidade interpretativa, a ampliação do poder de observação e desenvolve a capacidade de estabelecer ligação entre a realidade e o mundo fantástico. Já para o desenvolvimento da linguagem, além de desenvolver a capacidade de sequenciar logicamente os fatos narrados, o contar e ouvir histórias enriquece a experiência individual, ordena os sentidos, desenvolve o gosto por literatura, esclarece o pensamento, fixa e amplia o vocabulário, desenvolve a atenção e a observação, estimula o interesse pela leitura e desenvolve a linguagem oral e escrita.

Além disso, o ato de contar e ouvir histórias possibilita ampliação de conhecimento e aprofundamento dos aspectos culturais vinculados a grupos étnicos específicos. Sobre esse aspecto, para o trabalho voltado para a cultura afrodescendente, as obras de Reginaldo Prandi, muito apropriadas para as crianças, (Os príncipes do destino, A criação do mundo, Oxumaré, Xangô, Ifá, dentre outros) e Vanda Machado (Yrê Ayó - Mitos afrobrasileiros) são indicadas. As histórias vinculadas à cultura afrobrasileira são de presença fundamental no cotidiano escolar que respeita e valoriza a diferença e a diversidade cultural. Através delas a história do povo afrodescendente é contada de forma que é possível para as crianças negras (ou

afrodescendentes) estabelecer uma ligação com a sua origem e identidade e, para as crianças não negras, possibilita o acesso ao conhecimento dessa cultura e do continente africano a todos nós vinculados, através dos fatos reais que também compõem essas histórias.

Leia e conte, por exemplo, a história abaixo *Os príncipes do destino*, de Reginaldo Prandi (2001 p. 116)



Figura 3 - Os dezesseis príncipes do destino  
Fonte: Ilustração de Paulo Monteiro (PRANDI, 2001).

Há muito tempo, num antigo país da África, 16 príncipes negros trabalhavam juntos numa missão da mais alta importância para seu povo, povo que chamamos de iorubá. Seu ofício era colecionar e contar histórias. O tradicional povo iorubá acreditava que tudo na vida se repete. Assim, o que acontece e acontecerá na vida de alguém já aconteceu muito antes a outra pessoa.

Saber as histórias já acontecidas, as histórias do passado, significava para eles saber o que acontece e o que vai acontecer na vida daqueles que vivem o presente. Pois eles acreditavam que tudo na vida é repetição. E as histórias tinham que ser aprendidas de cor e transmitidas de boca em boca, de geração a geração, pois, como muitos outros velhos povos do mundo, os iorubás antigos não conheciam a palavra escrita.

Na língua iorubá dos nossos 16 príncipes havia uma palavra para se referir a eles. Eles eram chamados de odus, que poderíamos traduzir como portadores do destino. Os príncipes odus colecionavam as histórias dos que viveram em tempos passados, sendo cada um deles responsável por um determinado assunto. Assim, o odu chamado Oxé sabia todas as histórias de amor. Odi sabia as histórias que falavam de viagens, negócios e guerras. Ossá sabia tudo a respeito da vida em família e da maternidade. E assim por diante.

As histórias falavam de tudo o que acontece na vida das pessoas, de aspectos positivos e negativos, pois tudo tem o seu lado bom e o seu lado ruim.

Quando uma criança iorubá nascia, um dos 16 odus passava a cuidar de seu destino, de modo que na vida da nova criatura se repetiriam as histórias contadas pelo príncipe que era o seu odu, o padrinho de seu destino. Sim, cada criança nascida naquele país tinha um odu protetor e esse odu a acompanhava pela vida afora, era seu destino. E tudo o que lhe acontecia estava previsto nas histórias que o príncipe protetor gostava de contar

Não era incomum um menino dizer aos amiguinhos: ‘Sou afilhado do príncipe Ejiobê e por isso vou ser muito inteligente e equilibrado.’

‘Meu odu é o príncipe Ocanrã e por isso sou assim esperto’, gabava-se, orgulhoso, outro moleque.

‘O odu que rege o meu destino é Odi e eu vou ser um guerreiro valente e vitorioso’, falava um terceiro menino, sonhando com um destino venturoso, já se sentindo o maior da criança. Por isso chamamos os odus de príncipes do destino.

Bem, formavam o time completo dos odus os príncipes Ocanrã, Ejiocô, Etaogundá e Irossum, mais Oxé, Obará, Odi e Ejiobê, além de Ossá, Ofum, Ouorim e Ejila-Xeborá e também Ejiologbom, Ică, Oturá e Oturopom.

Entre os 16 príncipes do destino, Ejila-Xeborá talvez fosse o odu mais invejado, pois aqueles que tinham a vida regida por ele estavam fadados a agir com justiça e conhecer o sucesso, desde que não fizessem nenhuma besteira, é claro. Já o odu Obará só sabia falar de coisas tristes, como as histórias dos que são roubados, dos que perdem bens materiais, dos que não conseguem realizar até o fim nada de bom, sempre envolvidos em fracasso e frustração.

Por isso ninguém gostava de conversar com Obará, pois lá ia ele contando aquelas histórias infelizes, e por isso mesmo o chamavam de Príncipe Infeliz. E é claro que ninguém queria ter Obará, coitado, como padrinho de algum filho seu.

Acima dos 16 príncipes odus estava o Senhor do Destino, o deus que os iorubás chamavam de Ifá. Os antigos iorubás cultuavam muitos deuses, que eles chamavam de orixás, e cada orixá cuidava de um diferente aspecto do mundo. Ifá era o orixá do destino, o mestre do acontecer da vida, e os odus trabalhavam para ele.

Ifá vivia no Céu dos orixás, que era chamado de Orum. De lá ele comandava os príncipes odus. Os odus orientavam o destino dos seres humanos, mas Ifá os acompanhava com muita atenção, para que tudo saísse como deveria ser, na vida de cada homem, na vida de cada mulher, fosse um velho, fosse um adulto, fosse uma criança.

## Cantar, escrever e ler músicas afrodescendentes

As tradições musicais de origem africana no Brasil começaram a se desenvolver desde a chegada dos negros escravizados. A maneira ritualística e secular são fundamento dos debates e estudos sobre a musicalidade afrobrasileira.

A musicalidade afrodescendente no Brasil inclui gêneros musicais que são ao mesmo tempo tocados, sentidos e cantados. Segundo Tinker (2000), há pelo menos três dimensões do texto cultural da música afrodescendente: textura musical das canções, textura poética das letras e inscrição oral da história social. Essas três dimensões se agregaram, no território brasileiro, a outros elementos, o que gerou uma intertextualidade, como a religiosidade, a história da escravidão e a afirmação racial.

Há uma influência forte da tradição de Angola e suas raízes estéticas que são melodias que possuem semelhança com o repertório português, mas especialmente por causa do seu poder ritualístico na musicalidade afrobrasileira que se junta ao poder da capoeira, do maculelê e das variações do samba<sup>7</sup> de roda na composição dessa musicalidade. Há ainda, ritmos afrobrasileiro que estão relacionados ao catolicismo e que tiveram como causa o sincretismo religioso: Candombe de Minas Gerais, Congos e Irmandades, Católicas Negras, Taieiras de Sergipe, Dança de São Gonçalo, Tambor de Crioula do Maranhão.

O trabalho com a musicalidade afrobrasileira nas classes de alfabetização pode prever não somente o ouvir, cantar e divertir, mas o trabalho efetivo de leitura e escrita, visto que

---

<sup>7</sup> Samba de roda - O samba tem origem, sobretudo, no ritmo africano, o *semba*, e foi formado a partir de referências dos mais diversos ritmos tribais africanos.

a música e as suas letras já são em si significativos textos para o acesso ao mundo letrado e para o acesso, através de palavras em línguas africanas, à cultura específica afrodescendente.

A seguir, três das várias possibilidades de sugestões de músicas para o trabalho nas classes de alfabetização. O trabalho de pesquisa do alfabetizador para acessar músicas de letras de base afrodescendente é fundamental e deve ser atitude cotidiana.

**Benguelê**

de: (domínio público)- Lundu africano:  
intérprete: Clementina de Jesus, Grupo Rosa de Ouro  
disco: Rosa de Ouro, volume 1, gravadora:  
ano: 1965

Benguelê, Benguelê  
Benguelê, ó mamãe Zimba  
Benguelê  
Benguelê, Benguelê  
Benguelê, ó mamãe Zimba  
Benguelê  
Tréca, tréca  
Iombi Nanã  
Tatárecô  
Tréca, tréca  
Iombi Nanã  
Tatárecô  
Ô, quizumba, quizumba, quizumba  
Vamo saravá, quem tá no reino  
Vamo sarava, vamo saravá  
Vamo sarava, vamo sarava  
Mamãe Zimba  
Chegou, ta no reino  
Mamãe Zimba veio sarava  
Vamo sarava, vamo sarava  
Vamo sarava, uô  
Benguelê

**Se tu vai me leva**

Canto de Bumba meu boi  
(Mestre Felipe – MA - In Tinker, 2000)  
Se tu vai me leva, se tu vai me leva  
se tu vai pra São Vicente  
ê tu vai, ê me leva  
Se tu vai pra São Vicente  
lembrança quero mandar  
dá lembrança pra papai  
coração que eu tenho lá

**Samba de Roda na Beira do Mar**

(Composição de Paulo César Pinheiro e Mario Gil  
Para ouvir in <http://letras.terra.com.br/paulo-cesar-pinheiro/378715/>)

Dora-iê-iê-ô  
Ogunhê  
Okê-arô  
Eh! Alodê  
Kabiecilê  
Arrobobô  
De dia não tem maré-cheia  
Na praia tem barco na areia  
A roda do sol vai girar  
De noite é que a espuma prateia  
Que o aro da lua encandeia  
Que a lua também quer rodar  
Gira a folha da samambaia  
Trançando por cima da saia  
Que a moça botou pra dançar  
Tem palma na beira da praia  
Do povo que vem rodear  
Festa de rua na areia do chão  
Roda de verso que vem pelo ar  
Toque de samba na palma do mar  
Samba de roda na beira do mar  
Janaína, Inaê, Odoyá

## Valorização do patrimônio sociocultural (material e imaterial) da cultura afrodescendente

A valorização do patrimônio sociocultural, seja ele material ou imaterial, da cultura afrodescendente no Brasil está relacionada não apenas com as políticas de preservação adotadas pelo Governo Brasileiro, mas também pela políticas e práticas educativas adotadas pelos sistemas de ensino e também pelos docentes dos vários níveis de ensino. A valorização dos patrimônios culturais reflete o comportamento cidadão e seus enraizamentos relativos à identidade do povo em nível nacional, regional e individual.

É importante preservar a memória e as manifestações culturais dos povos, revelados nos patrimônios materiais como seus centros históricos, sítios arqueológicos, monumentos históricos, paisagens culturais, e não-materiais como músicas, danças, línguas, tradições religiosas e folclóricas, festas populares, mitos e histórias de personalidades representativas da cultura, etc. A valorização desses patrimônios colabora, sobremaneira, para a construção e manutenção da identidade cultural. (PELEGRINI; ALVES, 2010) A importância dessa valorização e preservação do patrimônio cultural é tão significativa no contexto da construção da identidade cultural do povo brasileiro que a Constituição de 1988, em seu artigo 216, estabelece que: “Constituem patrimônio cultural brasileiro os bens de natureza material e imaterial, tomados individualmente ou em conjunto, portadores de referência à identidade, à ação, à memória dos diferentes grupos formadores da sociedade brasileira [...]”. (PELEGRINI; ALVES, 2010)

Por isso, cabe aos educadores de forma geral e aos alfabetizadores de forma restrita, viabilizar o acesso e reflexão sobre esse patrimônio no contexto das práticas pedagógicas. Uma das maneiras mais significativas de possibilitar esse acesso é através das aulas-passeios, forma didática hoje muito bem aceita tanto pelas crianças quanto pelos educadores. Além de tornar-se fonte rica de informação e conhecimento, são também um momento coletivo de prazer e contato prático com a vida cotidiana da cidade. A prática das aulas-passeio é integradora e viva, já que estar em “campo” faz com que a visão de conteúdo abstrato seja revisada. São sugestões de aulas-passeio: visitas às ruas e centros históricos da cidade, ida a

museus, visita a monumentos históricos, dentre outras que possibilitem o contato direto da criança e dos educadores com os elementos identitários representativos da cultura afrodescendente.

## O respeito à diversidade religiosa e o ensino laico

O respeito à diversidade e à diferença estão diretamente relacionados à luta pela superação das desigualdades sociais e políticas no Brasil. O reconhecimento de que muitos grupos e indivíduos no contexto brasileiro sofreram e ainda sofrem, historicamente, as consequências das políticas desiguais do país, que se estendem para as desigualdades de classes, étnico-raciais, de gênero, de orientação sexual, geracional, etc.

Atualmente se fortalece o movimento que reivindica a redução e até eliminação das desigualdades e discriminações no Brasil. Nessa perspectiva, inclui-se a luta pela manifestação religiosa e sua diversidade. No contexto escolar, ainda que o ensino seja laico<sup>8</sup>, a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação, em seu artigo 33, que trata do ensino religioso como componente curricular, determina alguns princípios: igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas; respeito à liberdade e apreço à tolerância; vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais.

Sendo assim, o ensino religioso nas escolas e nas classes de alfabetização passa a ser um dos desafios docentes, visto que, por se tratar de ensino laico, o educador deve cuidar para não orientar os educandos a partir de uma única perspectiva, especialmente a sua, no caso de estar vinculado e praticar alguma religião específica. Cabe à família orientar e decidir coletivamente as suas opções religiosas, sendo esse aspecto decisão de natureza privada e

---

<sup>8</sup> A laicidade é uma forma institucional que estabelece nas sociedades de fundamento democrático a relação política entre o cidadão, o Estado e os cidadãos. A laicidade permite instaurar a separação da sociedade civil e das religiões, não exercendo o Estado qualquer poder religioso e as igrejas qualquer poder político. Garante simultaneamente a liberdade coletiva e individual. Laicidade distingue e separa o domínio **público do privado**, onde se exerce a cidadania e as liberdades individuais (de expressões de pensamento, de consciência, de convicção, de credos, etc.) e onde é possível a coexistência das diferenças (biológicas, sociais, culturais e étnico-raciais).

não pública ou de responsabilidade do Estado. Desse modo, cabe ao educador possibilitar a pesquisa, o debate e o acesso aos princípios e características das várias religiões (incluindo as de matriz afrodescendente), sejam (tenham) elas (com) base no cristianismo, budismo, hinduísmo, “africanismo”, judaísmo, enfim. Há que se estabelecer espaço de diálogo e tolerância no ambiente das classes de alfabetização e da educação de forma geral.

Sugestões de obras: *As religiões explicadas à minha filha* (Editora Via Lettera), *Deus explicado aos meus netos* (Editora Via Lettera), *Contos Budistas* (Martins Fontes), *O islão contado às crianças* (Livros do Brasil), *As religiões explicadas aos jovens e aos outros*, *O grande livro das religiões* (ASA), *Hinduísmo* (Paulus), *Budismo* (Paulus), *A bíblia* (Ambar), *livros diversos de Reginaldo Prandi* (Companhia das letras), *Lendas e Mitos dos Índios Brasileiros* (FTD), dentre outras.

## Proposta de conclusão

A proposta do texto visou focar na alfabetização como processo de natureza crítica e cultural que deve fazer parte tanto da formação do educador quanto do educando. A natureza crítica da alfabetização viabiliza o conhecimento de si, do outro e do mundo através do conhecimento dos aspectos culturais, relacionados à etnicidade da criança afrodescendente.

A partir do debate ao longo do texto concluiu-se que a formação do educador alfabetizador deve considerar aspectos da cultura afrodescendente em seu processo profissional e docente voltado para a infância nas séries iniciais do ensino fundamental, nas classes de alfabetização. Para isso, foi apresentada parte da história da cultura afrodescendente na Bahia e debatido alguns conceitos significativos para a compreensão dessa cultura tais como diáspora, identidade, etnia e alteridade, além de traçar aspectos e elementos que constituem a identidade da cultura de um determinado grupo infantil na Bahia.

Além de refletir sobre a história da cultura afrodescendente, o texto sugere algumas atividades significativas para o trabalho voltado à valorização e conhecimento da cultura ora explicitada: ouvir e contar histórias, lendas e mitos africanos e afrobrasileiros, cantar, escrever e ler músicas afrodescendentes. Enfatiza também a valorização do patrimônio

sociocultural da cultura afrodescendente através, especialmente, das aulas-passeio, e discorre brevemente sobre o ensino laico e o respeito à diversidade religiosa. Essas sugestões são apenas pistas para que o alfabetizador inicie um processo de pesquisa e estudo e sintase motivado a criar e recriar formas e possibilidades que continuem garantindo o acesso a essa cultura tão rica, presente na cultura geral brasileira e matriz de identidades da maioria da população baiana.

## Referências

- ABRAMOVICH, F. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. 5. ed. São Paulo: Scipione, 1995.
- BUTIAM CÓ, João Ribeiro. Um novo espaço de legitimação da diáspora (qualificada) na agenda do Estado Guineense. 2009. Disponível em: < <http://www.africanidade.com/articles/3387/1/Um-novo-espao-de-legitimaAAo-da-diAspora-qualificada-na-agenda-do-Estado-Guineense/Paacutegina1.html> > . Acesso em: 15 out. 2010.
- CASHIMORE, Ellis. *Dicionário das relações étnicas e raciais*. São Paulo: Summus, 2000.
- CASTELLS, Manuel. *O poder da identidade*. Tradução de Klaus Brandini Gerhardt. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000. 530 p. (A Era da Informação: economia, sociedade e cultura, 2).
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do oprimido*. 12ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- LAPLANTINE, François. *Aprender antropologia*. 12. reimp. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- PRANDI, Reginaldo. *Os princípios do destino: histórias da mitologia afro-brasileira*. São Paulo: Cosac & Naify, 2001.
- PELEGRINI, Sandra; ALVES, Amanda Palomo. A festa das águas de Oxalá: a religiosidade e o patrimônio afrobrasileiro. *Revista Brasileira de História das Religiões*, ano 3, n. 8, set. 2010. Disponível em: < <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/st1.html> > . Acesso em: jul. 2010. <http://www.dhi.uem.br/gtreligiao/pdf/st1/Alves,%20Amanda%20%20Palomo.pdf>

SANTOMÉ, Jurjo Torres. As culturas negadas e silenciadas no currículo. In: SILVA, Tomáz Tadeu da (Org.). *Alienígenas na sala de aula*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995. p.159-179.

SANTOS, Ana Katia Alves dos. *Infância afrodescendente: Epistemologia Crítica no Ensino Fundamental*. Salvador, Edufba, 2006.

\_\_\_\_\_. (Re)significando a produção construtiva do conhecimento: da epistemologia genética à epistemologia da complexidade. *Educação e formação do educador-REVISTA da FAEEBA*, Salvador, v.12, n. 20, jul./dez. 2003.

SANTOS, Milton. *O país distorcido: o Brasil, a globalização e a cidadania*. Organização de Wagner Costa Ribeiro. São Paulo : Publifolha, 2002.

TINKER, José Jorge de Carvalho. *Um panorama da música afro-brasileira*. Brasília: UNB, 2000. (Série Antropologia).

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITTO, Regina Helena Pires. *Conceitos de educação em Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Vozes, 2006.



# CAPÍTULO 6

---

## Infância e educação indígena

Hildonice de Souza Batista<sup>1</sup>

### Introdução

O presente processo investigativo busca interagir com a vivência do povo indígena Kiriri na Bahia em sua sabedoria e em sua eterna luta a favor de sua memória e de seu reconhecimento enquanto **população** com outra cultura e práticas sociais próprias. Pretende-se pensar a educação e a infância indígena a partir dessa comunidade e do (re)encontro do povo Kiriri com suas raízes, histórias, cultura e ancestralidade.

Tal pretensão pressupõe aceitar a diferença, uma percepção e sentido de mundo que acolhe o todo, o diferente, o outro, que defende o valor da vida e percebe os aspectos denegados pelo modelo dual hegemônico (eu e as coisas; eu e o mundo), colocando barreiras, impondo limites, segregações e delimitando possibilidades aos indivíduos, muitas vezes calcando-se em argumentos como os de gênero, etnia ou classe, bem como na subalternização do saber da infância e do adulto indígenas. Essas situações, demonstradas como “naturais”, nada mais são que condições culturalmente construídas, a exemplo da “supremacia” de

---

<sup>1</sup> Doutoranda em Educação - Faced-Ufba, membro Criethus e Professora Universitária do Instituto Federal Baiano Ifbaiano.

uma etnia em relação à outra, dos processos de genocídio e glotocídio (assassinato de civilizações indígenas e extermínio de suas línguas e culturas) e a tentativa maciça de extinguir a memória cultural de povos, bem como a instituição da subalternidade do conhecimento de crianças, jovens e adultos indígenas.

Defender a tese desse (re)encontro cultural é questionar frontalmente a cultura escolar na qual quem “aprende”, o faz nos moldes instituídos de uma escola tradicional que acaba provocando o atrofiamento do pensar em torno de uma educação que contemple as diferentes etnias.

O educar da infância, dentro dessa cultura escolar instituída, acaba por gerar um isolamento social e da vida em si. Ou seja, o processo de escolarização praticado dentro da ótica eurocêntrica tem uma força social adestradora e isoladora dos indivíduos. Logo, as escolas têm sido um dos mais fortes mecanismos de denegação cultural e, ao mesmo tempo, de homogeneização de culturas. Tem-se, hoje, uma enorme impossibilidade de se pensar “nossa cultura”, de nos vermos como instituintes no instituído, ou seja, inculca-se a cultura do medo e da negação: medo da transformação, medo da voz da infância, medo da memória cultural, medo de viver e, principalmente na escola, o medo de ser inquiridor e criativo. A infância não indígena e a indígena são roubadas nesse espaço.

Entretanto, estamos no limiar de mudanças, de transformações sociais que nos auxiliarão a compreender o nosso lugar no Universo, a questionar esse “indivíduo” ideologicamente construído pela sociedade. Está ocorrendo hoje, no Brasil, um momento de reencontro com nossas culturas, com o valor solidário, com os valores éticos e uma grande luta pela justiça social. Existe um anseio pela reconstrução de nossa memória tanto no meio educacional-científico quanto no meio sócio-político, dentre outros.

A escola atual, cada vez mais, modifica-se e revê o seu significado na sociedade baiana, nacional e mundial a partir de ações e mobilizações étnicas não instituídas, a exemplo das matrizes indígenas e africanas. Essas mobilizações expressam seus resultados no âmbito escolar não mais como uma possibilidade, mas sim como obrigatoriedade a partir da Lei 11.645, de 10 de março de 2008, que altera a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional - LDB 9.394, de 20 de dezembro de 1996, modificada pela Lei 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional e inclui no currículo oficial

da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”. Esse acontecimento induz a pensar de modo transdisciplinar as modificações de comportamento, de valores culturais e da educação escolar, principalmente na Educação Básica.

Os(as) professores(as), por sua vez, carregam nesse processo a responsabilidade político-social de mediar reflexões críticas, solidárias e transformadoras na formação das crianças e jovens deste ciclo de ensino. Significa dizer que, deve haver um esforço dessa categoria e de toda a comunidade escolar e não escolar para responder a questões concernentes às relações etnicorraciais.

O momento em que vivemos exige uma posição radical para uma educação antirracista que contemple as matrizes culturais do povo brasileiro, contextualizando-as com as conquistas dos povos que foram historicamente negligenciados no processo escolar, a exemplo das comunidades quilombolas e indígenas.

Os(as) professores(as) e os (as) estudantes não indígenas podem aprender a partir dessa diversidade de grupos humanos e modos de vida, que não só influenciaram aspectos linguísticos e culturais, mas tiveram extrema relevância nos âmbitos econômico, tecnológico, científico, político e social desse país. Nesse sentido, a educação no ensino fundamental, a educação da infância, deve valorizar o estudo dos antepassados africanos, indígenas, bem como conhecer e analisar suas diferentes formas de compreender e explicar o mundo.

Realizar uma (re)leitura dos fatos que automaticamente estarão conectados com a visão do presente, com a vida vivida de cada povo indígena da Bahia (os Tuxá - município de Rodelas/ sub-médio do São Francisco semi-árido/Ibotirama e Banzaê; os Tumbalála, os Tupinambá - Olivença - Ilhéus, os Xucurú-Kariri - Paulo Afonso/Glória - Povoado Quixabá, os Kariri-Xocó, os Fulniô, os Pankararu, os Pataxó, os Pataxó-Hãhãhã - município de Porto Seguro/Itaju da Colônia, os Kaimbé - Euclides da Cunha, os Kantaruré - Nova Glória - margem do Lago Itaparica/submédio São Francisco, Pankararé -Paulo Afonso/Glória - Brejo do Burgo, Atikum - Barreiras e Vale do Rio Grande, Pankaru - Muquém do São Francisco, Tupan - Paulo Afonso e os Kiriri de Mirandela e Ibotirama), é compreender a atitude transdisciplinar como um princípio norteador do aprender. Cada comunidade indígena é essencial para a formação cidadã, assim como as demais populações indígenas do Brasil.

Nessa perspectiva, a escola baiana deve contemplar umas das principais metas definidas na Conferência Nacional da Educação Básica (2008, p. 12, grifo nosso), que é justamente o Eixo IV – Inclusão e diversidade na educação básica, em seu artigo 43 que argumenta:

Assim como a diversidade, os processos e a luta pela inclusão na educação básica representam mais do que incorporação total ou parcial dos chamados ‘diferentes’ aos espaços e tempos escolares a eles negados historicamente. Eles implicam posicionamento político, reorganização do trabalho da escola, do tempo escolar e da **formação de professores**, o trato ético e democrático dos alunos e seus familiares, novas alternativas para a condição docente e uma postura democrática diante do diverso.

Desse modo, pretende-se reestruturar uma “nova” atuação da Escola da Educação Básica Baiana que não se restrinja a enxergar os marcos identitários brasileiros segundo os moldes eurocêntricos e neoliberais dessa sociedade, mas que permita aos(as) educandos um saber dialógico entre os conflitos, as trocas e os legados e as construções culturais dessas matrizes.

Portanto, esse artigo irá se aproximar da infância indígena Kiriri, para que de modo praxiológico se possa compreender a cultura indígena e a transformação singular e cultural que cada comunidade indígena vivencia no espaço escolar baiano. Uma práxis pedagógica fundamentada na condição humana e da diversidade de grupos humanos evidencia as ressonâncias dessas modificações nas vidas das crianças e dos jovens da comunidade indígena Kiriri.

Esta práxis do educar na aldeia Kiriri está fundamentada numa teoria educacional própria que tem como principal base o educar humanístico e transdisciplinar, no qual a educação deve propiciar felicidade às crianças, despertando-as para a capacidade de sentir, de amar e de transformar valores. A práxis pedagógica deve ser entendida como uma atividade humana transformadora da natureza e da sociedade. (VAZQUEZ, 1977) Nesse sentido, ela pode ser um caminho no qual cada ser é visto como um ente crítico e agente essencial para o desenvolvimento de sua própria autonomia, que tem como esteio um saber provisório na medida em que não haveria um teoria única, “exaustiva do homem e da história”

(CASTORIADIS, 2000, p. 95), pois a práxis<sup>2</sup> permite a (re)criação de outras possibilidades de saber. Pretende-se, portanto, relacionar essa práxis com a possibilidade de abertura de diálogo entre os valores da Escola Kiriri e o modelo instituído de escolarização ocidental.

Nessa vertente, Bourdieu (1992) e Feyerabend (1989) dialogam com relação a esta estrutura social opressora da cultura educacional escolar instituída que funda um processo homogeneizador e mantenedor das relações de poder e de um conhecimento científico que passa a ser estático, imutável. O que acontece no espaço escolar da aldeia Kiriri, todavia, é uma relação de contra-hegemonia, de contra-poder, de contra-indução de conhecimento. Portanto, para que se realize a compreensão dos significados, dos sistemas instaurados no espaço escolar da aldeia Kiriri, faz-se mister buscar apoio nos preceitos filosóficos que auxiliam a desvendar o novelo de lã estabelecido entre os sujeitos-atuantes (indígenas Kiriri) e a guerra de contra-poderes (modelos instituídos). Guerra esta instaurada por meio dos elementos de resistência que têm como alicerce o **querer**, o **fazer** e o **ser** do povo Kiriri no próprio espaço sócio-cultural dominante, ou seja, na própria trama do poder. A escola, ou melhor, o processo educacional, nesse caso, passa a ter uma ação pedagógica voltada para alteridade, para a transgressão e o **ousar-agindo**.

Destarte, este trabalho parte do pressuposto de que, cada vez mais, as transformações dos valores instituídos estão ocorrendo por meio de mobilizações de minorias não instituídas (SANTOS, 2002, p. 60). Tal fato induz a pensar nas modificações epistemológicas e ontológicas do educar em nossa sociedade a partir de experiências que não giram em torno dos dogmas da classe dominante. A Escola Kiriri, ao valorizar o estudo dos antepassados do povo Kiriri e de sua cultura local, acaba por realizar um educar de acolhimento, que tenta encontrar a origem das coisas (GALEFFI, 2003, p. 197), significando uma releitura dos fatos que automaticamente estarão conectados com a visão do presente, com a vida vivida de cada ser, com o (re)conhecer de cada povo. Realiza-se ali um educar de um tempo outro, atemporal, perpassando várias vozes, criando um entre-lugar de saberes, um acolhimento

---

<sup>2</sup> Neste caso, utilizando-se dos estudos de Castoriadis (2000), a práxis pedagógica deve ser compreendida como elemento mediatizador para a autonomia, para a construção de novas linguagens, de novos agentes sociais, tendo como um dos objetivos centrais uma aprendizagem significativa e contextualizada com o modo de vida (cultura) da comunidade indígena Kiriri.

polifônico de valores. Reestrutura-se uma “nova” episteme que não se baseia nos moldes capitalistas dessa sociedade. (BHABHA, 1998, p. 27)

Estes “novos” valores incorporados à escola Kiriri questionam e travam um diálogo intenso com a postura homogeneizadora das escolas que estão baseadas nos modelos ocidentais. O capital não é o centro, nem o tecnicismo, o que possibilita diálogos com a educação transdisciplinar<sup>3</sup> que parte do pressuposto de que, cada vez mais, o ato de educar exige de todos nós uma postura de mudanças radicais, de atitudes transdisciplinares. Estas, segundo Basarab Nicolescu (1999) devem ser mediadas pelo pensamento e pela experiência, pela ciência e pela consciência, bem como pela efetividade e pela afetividade. Portanto, neste mundo contemporâneo a escola ocidentalizada deverá caminhar para uma incorporação de valores múltiplos, ampliando a possibilidade de diálogo entre etnias, grupos humanos, criando um espectro de valores que incorpore o nível de conhecimento de cada povo. Isso significa receber valores negros, indígenas, chineses, femininos, dentre outros. Assim expressa Serpa (2004, p. 36):

De todas as violências, simbólicas e materiais, possivelmente a mais profunda, porque perene, é a transformação do Outro no Eu, a heterogeneidade na homogeneidade, o não acesso das culturas dos diferentes grupos humanos à dinâmica da sociedade moderna. O Estado, instituído a partir do território do Rei, construiu a cultura hegemônica que o legitimou.

Logo, não se trata simplesmente de incluir ou excluir indivíduos, mas de criar caminhos para um diálogo entre o sistema educacional vigente e esses outros “novos” valores. Trata-se de um novo educar, que não pretenda inferiorizar ou desconhecer os referenciais e valores do outro, mas acolhê-los em suas potencialidades, possibilitando um filosofar para uma educação mais humana, voltada para um saber transdisciplinar, no qual a humanidade insira-se como mais um elemento em seu interior, e não o centro, almejando um re-conhecer que se expressará em atitudes transgressoras, em gestos transformadores, em novas posturas de vida.

---

<sup>3</sup> Segundo Basarab Nicolescu, o primeiro a utilizar o termo transdisciplinar foi Jean Piaget, em 1970, que disse: “[...] enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria transdisciplinar, que não se contentaria em atingir as interações ou reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total sem fronteiras estáveis entre as disciplinas”. (WEIL, 1993, p. 30)

A diversidade que existe entre os povos indígenas está presente em vários aspectos de suas vidas: língua, história, demografia, organização política, social e econômica, espiritualidade, historicidade, intensidade de contato com não-indígenas, ligação com a terra, relação com a água, etc.

Os povos indígenas na Bahia e no Brasil lutam pelo direito à vida, à existência com dignidade, à ressignificação e reestruturação de sua língua materna, por uma Educação indígena e não mais aceitam uma Educação **para o Índio**. É importante distinguir essas acepções, pois segundo Melià (1979), o educar indígena não se vincula a uma ação desestabilizadora do *ethos* tribal, pois este educar orienta-se pelos processos tradicionais de controle e reprodução social do grupo, bem como baseia-se nas transformações que esses grupos sociais venham a sofrer no que diz respeito à cultura, à política, à espiritualidade, à vida em si. Essas modificações, ao longo da historicidade de cada povo, irão delimitar as características da educação indígena.

## A emergência de modos transdisciplinares de pensar: múltiplos olhares para a infância indígena



Figura 1 - Criança Kiriri  
Foto: Acervo ACC EBA 455

O ponto essencial é que o nascimento do universo não está mais associado a uma singularidade, mas sim a uma instabilidade [...] Neste fim de século, a questão do futuro da ciência é com frequência proposta. Creio que estamos apenas no início dessa aventura. (PRIGOGINE, 1986, p. 187)

Pensar e buscar se aproximar da infância indígena requer uma escuta sensível, um olhar perspicaz e uma atitude transdisciplinar atenta para ver e compreender as crianças e os(as) jovens inseridas nas múltiplas realidades dos indígenas no Brasil.

Segundo Clarice Cohn (2006), existe um imaginário culturalmente instituído que sempre enxerga a criança como angelical, indefesa, um adulto em miniatura que necessita da autorização dos “capazes socialmente” para viver, pois são incompletas e devem ser formadas e socializadas.

Esse tratamento culturalmente construído para a infância necessita ser revisto, pois urge se perceber a importância da participação ativa das crianças na vida social e na produção de sentidos em seus diferentes contextos de vida. A criança tem um modo de ser e de existir, tem um lugar na construção das relações na sociedade. Ela é produtora de cultura e de conhecimento, portanto, ela é socialmente ativa.

Para os Kiriri, a criança carrega consigo a ancestralidade em potência, e em seu crescimento físico e psicossocial os marcos identitários vão se desenvolvendo ao longo do tempo. A corporeidade da infância Kiriri é demarcada por uma cosmovisão indígena<sup>4</sup> através dos rituais, da dança, da música, do contar histórias, da pintura (grafismo) em sua pele, do lugar de fala e de escuta que ocupa. Os sentidos de cada órgão são as ferramentas em potência para o aprendizado, principalmente, os olhos e os ouvidos. Um silêncio que se estampa em sorrisos, em olhares, em canções e pequenas palavras expressivas. O corpo da criança fala e indica seu momento de aprender; ao ir se desenvolvendo a criança e o(a) jovem inicia

---

<sup>4</sup> Por Cosmovisão indígena deve-se compreender a capacidade de a criança indígena ter um olhar caleidoscópico: perceber o que pode ser seu alimento, ler as expressões da face dos mais velhos, dialogar com elementos da natureza.

seu mundo de aprendizado, conhece as plantas medicinais, os vocábulos kiriri, a dança do Toré<sup>5</sup>, os “encantados”, “caboclos”<sup>6</sup> etc.

As crianças Kiriri aprendem desde cedo com os mais velhos a lidar com a natureza de forma complementar e harmônica. Aprendem que a fitoterapia — a cura através das plantas — é algo indispensável para a saúde de cada indivíduo da aldeia, muito mais até do que os remédios alopáticos, pouco utilizados. Os jovens Kiriri aprendem que a cura espiritual através do Toré visa criar um elo entre o homem e o universo, num dialogar com os encantados e os caboclos. Durante todo o Toré os índios Kiriri tomam o chá de Jurema<sup>7</sup> e fumam o tabaco, num ritual de purificação e (re)encontro com sua ancestralidade.

Para os Kiriri a educação escolar na infância tem como primado básico entender o **porquê** de uma escola. Esta deve estar interligada ao seu sentido primeiro, originário que vem do grego<sup>8</sup> **óǎóęc**, significando paragem, repouso, descanso, ocupação de quem se encontra em descanso, ocupação estudiosa, ocupação sábia, estudo, associação de cultura, produto de estudo, tratado, obra, inacção, lentidão, preguiça. Pelo latim **schola**, tendo o sentido de ócio consagrado ao estudo, lição, curso... Encontra-se em uma forma de não dissociar o todo da parte, de não fragmentar o conhecimento, aproximando-se da abordagem transdisciplinar.

## Mas afinal, o que é isto – a transdisciplinaridade?

Edgar Morin (1990) traz notícias de que já houve uma certa transdisciplinaridade no século XVI e XVII, com o racionalismo científico ou Iluminismo, mas essa transdisciplinaridade se referia ao sentido epistemológico das ciências no que diz respeito à objetividade, à matematização e à formalização. Essas ciências comungavam desses mesmos

---

<sup>5</sup> Ritual sagrado que acontece aos sábados, no qual crianças, adolescentes, idosos, homens, mulheres, todos participam, cantando e dançando a noite inteira do sábado, indo até a madrugada do domingo.

<sup>6</sup> Para o povo Kiriri os encantados e os caboclos são seres que possuem forças mágicas e sobrenaturais que podem habitar o céu, as selvas, as águas ou os lugares sagrados.

<sup>7</sup> Bebida constituída de vinho de milho (feito do cozimento do milho pilado) e de maracujá.

<sup>8</sup> Conferir Antonio Geraldo da Cunha (2010)

pressupostos epistemológicos que acabaram por provocar uma compartimentalização demasiada da ciência. É justamente querendo escapar disso que se propõe pensar novos modos transdisciplinares de construção de conhecimento.

A causa do fracasso da transdisciplinaridade no Iluminismo, segundo o professor Paulo Roberto Margutti Pinto (2002), se deve ao trato (uso?) abusivo do método analítico, aquele que toma uma determinada realidade em estudo e a decompõe em partes constitutivas. Após algum tempo de pesquisa, o investigador passa a pensar que já dominou todos os aspectos daquele recorte da realidade, traçando uma teoria explicativa que parte do fragmento para explicar o todo.

Em entrevista, Margutti Pinto (2002) explica que o uso do método analítico ocasionou uma compartimentalização excessiva do saber científico. Esse método apresenta um sujeito teórico, objetivo, descompromissado com um interesse ou outra coisa qualquer que subjaz a esse objeto investigado, que passará a ser analisado o mais objetivamente possível.

Nesse sentido, para esse pesquisador, a atualidade apresenta uma problemática grave que é encontrar mecanismos que possam auxiliar na descompartimentalização do campo científico, do campo do saber, uma vez que na contemporaneidade se descobriu que a realidade é complexa, havendo uma interferência clara do sujeito na hora de estudar seu objeto de pesquisa. A partir desta premissa tornou-se indispensável superar essa situação o mais rápido possível.

Esse drama de superação é iniciado no campo da física, sendo que os físicos foram os primeiros a utilizar o método analítico com toda sua eficiência e acabaram por descobrir que em um dado momento seria impossível estudar uma partícula no mundo subatômico sem que houvesse a intervenção do sujeito. Os físicos constataram que havia uma interferência clara do sujeito. Perceberam que para tentar iluminar um elétron, havia a necessidade de se utilizar um fóton, e que ao lançar um fóton sobre o elétron, este, sendo uma partícula muito pequena, sofreria modificações. Os físicos então passaram a considerar que o simples ato de observação do objeto já envolve uma participação do sujeito. O sujeito passaria também a construir o objeto que está sendo investigado, instaurando-se uma inter-relação. É a partir deste experimento que todo o método analítico entra em pane, fazendo-

se necessário adotar uma outra perspectiva para a produção científica, bem como começam a surgir, por parte da humanidade, atitudes mais radicais para a preservação da vida no planeta e dos diferentes grupos humanos. A sociedade atual começa a buscar métodos sintéticos, holísticos, em que se perceba a inter-relação do sujeito com o objeto.

No campo epistemológico, o salto ocorre num primeiro momento a partir da perspectiva interdisciplinar, que arrasta consigo um grande questionamento: como articular disciplinas que por si são independentes, autônomas?

É a partir desta indagação que a perspectiva transdisciplinar surge como uma proposta que pretende unificar e criar novos saberes. O novo paradigma admite uma epistemologia que pensa a realidade em termos holísticos, sendo que prática teoria e sujeitos estão interligados numa abordagem sistêmica que envolve diversas teorias. A intenção é superar as dicotomias já instituídas, dentre elas o princípio **disciplinar** que se baseia na constituição de um corpo específico de conhecimento que se pode ensinar, apresentando antecedentes próprios de educação, treinamento, metodologia, métodos e áreas de conteúdo. As diversas teorias (caos<sup>9</sup>, complexidade<sup>10</sup> e auto-organização<sup>11</sup>) começaram a pensar em linhas de fuga e surgiram algumas tentativas.

---

<sup>9</sup> Ilya Prigogine (1996) descreve que é a partir da década de 1960 que a questão do caos passa a ser uma das preocupações científicas de áreas como a Matemática, Física, Engenharia, Biologia, dentre outras, vindo a se efetivar como teoria no ano de 1970 através de trabalhos publicados pelo físico Mitchell Feigenbaum, que determinou a existência de certos padrões de comportamento em sistemas que tendiam para o caos. A Teoria do caos é a teoria matemática que analisa sistemas de comportamentos imprevisíveis e aparentemente aleatórios, que estão regidos por leis deterministas. Esta teoria baseia-se na idéia de que o mundo natural tem uma tendência para o comportamento caótico, isto é, introduz uma nova compreensão dos fenômenos, que mesmo ao se obter uma informação precisa sobre um sistema em um determinado instante, é muito difícil fazer previsões sobre sua evolução no decurso do tempo. Pois cada sistema apresenta inúmeras variáveis e graus de complexidade diferenciados que não podem ser controlados ou previstos por um longo espaço de tempo.

<sup>10</sup> A palavra complexo, neste sentido, deve ser compreendida em seu sentido literal: complexus, conjunto tomado como um todo mais ou menos coerente, cujos componentes funcionam entre si em numerosas relações de interdependência ou de subordinação, de apreensão muitas vezes difícil pelo intelecto e que geralmente apresentam diversos aspectos. Esse pensamento lida com a incerteza que é capaz de gerar uma organização. A complexidade é descrita por Edgar Morin (1990, p. 138-139) como um conjunto de acontecimentos, principalmente na área científica (determinismo, racionalismo, pensamento unívoco, fragmentação do conhecimento, concepção mecânica de mundo, a certeza do experimento no campo da ciência...), que aconteceram no final do século XIX e que foram amplamente incorporados, discutidos e transformados no decurso do século XX. Segundo este autor a “ambição da complexidade é relatar articulações que são destruídas pelos cortes entre disciplinas, entre categorias cognitivas e entre tipos de conhecimento. De fato, a aspiração à complexidade tende para o conhecimento multidimensional. Não se trata de dar todas as informações sobre um fenômeno estudado, mas de respeitar as suas diversas

Uma primeira tentativa foi a da **pluri** ou **multidisciplinaridade**, que parte de contribuições de várias disciplinas, mas sem uma unificação de objetivo, nem uma tentativa de síntese, e representa uma marca padrão nas universidades francesas.

Basarab Nicolescu (1999, p. 50) traz como exemplo a seguinte situação:

[...] um quadro de Giotto pode ser estudado pela história da arte, em conjunto com a da física, da química, da história das religiões, da história da Europa e da geometria. Ou ainda, a filosofia marxista pode ser estudada pelas óticas conjugadas da filosofia, da física, da economia, da psicanálise ou da literatura. Com isso o objeto sairá assim enriquecido pelo cruzamento de várias disciplinas [...] A pesquisa pluridisciplinar traz um *algo a mais* à disciplina em questão [...] porém este *algo a mais* está a serviço apenas desta mesma disciplina.

A **interdisciplinaridade** pode se constituir a partir de uma síntese entre duas ou mais disciplinas, que possibilita o surgimento de um metanível caracterizado por uma nova relação estrutural e uma nova linguagem descritiva. Ocorre a transferência de métodos de um campo disciplinar para outro. Neste encontro podem surgir métodos diferentes quanto à aplicabilidade de um campo (Física + Medicina = Tratamento de câncer); quanto à epistemologia (transferência de métodos da lógica formal para o campo do direito ampliam a análises na epistemologia do direito) e quanto à geração de novos campos disciplinares (Química + Biologia = Bioquímica).

A **Transdisciplinaridade** busca uma aproximação entre os diversos campos do saber que se encontram fragmentados em especialidades e/ou disciplinas. Conforme esclarece Nicolescu (1999, p. 47-63), ela está “ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina”. Seus principais pilares seriam a complexidade, os

---

dimensões... Devo, pois, indicar previamente e de uma forma não complexa as diferentes avenidas que conduzem ao ‘desafio da complexidade’.

<sup>11</sup> A auto-organização sugere uma dificuldade lógica para a complexidade, pois esta se constitui a partir de elementos diferenciados entre si, havendo um caráter de unidade e de multiplicidade ao mesmo tempo. Cada sistema deve coexistir coletivamente, sem no entanto um se converter ao outro, mas criar outras possibilidades de atuação. (MORIN, 1990, p. 140-148)

diferentes níveis de realidade (NR) e a lógica do terceiro incluído”<sup>12</sup>. Sabe-se que por trás do nível físico ou macroscópico, ao qual a ciência moderna limitou a realidade no século XIX, emergiram três outros níveis regidos por lógicas e leis diferentes: o nível microfísico ou quântico, o nível das cordas (em fase de comprovação) e o nível do *vácuo cheio* (repleto de potencialidades). Um novo tipo de diálogo se estabeleceu entre as ciências (genética, biologia, física, matemática, geometria, antropologia, medicina dentre outras), que buscou levar em conta a enorme complexidade do Real, as diferentes lógicas, a constatação da impossibilidade de se excluir o sujeito e, principalmente, visou a ultrapassagem das fragmentações disciplinares. (WEIL; CREMA; D’ AMBROSIO, 1993)

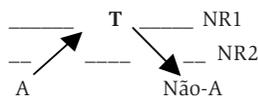
Ao se analisar detalhadamente estes conceitos, a transdisciplinaridade, que na atualidade tenta construir um novo paradigma inter-relacional com diversos níveis (cultural, social, físico e biológico), pretende buscar outros caminhos que não mais os mecanicistas, mas que estejam implicados com a vida, reconhecendo uma interdependência sistêmica, além de muitos outros aspectos (físico, cognitivo, psicossocial...).

Existe na atualidade uma nova prática de se pensar ciência que pretende correlacionar as ciências físicas, as ciências sociais, as artes, as letras, a filosofia, bem como busca a correlação entre os conhecimentos que transcendem o domínio racional, entrelaçando as relações humanas com a vida do planeta. (JANTSCH, 1972)

A terminologia transdisciplinaridade, segundo Weil, Crema e D’Ambrósio (1993), começa a ser discutida na contemporaneidade de forma mais sistematizada no campo acadêmico como uma possibilidade de transformação na formação humana, a partir de um colóquio realizado por Jean Piaget na década de 1970, onde afirmou que

[...] enfim, no estágio das relações interdisciplinares, podemos esperar o aparecimento de um estágio superior que seria *transdisciplinar*, que não se contentaria em atingir as interações ou

<sup>12</sup> A lógica do terceiro incluído permite a conciliação entre os contraditórios, havendo entre o par binário da lógica clássica A / não - A, um terceiro elemento (T) que reconhece-se entre os diferentes níveis de realidade.



reciprocidades entre pesquisas especializadas, mas situaria essas ligações no interior de um sistema total de fronteiras estáveis entre as disciplinas. (WEIL; CREMA; D'AMBRÓSIO, 1993, p. 30)

Jantsch (1972), ao tentar explicar as necessidades emergenciais de um pensamento, de uma atitude, e acima de tudo, de uma ação transdisciplinar, inicia sua discussão a partir da visão de um saber enjaulado e restrito às áreas fechadas e estanques, bem como a uma perspectiva racional de um mundo estável e estático, qualificado pelas características da ciência moderna. Este modelo culturalmente instituído de ciência está fundamentado em um sistema caracterizado por um tripé (determinismo newtoniano, lógica clássica e os sistemas formais), que é extremamente arraigado às questões econômicas, tecnológicas e políticas, arrastando consigo uma noção de verdade única e inquestionável.

A ciência moderna torna-se então o centro do saber por excelência, e as relações mais complexas de outras culturas que têm como um dos seus pressupostos a construção inter-relacional de saberes são rechaçadas a um grau de inferioridade. Essas culturas, com seus respectivos modos de pensar e construir conhecimento, são caracterizadas como pertencentes ao senso comum, à noção de não-verdade, adentrando no binômio falso (culturas não-hegemônicas) versus verdadeiro (ciência moderna).

Sobre este assunto Paul Feyerabend (1989, grifo nosso) escreve:

[...]Para muitas sociedades, adquirir conhecimentos fazia parte da vida; o conhecimento adquirido era relevante e refletia as preocupações pessoais e do grupo. A imposição de escolaridade, instrução e informação objetiva independente das preferências e problemas locais esvaziou a existência dos seus ingredientes epistemológicos, tornado-a estéril e destituída de significado. Também aqui, o Ocidente tomou a iniciativa **separando escolas da vida** e sujeitando esta às regras escolásticas.<sup>13</sup>

---

<sup>13</sup> Para Marcondes (2005, p. 115-118), a escolástica surge como uma filosofia no último período do pensamento cristão (século IX ao XVI), caracterizada pela constituição do sacro romano império bárbaro, ao fim da Idade Média. Compreendia dois graus tradicionais: a gramática e a retórica. No curso de gramática ensinavam-se a língua latina e a língua grega, a interpretação dos poetas - Virgílio e Homero - e as noções necessárias para este fim. No curso de *retórica* ensinavam-se a interpretação dos historiadores - Lívio - e dos oradores - Cícero -, o direito e a filosofia, enquanto fornecem o conteúdo essencial à arte oratória. Os escolásticos estão num lugar de destaque, ocupam as normas e os exercícios de eloquência, o fim supremo da educação romana, segundo o espírito prático-político romano. Sobre isto relata: "este termo designa, de modo genérico, todos aqueles

Ao debruçarem-se sobre fenômenos como estes, cientistas, representantes de culturas indígenas e associações internacionais, concluíram que existem muitos modos de vida, que culturas diferentes da nossa não são erros, mas o resultado de uma delicada adaptação a envolventes específicas, e que encontraram, em vez de terem perdido, os segredos de uma boa vida. (FEYERABEND, 1989, p.13)

O pensamento transdisciplinar realiza uma análise do modelo disciplinar de conhecimento, compreendendo que este não atende as diversas culturas dos diferentes grupos humanos que compõe este planeta e propõe novas formas de produção de conhecimento e da relação de se “estar-no-mundo-com”. Tal problemática surge como uma preocupação contemporânea de uma parte da comunidade científica ocidental que busca modificações graduais no campo da epistemologia<sup>14</sup>. Todavia, esse pensamento não se restringe às questões epistemológicas apenas, mas tem como ponto premente: compreender o mundo em suas inter-relações mais complexas, buscando outras possibilidades para os aspectos políticos, econômicos, culturais e sociais. Urge a necessidade de se sair deste modelo rígido adotado desde o século XVII (método analítico), pois não é mais possível continuar pensando de forma fragmentada, isolada e desconectada da complexidade da realidade.

Milton Santos (1995, p. 10) enfatiza a questão de um outro modo de se fazer ciência e de se pensar, mais dialógico, mais complementar, mais planetário: “[...] trata-se de reaprender este Mundo, um mundo que, todos os dias, engendra novos objetos, novos fatos, novas relações e, desse modo, cria novos ignorantes”.

Há que se pensar em outras possibilidades de lidar com a relação espaço, tempo e cultura de modo que a vida no planeta tenha como um dos seus principais focos a dignidade

---

que pertencem a uma escola ou que se vinculam a uma determinada escola de pensamento e de ensino. Passou a significar também, por esse motivo, um pensamento filosófico que compartilha a aceitação de certos princípios doutrinários comuns, os dogmas do cristianismo que não deveriam ser objeto de discussão filosófica, embora na prática essa discussão não tenha deixado de acontecer.”

<sup>14</sup> Mora (1970, p. 216) esclarece que esta palavra é de origem grega e significa a junção de conhecimento e logos, traduzindo-se como discurso ou estudo sobre o conhecimento, isto é, uma teoria sobre o conhecimento.

humana, a não desigualdade social genocida que ora se apresenta, bem como a capacidade de se trabalhar com metodologias de contextualização<sup>15</sup>.

A sociedade atual não comporta um sistema único de pensar, nem tampouco pouco um único método investigativo, econômico, político ou modelo cultural. Neste intento, perquirir o modelo disciplinar de conhecimento instituído pela cultura ocidental nos últimos séculos é algo a ser feito por todos aqueles que buscam outros caminhos para o mundo científico e para os problemas que envolvem a vida no planeta.

Este modelo disciplinar calca-se no acúmulo de saberes construídos pela especialização<sup>16</sup> que se utiliza, cada vez mais de fragmentos menores da realidade, distanciando-se da noção de conjunto, da totalidade, fixando-se em seus constituintes. O homem que conhece a **verdade** sobre este fragmento da realidade, é quem detém o privilégio do saber, é quem tem o prestígio social na cultura ocidental.

Este homem de cultura que conhece os clássicos e recebe privilégios (econômicos, sociais, políticos...) passa a ser questionado pelas ciências humanas e pelas ciências naturais. O processo de busca de fundamentos diferentes e adequados ao modo de viver dos diversos grupos humanos passa a ser uma das metas do campo investigativo transdisciplinar. (RIBEIRO, 1995) E a questão da ontologia entra em pauta no mundo acadêmico com todo vigor, bem como a questão da cultura dominante que determina os modelos hegemônicos vigentes e as outras culturas que caminham pelas margens do sistema social.

---

<sup>15</sup> Termo utilizado pelo Prof. Dr. Mark Swilling, do Sustainability Institute na África do Sul, em palestra proferida no dia 07/09/05, no II Congresso Internacional de Transdisciplinaridade, em Vitória do Espírito Santo/Brasil. Para este pesquisador, a metodologia da contextualização vislumbra uma análise integrada ao sistema sócio-cultural de cada grupo humano, de maneira que as abordagens escolhidas para os campos constitutivos de uma dada sociedade levem em consideração as características locais (geográficas e temporais); os significados culturais, a diversidade e a experiência de vida do grupo humano que a constitui. Essa metodologia busca lidar com um outro sentido de sustentabilidade, não mais fundamentado pela intersecção entre o sistema econômico, social e ecológico, mas numa sustentabilidade de reunificação dos sistemas epistemológicos, institucionais, econômicos, sociais e ecológicos compromissados com os aspectos ontológicos, com a vida em si, com a vida do planeta.

<sup>16</sup> O que D'Ambrósio denominou de **gaiolas epistemológicas**, em palestra proferida no dia 09/09/05, no II Congresso Internacional de Transdisciplinaridade, em Vitória do Espírito Santo/Brasil. E perguntou: "seria possível viver fora das gaiolas?"

A transdisciplinaridade pode viabilizar a construção de conhecimentos multiculturais<sup>17</sup>, bem como auxiliar no habitar consciente do mundo em que se vive, livre das amarras de uma cultura perversa e fragmentária que alija grupos humanos. Segundo Heidegger (2002, p. 125), só se pode exercer essencialmente a prática de habitar quando se pensa e se constrói esse habitar, e não quando este já está dado.

No campo da aquisição do conhecimento algumas vertentes são apresentadas por Weil, Crema, D'Ambrósio (1993) como formas constituintes da episteme humana. A primeira delas é a Idade do Ouro, vertente **predisciplinar** que tinha como elementos configurativos as funções Jungnianas (sensação, sentimento, razão e intuição) e não separatividade dessas funções. A segunda vertente ocorre já na fase de fragmentação do conhecimento sob influência do paradigma newtoniano-cartesiano, e é conhecida por **multi e pluridisciplinar**. Nessa fase ocorreu a separatividade em nível do ser (sujeito e objeto), em nível do sujeito (divisão do homem em tipos psicológicos, psíquicos, antropológicos), em nível do conhecimento (conhecimento puro – ciência, filosofia, arte e religião e conhecimento tecnológico), e em nível do objeto conhecido (matéria, vida e programação). E agora, a **transdisciplinar**, que ora se apresenta.

Na transdisciplinaridade vários campos estariam interligados, buscando compreender as questões contemporâneas (desigualdade social, exclusão, modelos econômicos opressores, preservação, sustentabilidade, diversidade cultural, preconceito étnico...), bem como criando possibilidades de saídas para alguns problemas, indo muito além de seus mundos estanques e pensando a vida no planeta de uma forma mais complementar e solidária (**Fig. 2**). Não haveria uma única lógica ou uma hierarquia instituída, mas convívio entre campos alicerçados na diferença. E é a partir desta diferença que novas possibilidades epistêmicas e ontológicas surgiriam.

---

<sup>17</sup> Um dos grandes desafios que se apresenta no campo pedagógico na atualidade é o de não se reproduzir, na práxis educativa com diferentes seres humanos que possuem diferentes culturas, os dogmas, estereótipos e exclusões de um único modelo escolar caracterizado pelo padrão eurocêntrico.

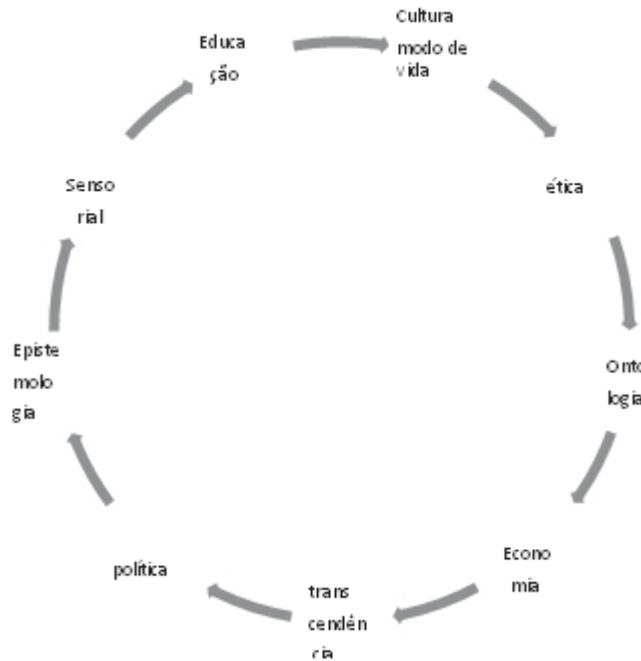


Figura 2 - Possibilidade de interação perspectiva transdisciplinar  
Figura elaborada pela autora

A figura 2 tenta expressar uma possível concepção de sistemas abertos na transdisciplinaridade. Todavia alguns limites são apontados por Galeffi (2003) no campo conceitual transdisciplinar, pois sendo este compreendido como um símbolo de conexão do que une o ser humano à vida, a transdisciplinaridade passa a ser um eixo articulador para a compreensão das emergências contemporâneas: preservação do ecossistema, dignidade da vida humana, espiritualidade, diferentes valores culturais, dentre outras.

Desta forma, este conceito não pode se apegar a uma metanarrativa, a uma representatividade singular, mas deve estar entre as várias singularidades que unem as aspirações humanas à preservação, à sustentabilidade e à sobrevivência do planeta.

É importante ter a transdisciplinaridade como um elemento de religação dos diversos saberes, das diversas culturas ao cotidiano complexo dos diversos grupos humanos.

Para esta comunidade indígena o fazer escolar para a educação infantil está interligado ao sagrado, ao religioso, à tradição. Há que se ter um tempo especial, um objetivo especial, uma ocupação sábia, um tempo para o ócio, para o pensar. Sendo assim, quando se pode presenciar neste espaço a tentativa de aprendizado de vocábulos da língua materna por crianças da aldeia<sup>18</sup>, percebe-se que não há o controle rígido dos cinquenta minutos da hora aula, nem tampouco a avaliação focalizada no indivíduo, no individualismo<sup>19</sup>, no processo individualizante. Mas é comum, natural, um irmão fazer a tarefa do outro. Entre uma aula e outra, pode-se aprender a dançar, a cantar, a compreender o sagrado, comer uma jabuticaba, realizar o aprendizado de um grafismo, fazer um artesanato.

Nos últimos anos, os professores indígenas Kiriri vêm discutindo formas diferenciadas de educação escolar para as crianças, de modo que suas diferenças estejam expressas em seu currículo, havendo uma preocupação com a questão cultural, com a língua, com a tradição, com a medicina indígena, com a vida diferenciada desse povo.

---

<sup>18</sup> O diretor das escolas indígenas de Mirandela (Marcação e Pau-Ferro), José Valdo dos Santos e os demais membros da aldeia Kiriri vêm desenvolvendo projetos pedagógicos para as crianças e os adolescentes que proporcionam a vivência da cultura Kiriri, bem como o aprendizado de vocábulos da sua língua materna no plano da língua oral.

<sup>19</sup> Dumont (1983) refere-se ao individualismo como uma característica da ideologia ocidental. Sendo o conjunto de representações comuns, características da sociedade moderna, que valoriza o indivíduo (ser moral, independente, autônomo) que negligencia ou subordina a totalidade social. Para este autor o individualismo não é um fator meramente psicológico.

## Educação , infância kiriri e cultura oral

A escola em estudo fica em Marcação e tem 106 estudantes. A sala de aula observada é orientada pelo Prof. Jose Valdo dos Santos e tem 34 crianças que aprendem vocábulos Kiriri, audição de músicas indígenas cantadas e a “contação” de histórias que demonstram a importância da cultura oral para o educar infantil.

Ao adentrar no espaço escolar Kiriri em Marcação/Mirandela, pode-se perceber e observar as diferenças, bem como as inovações ocorridas nas aulas dos professores Kiriri a partir da ressignificação cultural. A escola Kiriri passou a eleger a oralidade como um dos campos de aprendizagem e tenta construir uma práxis pedagógica que interage e dialoga com as práticas ritualísticas, com a vida cotidiana de cada ser humano desta comunidade, bem como com o saber cultural construído pela diversidade étnica tão presente entre os povos indígenas.

As aulas dos professores indígenas trazem consigo elementos de constituição identitária para o aprendiz Kiriri, tais como o canto Kiriri, os vocábulos Kiriri, a dança indígena, não se centrando apenas nos aspectos normativos da língua.

Segundo a Professora Kiriri Mônica, a Escola Kiriri é assunto de toda a comunidade, a responsabilidade é dividida:

A educação das crianças Kiriri é responsabilidade de todo mundo da reserva, a gente sabe que temos que ensinar nossas histórias que são contadas pelos mais velhos, para que nossas crianças possam conhecer a sua origem, o seu passado e ter orgulho de ser Kiriri. (Informação verbal)

A práxis pedagógica dos professores Kiriri da educação infantil Kiriri está voltada para o aprendizado mais amplo da linguagem e da língua. A cultura Kiriri é o ponto de partida para uma práxis pedagógica diferenciada, sendo que a escola abriga diferentes culturas por ser uma instituição social. Quando o Pajé Zezão frequenta por trinta minutos as aulas da Escola para ensinar vocábulos ou expressões da língua Kiriri para as crianças e jovens indígenas, ele incentiva a formação cultural desde a infância, tendo como mote central as raízes de seu povo. O comentário do Pajé Zezão revela a importância dessas ações na escola indígena Kiriri:

A palavra Kiriri acho que é tudo para o povo Kiriri. O Deus Tupã abençoa a nós e dá nossa palavra de volta na escola. A escola indígena para a criança Kiriri agora é tudo, pois tem o professor indígena que sabe do dia-a-dia de nossas terras, e ensina a história de nosso povo. A escola agora tá ligada a nossa realidade. (Informação verbal)

Sobre a oralidade o Professor José Kiriri também comenta:

A palavra Kiriri é forte, quando eu ensino a palavra sagrada, as crianças ficam mais fortes, elas aprendem mais. As crianças e eu, quando entra o Pajé, ficamos atentos ao que ele fala, a gente aprende, né, a nossa história, é muito bom. Isso faz com que as crianças tenham gosto pela nossa cultura. Quando eu era criança, muitas vezes, a gente tinha medo de dizer que era Kiriri, hoje, isso não acontece mais. (Informação verbal)

É importante ressaltar que, embora a língua seja um delimitador identitário, característico da noção de pertencimento e definição de nação, faz-se necessário ampliar o debate sobre linguagem, língua enquanto produto de ações políticas que implicam em direitos e escolhas de reestruturações e ressignificações de espaços culturais e sociais dos diferentes grupos humanos que compõem o estado brasileiro.

## Algumas considerações

*Cabrito em terra alheia, pisa devagar* – Dito popular

Pensar outras formas de ensino e de aprendizagem na infância significa defender a diversidade linguística e cultural como elementos primordiais para o reconhecimento e aceitação das diferenças, sejam elas étnicas, linguísticas, sociais, religiosas, dentre outras. Trata-se de compreender a práxis pedagógica indígena e a sua relação com o educar na infância, não mais por um ponto de vista fragmentário e reducionista, que subjaz todo um modo de vida de um povo (cultura) às teorias de identidade homogeneizadoras, a sinais diacríticos, a marcos da história tradicional distorcidos, o quais, muitas vezes, fazem com

que grupos humanos vivam situações de desigualdades sócio-históricas desumanas. Educar crianças e jovens indígenas e não-indígenas, nesta ótica, deve estar interligado à sua natureza que constitui o espaço de aprendizagem intercultural onde a voz da criança é acolhida ao se reconhecer a oralidade como eixo articulador do conhecimento.

Portanto, compreender o significado de cultura como modo de vida e os princípios da transdisciplinaridade como uma possibilidade de praticar outros valores no ato de educar na infância, bem como na práxis cotidiana da vida, pode ser uma fenda dialógica que, auxiliada pela crítica cultural, permitirá instaurar novas práticas educativas que não somente as instituídas nos preceitos da exclusão cultural, da exclusão das diferenças e na dominação do agir e pensar do espaço escolar, mas realmente fundada na diferença e instaurada no potencial da vida-vivida.

## Referências

- BHABHA, H. K. *O local da cultura*. Tradução Myriam Ávila et al. Belo Horizonte: UFMG, 1998.
- BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. São Paulo: Perspectiva, 1992.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A instituição imaginária da sociedade*. Trad. Guy Rymaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000.
- CONFERÊNCIA nacional da educação básica: documento referencia. 2008. Disponível em: < [http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia\\_seb.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conferencia_seb.pdf) > . Acesso em: jul. 2010.
- COHN, Clarice. *Antropologia da criança*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2006.
- CUNHA, Antonio Geraldo da. *Dicionário etimológico da língua portuguesa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Lexikon 2010.
- DUMONT, Louis. *Essais sur l'individualisme: une perspective anthropologique sur l'idéologie moderne*. Paris: Seuil, 1983.
- FEYERABEND, Paul. *Adeus à razão*. Rio de Janeiro: Edições 70, 1989.

GALEFFI, Dante Augusto. *Filosofar e educar*. Salvador: Quarteto, 2003.

HEIDEGGER, M. *Ensaio e conferências*. Trad. Márcia Sá Cavalcanti Schubach. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002, p. 125-141.

JANTSCH, Eric. La interdisciplinarity and transdisciplinarity. In: )\_\_\_\_\_. *Education and innovation in interdisciplinarity: problems of teaching and research in universities*. Paris: OECD, 1972. p. 97-121.

MARCONDES, Lea Rocha Lima e, *A formação de professores em educação cristã: uma leitura a partir da experiência com a Abordagem Relacional*, dissertação de mestrado, PUC- Pr, p.145, Curitiba, 2005.

MELIÁ, Bartomeu. *Educação Indígena e Alfabetização*. São Paulo: Edições Loyola, 1979.

MORA, J. *Dicionário de filosofia abreviado*. Buenos Aires: Sudamericana, 1970.

MORIN, Edgar. *Introdução ao pensamento complexo*. Lisboa: Instituto Piaget, 1990.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

PINTO, Paulo Roberto Margutti. *Transdisciplinaridade*. 2002. Entrevista. Laboratório e recursos Online. Unisinos. Disponível < [transcv.blogspot.com/2006/02/vdeos-sobre-transd.htm](http://transcv.blogspot.com/2006/02/vdeos-sobre-transd.htm) > , acesso em 20 jul. de 2010.

PRIGOGINE, Ilya. *O fim das certezas*. São Paulo: Unesp, 1996.

RIBEIRO, Darcy. *O povo brasileiro*. Rio de Janeiro: Companhia das Letras, 1995.

SANTOS, Milton A. As humanidades, o Brasil, hoje: dez pontos para um debate. In: JANCSÓ, István (Org.). *Humanidades, pesquisa, universidade*. São Paulo: Comissão de Pesquisa/FFLCH/USP, 1995. (Seminários de pesquisa, 1).

SERPA, L. P. *Rascunho digital: diálogos com Felipe Serpa*. Salvador: EDUFBA, 2004.

VAZQUEZ, Adolfo Sanchez. *Filosofia da práxis*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

WEIL, Pierre CREMA, R., D'AMBRÓSIO, U. *Rumo à nova transdisciplinaridade: sistemas abertos de conhecimento*. São Paulo: Summus, 1993, p.30.



# Conclusão

É evidente que dispomos, atualmente, de um número significativo de produções acerca dos métodos de alfabetização voltados para a infância. No entanto, a proposta dessa coleção é não somente incentivar a produção de jovens alfabetizadores, especialmente os que ainda se encontram em fase de preparação nos cursos de graduação em Pedagogia, mas também viabilizar cada vez mais a freqüente reflexão acerca do tema em um país que ainda hoje, em pleno século XXI, é considerado um dos campeões em analfabetismo.

Nesse sentido, o primeiro volume da Coleção *Alfabetização para a infância: perspectivas contemporâneas*, resultado da reflexão inicial e do primeiro momento de estudos e investigações acerca da temática, pelos bolsistas do Programa Institucional de Bolsas de Iniciação à Docência – Pibid, do curso de Pedagogia da Universidade Federal da Bahia, criando oportunidades de formação para a docência na área da Alfabetização e difunde o conhecimento que vem sendo produzido no âmbito da graduação.

O processo de alfabetização foi debatido e refletido nos vários textos que compõem esse volume, sem sintetizar verdades absolutas. Os bolsistas do programa e membros de grupos e escolas parceiras, refletiram sobre temas e aspectos relativos ao processo de alfabetização na infância, a ampliação do ensino fundamental para nove anos, o Estatuto da Criança e do Adolescente na Escola e as dimensões culturais dos processos de alfabetização a saber a temática indígena e afrobrasileira. São provocações e sempre possibilidades reflexivas!

Este volume I objetivou focar em aspectos teóricos voltados à área da Alfabetização, tornando-se assim significativo material de apoio didático à formação dos alfabetizadores, especialmente os graduando ou em processo de formação.

Olhando o caminho inicialmente trilhado pelos bolsistas, vê-se como o trabalho deles já é frutífero e rico de possibilidades formativas, e o quão colaboram, desde já, para a formação de outros educadores-alfabetizadores.

Os textos transitaram entre aspectos legais, culturais, sociais e metodológicos da alfabetização, entendendo-a sempre como processo que transcende a técnica de ensinar a ler e escrever. Para os autores a alfabetização é principalmente a capacidade aprendida socialmente de decodificar o mundo, a si mesmo, o outro, a vida, sendo antes de tudo formação para a cidadania. A alfabetização é base de um amplo e complexo processo de formação humana que desde a infância permite o desenvolvimento de valores, hábitos, atitudes, pensamentos, interesses e formas de participação político-social. Ela está diretamente vinculada ao processo cultural de um povo e como ele se vê, se transforma ou se “adapta” às situações no contexto social onde vive. De forma geral, alfabetizar é garantir o processo de humanização, este que sugere o desenvolvimento da dignidade pessoal e coletiva em um dado território.

Sendo assim, os autores do capítulo um preocuparam-se em esclarecer as relações existentes entre os termos alfabetização e letramento, que ainda são objeto de polêmica nos estudos sobre alfabetização, especialmente no contexto brasileiro passado. No capítulo dois, refletiram sobre a atual implantação do ensino fundamental para nove anos, sendo que os aspectos legais e curriculares são fontes de debate. O capítulo três abriu possibilidade de reflexão sobre as contribuições possíveis do método freiriano de alfabetização na formação das crianças. O capítulo quatro refletiu sobre o conceito de alfabetização para a cidadania, tema importante, pois articula-se com a atual proposta legal de implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente no currículo escolar. O capítulo cinco debateu a formação do educador alfabetizador e a valorização da cultura da infância afrodescendente, e o capítulo seis abordou a cultura da infância indígena. Temas fundamentais na alfabetização contemporânea.

Deixamos “em aberto” alguns temas importantes nesse volume, sobre os quais trataremos no volume II, a saber, as relações entre alfabetização e tecnologias da informação, comunicação e temática ambiental nos processos de ampliação de leitura de mundo e como as escolas parceiras do Pibid vêm trabalhando estes temas.

Sendo assim, a proposta desse volume é potencializar o leitor e os alfabetizadores de uma perspectiva de estudo que permita investigação, consulta e ampliação da visão voltada para a docência, em especial nas classes de alfabetização.





<b>Formato</b>	20x21cm
<b>Tipologia</b>	Slimbach
<b>Papel</b>	Alcalino 75 g/m <sup>2</sup> (miolo) Cartão Supremo 250 g/m <sup>2</sup> (capa)
<b>Impressão</b>	Setor de Reprografia da Edufba
<b>Capa e Acabamento</b>	Cartograf
<b>Tiragem</b>	500 exemplares



APOIO



ISBN 978-85-232-0741-0



9 788523 207410