

# Alfabetização no Brasil: contribuição das narrativas orais regionais

Laura BATTAGLIA Cavalcanti

[laurabatt.pc@gmail.com](mailto:laurabatt.pc@gmail.com)

Psicanalista, Psicóloga pelo IPUSP, Doutora em Linguagem e Educação pela FEUSP  
Membro do Grupo Oralidade Leitura e Escrita (GOLE - FEUSP)

Katia Arilha Fiorentino NANJI

[katiananci@hotmail.com](mailto:katiananci@hotmail.com)

Docente da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (FEUSP)  
Linguista pela FFLCH-USP, Pedagoga pela FEUSP e Doutora em Linguagem e Educação pela FEUSP  
Membro do Grupo Oralidade Leita e Escrita (GOLE - FEUSP)

Artigo apresentado na *Association Francophone Internationale de Recherche Scientifique en Education* (AFIRSE) por ocasião do XXIII Colóquio da Seção Portuguesa da AFIRSE – ‘Educação, Economia e Território: o papel da educação’, em janeiro de 2014, Lisboa / Portugal.

Acesso em: <http://ptlib.afirse.ie.ul.pt/index.php?idapresenta=1996>

## RESUMO

O trabalho contribui com o campo da alfabetização no Brasil a partir de pesquisa empírica realizada desde 2011 em 50 classes do ensino público. Tem referências nos estudos linguísticos da oralidade e na psicanálise aplicada. Está justificado a partir da análise dos resultados da última avaliação nacional elaborada pelo Governo Federal (Prova Brasil 2011) em que 60% dos alunos de 9-10 anos não atingiram índices mínimos de letramento esperados. Análise crítica mostra que historicamente a alfabetização apresenta defasagens sérias: exclusão de parcela da população do processo educativo e ineficiência de diretrizes educacionais, traçadas fora da instituição escolar, com modelos pedagógicos alheios ao contexto e à cultura escolares. Ao apoiar-se hoje no método construtivista, a alfabetização prioriza os processos de escrita e ignora a importância fundamental da leitura; esta última é oferecida em materiais simplistas, de leitura pragmática e desinteressante do mundo que restringe o ato de ler à decifração do cotidiano adulto: a prática pedagógica desconsidera o aluno em seus aspectos infantis e singularidades. No lugar do esvaziamento simbólico, a pesquisa propõe uma alfabetização a partir de três eixos: 1) que resgate as narrativas regionais de referência e a oralidade poética com relevos estéticos, permitindo melhor assunção de posição leitora subjetiva, propensa à intertextualidade e à interpretação; 2) que considere a heterogeneidade discente e o trabalho com as dificuldades singulares; 3) que permita o envolvimento do professor na trama das relações educativas. São três os resultados parciais apontados: aproxima a prática alfabetizadora da relação professor-aluno; índices de alfabetização de 85% ao final do 1º. Ano do Ensino Fundamental I; a superação de dificuldades individuais a partir do trabalho de leitura com narrativas de referência, pois contribuem para a constituição subjetiva. Aponta a urgência da revisão das políticas públicas em educação.

**Palavras-chave:** Alfabetização, Narrativa, Oralidade, Psicanálise, Heterogeneidade

## RÉSUMÉ

Ce travail contribue au thème de l'alphabétisation au Brésil à partir des recherches empiriques menées depuis 2011 dans 50 classes de l'enseignement public primaire. Les références sont des études linguistiques sur l'oralité et de la psychanalyse appliquée.

C'est justifié à partir des résultats de l'enquête nationale préparé par le gouvernement brésilien (Preuve Brésil 2011) dans laquelle 60% des élèves de 9 à 10 ans n'ont pas répondu aux niveaux minimaux de l'alphabétisation espérés. Des analyses critiques de l'alphabétisation montrent que le pays, historiquement, a de graves asymétries: la suppression d'une partie de la population du processus éducatif et l'inefficacité des orientations pédagogiques qui sont prises ailleurs de l'école, c'est à dire, ce sont des modèles en dehors du contexte et de la culture scolaire. En soutenant aujourd'hui sur la méthode constructiviste, l'alphabétisation met l'accent sur le processus d'écriture sans tenir compte de l'importance fondamentale de la lecture, celle-ci est offerte aux élèves par des matériaux simplistes, soulignant une lecture pragmatique pas intéressante sur le monde et restreignant l'acte de lire à déchiffrer le monde adulte: il n'est pas tenue en compte ce qui veut dire d'être un enfant ni ses caractéristiques uniques comme élève. Au lieu de cette vidange symbolique, cette recherche propose un programme d'alphabétisation de trois voies: 1) qui englobe la reprise de récits régionaux de référence et l'esthétique de l'oralité poétique, ce qui permet plus facilement avoir une position subjective quand de la lecture, ouverte à l'intertextualité et à l'interprétation, 2) qui considère l'hétérogénéités discentes et le travail avec les difficultés naturelles de chacun; 3) qui permet l'engagement des enseignants dans le réseau des relations éducatives. La recherche pointe vers trois résultats partiels: les approches entre enseignant-élève ont eu lieu à travers la pratique de l'alphabétisation; les taux d'alphabétisation de 85% à la fin du premier cycle; la superation des difficultés individuelles a eu place à partir du travail de lecture avec des récits de référence, vu qu'elle contribua à la constitution subjective. À la fin, la recherche remarque aussi l'urgence de la révision des politiques publiques en matière d'éducation au Brésil.

**Mots-clés:** Alphabétisation, Narration, Oralité, Psychanalyse, Hétérogénéité

## INTRODUÇÃO

O trabalho que apresentamos sob o título "Alfabetização no Brasil: contribuição das narrativas orais regionais" é um dos recortes resultantes da pesquisa "O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do Ensino Fundamental de nove anos na escola pública brasileira" (Edital no. 038/2010/CAPES/INEP), projeto coordenado pelo prof. Dr. Claudemir Belintane, da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo – Brasil, em parceria com as Universidades Federal do Pará e Estadual do Rio Grande do Norte, que vem sendo desenvolvido desde o início de 2011 em escolas públicas de três regiões do país.

A pesquisa desenvolvida em 50 salas de aula de 1º. a 5º. anos do Ensino Fundamental I envolve 50 professores, 18 pesquisadores de pós-graduação (doutores e mestres) e 60 graduandos em pedagogia, letras e psicologia.

O objetivo desta apresentação é propor uma reflexão sobre a alfabetização contemporânea no Brasil a partir da análise histórica da alfabetização, da apreciação

crítica dos modelos pedagógicos alfabetizadores e da proposição de se tomar as narrativas orais regionais de tradição como baliza para uma alfabetização contemporânea brasileira.

## 1. O QUADRO DA ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL: LEITURA SOBRE ÍNDICES OFICIAIS

A história do Brasil é marcada por modos de exclusão de parcelas de sua população do processo educativo. Ainda hoje as questões mais sérias se dão em torno da efetivação do processo elementar de alfabetização.

O primeiro censo demográfico realizado no Brasil, em 1872 recenseou uma população de quase 10 milhões de habitantes, sendo 80% analfabeta. Já o censo de 2010 indicou uma população de aproximadamente 190 milhões de pessoas, e um índice de analfabetismo de menos de 10% (IBGE, [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)).

Embora estes dados demonstrem uma queda brusca no índice de analfabetismo dos brasileiros, é preciso considerar que a categoria ‘alfabetizado’ depende da mera declaração dos indivíduos de que sabem ler e escrever – muitas vezes isto significa simplesmente que o sujeito sabe escrever e identificar o próprio nome e algumas palavras, e não que saiba ler e escrever fluentemente e interpretar um texto. Outros índices apurados pelo próprio governo deixa isto claro, como na Prova Brasil – avaliação aplicada a todos os estudantes que terminaram o primeiro e o segundo ciclo escolar, respectivamente o 5º. e o 9º. Anos do Ensino Fundamental – cuja apuração vemos nas Tabelas 1 e 2.

**Tabela 1** – Prova Brasil 2011: Percentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa (leitura) no quinto ano do Ensino Fundamental I. O nível 4 corresponde à média mínima estipulada pelo Sistema de Monitoramento do Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) e pela organização não governamental Compromisso de Todos pela Educação (BRASIL, 2012) necessária ao prosseguimento dos estudos.

Níveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total Brasil (%)	6,99	14,49	19,04	19,46	16,44	11,63	7,16	3,32	1,27	0,19

Fonte: INEP, 2013. <http://provabrasil2011.inep.gov.br>

**Tabela 2** – Prova Brasil 2011: Percentagem de alunos por nível de proficiência em Língua Portuguesa (leitura) no nono ano do Ensino Fundamental II. O nível 6 é a média mínima estipulada pelo PDE e pela ONG Compromisso de Todos pela Educação (BRASIL, 2012) necessária ao prosseguimento dos estudos nesta faixa de escolarização.

Níveis	0	1	2	3	4	5	6	7	8	9
Total Brasil (%)	0,32	2,40	6,23	11,20	16,16	18,87	17,86	13,90	8,41	4,64

Fonte: INEP, 2013. <http://provabrasil2011.inep.gov.br>

A Prova Brasil avalia de forma indireta o grau de proficiência em leitura na língua portuguesa. Vemos nos resultados da avaliação que ao final do 5º. Ano somente 40,02% dos alunos atingiram índices satisfatórios de acertos – níveis de 4 a 9 na Tabela 1 – e no 9º. Ano somente 44,81% atingiram a meta – índices de 6 a 9 na Tabela 2. Quase 60% das crianças de 9-10 anos não alcançaram habilidades mínimas de letramento e 55,19% dos estudantes de 13-14 anos não demonstram esta habilidade.

Isto nos leva a investigar como chegamos a esta situação. Analisando a educação no Brasil iniciada a quase cinco séculos, identificamos que a cada momento histórico as diretrizes educacionais foram guiadas pelas elites de poder, ora religiosa, ora econômica, política ou mesmo intelectual, que direta ou indiretamente contribuíram para a exclusão de parcela da população da educação. Vemos repetir a imposição de um modo cultural sobre os demais, considerados menores, inexpressivos ou nocivos.

Em 1549 os jesuítas portugueses que vieram ao Brasil deram início à educação formal e fundaram os Colégios dedicados inicialmente à instrução dos índios. Esta modalidade educacional não visava elevar o conhecimento daquela população, mas catequizá-la e destituí-la de seus costumes, tradições e culturas, consideradas nocivas e pagãs. Isto fica evidente no fato de que os próprios colonizadores de origem europeia – de maioria analfabeta – não eram alvo de ensino (Moreau, 2003), como retrata o padre Manuel da Nóbrega ao rei de Portugal:

[...] ensinam aos índios as coisas necessárias à sua salvação, lhes dizem missa e ensinam a doutrina cristã duas vezes cada dia, e também [...] ensinam aos filhos dos índios a ler, escrever, contar e falar português, que aprendem bem e falam com graça, ajudam as missas e desta maneira os fazem polidos e homens (Nóbrega, Carta XLI, apud Moreau, 2003: 197).

Com a substituição da mão-de-obra escrava indígena pela africana, os índios deixaram de ser alvo de instrução. Os Colégios passaram a servir à educação das famílias que tinham poder, que recebiam instrução básica na colônia, para complementá-la na Europa. Mas a falta de provimentos da Coroa e o decreto pombalino (1749) que expulsou os jesuítas dos territórios portugueses fechou os Colégios e as instruções passaram a se dar nas casas dos senhores de posse, para ínfima parcela da elite colonial.

Com a independência do Brasil em 1822, foi outorgada a Constituição Imperial que subscrevia a gratuidade do ensino primário, mas não sua obrigatoriedade. A educação dirigia-se somente aos ‘cidadãos livres e brasileiros’ – estavam fora, portanto, todos os

negros, escravos ou libertos, considerados ainda africanos – e, com poucas escolas, só a elite continuava tendo acesso à educação (Mortatti, 2004).

Em 1854 a educação passou a ser obrigatória às crianças com 7 anos ou mais. No entanto, com a iminência de que a escravatura chegaria ao fim, com os movimentos abolicionistas, tomou-se a providência de colocar na lei que as escolas serviam a todas as crianças, desde que “não fossem escravas ou portadoras de moléstias contagiosas e que fossem provenientes de famílias com recursos” (Santos, s/d: 3). Mesmo que libertos, os negros permaneciam excluídos do ensino por questões financeiras e/ou sanitárias. Quanto aos brancos, ainda ficavam de fora aqueles provenientes de famílias pobres. Cabe dizer que durante todo período de Colônia e Império os negros, relegados ao trabalho de sol a sol, ou à reclusão nas senzalas, eram segregados e não podiam expor suas tradições. O que prevalecia e se mostrava era sempre a cultura branca.

[...] negrinhos que por ahi andão, filhos de Africanos Livres que matriculão-se mas não frequentam a escola com assiduidade, que não sendo interessados em instruir-se, só frequentariam a escola para deixar nela os vícios que se acham contaminados, ensinando aos outros a prática de actos e usos de expressão abomináveis, que aprendem ahi por essas espeluncas onde vivem [...] Para esses devião haver escolas a parte (Relatório do Professor José Rhomens enviado ao Inspetor Geral da Instrução Pública da Província de São Paulo, 1877, apud Santos, s/d: 5).

Ao final do século XIX os ideais humanistas da Revolução Francesa e os interesses capitalistas da Revolução Industrial impulsionaram a libertação dos escravos (1888) e a proclamação da República (1889). Mais uma vez o poderio econômico se sobrepôs: os negros libertos – maioria da população brasileira – que deveriam ser iniciados na instrução escolar e servir de mão-de-obra qualificada para as indústrias, foram substituídos por legiões de imigrantes europeus e japoneses, já instruídos. A exclusão não era só econômica, mas também política: o voto, obrigatório a todos os libertos, com a República passou a ser proibido aos analfabetos – aos negros e brancos pobres, portanto (Mortatti, 2004).

As poucas escolas do início da República valiam-se de métodos pedagógicos estrangeiros – principalmente Portugal, França e Alemanha. Pouquíssimo se produzia no Brasil com relação ao conhecimento, apartando do ensino qualquer influência cultural das classes populares que compunham o povo brasileiro. A educação era da elite para a elite, dentro de perspectivas não brasileiras.

Só na década de 1920, como a Escola Nova, discutiu-se um programa

modernizador de ensino com a revisão das finalidades e funções da escola: o objetivo não era mais só alfabetizar, mas formar Homens em uma sociedade mais igualitária. Em 1934 a educação tornou a ser gratuita e obrigatória a todas as crianças. Os processos de aprendizagem passaram a ser o eixo central da educação que se propunha, entretanto três fatores incidiram de modo a modificar pouco o alcance das instruções básicas. Primeiro o conhecimento sobre o desenvolvimento infantil e as avaliações por meio de testes de inteligência e maturação serviram para qualificar e separar as crianças aptas à aprendizagem; como boa parte destas avaliações baseava-se em culturas alheias à brasileira, os pobres e afrodescendentes continuavam incompreendidos pois apresentavam comportamentos diferentes daqueles esperados para frequentar a escola. Segundo porque os professores formados não eram suficientes para suprir a demanda das escolas, levando contingentes de semi-analfabetos à frente das salas de aula. Terceiro porque ainda não havia escolas suficientes para todos os alunos.

Entre as décadas de 1970 e 1990 finalmente foram supridas as demandas por vagas escolares, mas o discurso da ‘carência cultural’ – basicamente de influência norte-americana – passou a excluir crianças das escolas (Soares, 1989): a carência linguística das famílias pobres era responsável pelo fracasso escolar dos filhos, já que não transmitiam os padrões culturais adequados ao desempenho escolar. As crianças entravam na escola e nos primeiros anos, após várias repetências, abandonavam-na. Só ao final da década de 1980 a permanência na escola tornou-se obrigatória até o final da Educação Básica, mas sem nenhuma preocupação em inserir no contexto escolar os aspectos culturais próprios da população excluída, que não encontrava indícios culturais reconhecíveis para ancorar seu saber e se reconhecer como sujeito cognoscente.

Por questões religiosas, políticas, econômicas, sociais ou intelectuais, a educação no Brasil atravessou mais de 4 séculos sempre excluindo de seus bancos escolares a maioria da população e suas culturas. A desqualificação quanto à origem étnico cultural que se repete, justifica exclusões; a origem dos povos não se inclui no rol dos temas educacionais relevantes e, sabemos, um povo sem história é um povo sem memória, impossibilitado de transmissão simbólica e cultural. É este quadro de expropriação que precisa ser revertido, com vistas a mudanças efetivas na educação e na alfabetização no Brasil.

## **2. CONSTRUTIVISMO: TENTATIVA DE RESGATE DA INFÂNCIA E**

## **DE SUA CULTURA PARA A APRENDIZAGEM**

A década de 1990 foi marcada por mudanças efetivas no sistema de ensino brasileiro: de um lado a nova Lei de Diretrizes e Bases (LDB, no. 9.394/96 e 12.796/13) que dispôs sobre a estrutura da educação básica no Brasil, composta por 3 ciclos letivos (Educação Infantil de 4 a 5 anos, Ensino Fundamental de 6 a 14 anos e Ensino Médio de 15 a 17 anos) e sobre os objetivos sociais e individuais da educação; de outro, os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN/97) que estabeleceram indicadores estruturais dos currículos nas instituições de ensino, considerando a função da escola, dos professores e dos materiais didáticos, visando uma participação reflexiva e autônoma dos alunos como cidadãos de direitos e deveres.

O PCN apontou para a necessidade de um currículo nacional modelar, flexível e estruturado para atender as demandas específicas de cada região nacional. Suas indicações decorreram de vasto diagnóstico realizado pelo Ministério da Educação sobre o sistema de ensino, revelando uma defasagem idade/série de 63%, que levava ao desinteresse dos estudantes pelas atividades escolares. Observou também que não havia professores suficientes para a rede escolar e sua formação era bastante deficitária. Por fim, propôs a participação construtiva dos alunos e a intervenção do professores de modo a favorecer o desenvolvimento das capacidades individuais.

A elaboração do PCN foi claramente referenciada no Construtivismo das pesquisadoras Emilia Ferreiro e Ana Teberosky (1979), para quem toda criança chega à escola impregnada de conhecimentos derivados de seu meio social. Na contramão daqueles que acreditavam no fracasso escolar decorrente da pobreza cultural dos alunos e também daqueles preocupados com questões ideológicas de exclusão social, focaram o olhar sobre as crianças procurando esmiuçar como se dava o processo de aquisição da leitura e da escrita. Criticando métodos, testes de prontidão e materiais didáticos para a alfabetização, uma vez que estes traçavam uma via de transmissão de mão única do professor ao aluno, passaram a observar os recursos cognitivos infantis e o modo de construir conhecimento.

As autoras observaram que a língua escrita, como objeto de uso social e não só escolar, permite à criança encontrar leitores ativos e textos grafados por toda parte. Os métodos tradicionais de ensino que ignoravam este aspecto social da língua, muitas vezes recomendavam aos pais que não interferissem na forma como a escola ensinava, como se

a criança só pudesse obter informações nesse espaço institucional. Mas para Ferreiro e Teberosky (1979) no meio social a criança recebe informações variadas e, principalmente, contextualizadas. Propuseram um retorno aos traços culturais de cada sujeito/aluno, respeitando os repertórios simbólicos de cada um, retirando do cotidiano infantil os recursos pedagógicos para construção do conhecimento.

Mas no Brasil a implementação do Construtivismo como referência alfabetizadora gerou impasses:

1 - Desconsiderando a proposição das próprias autoras, o Construtivismo foi adotado como um ‘método de alfabetização’;

2 - Embora a pesquisa que deu origem ao Construtivismo discorresse sobre a igual importância do processo de leitura e de escrita, as escolas priorizaram a escrita para a alfabetização, naquilo que Anderson Pereira descreve como ‘reificação da escrita’ (Pereira, 2011);

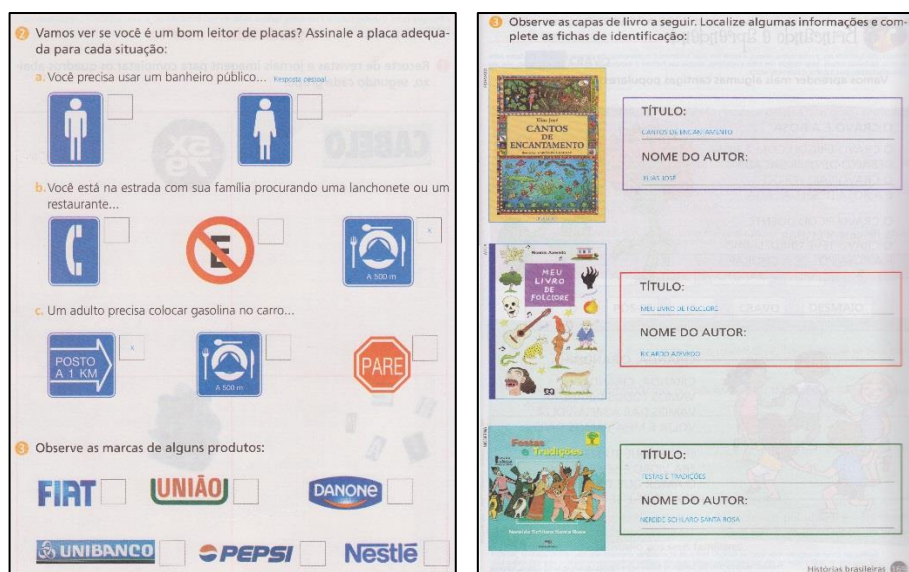
3 - Os materiais didáticos, ao invés de serem ‘construídos’ na relação professor/aluno, passaram a ser previamente elaborados e exaustivamente repetidos, da mesma forma homogênea e conteudista que os métodos anteriores.

4 - Tomando por base o que se julgou ser o ‘cotidiano infantil’ e seu meio social, as leituras alfabetizadoras passaram a ser subsidiadas por logomarcas, placas de rua, manchetes de jornais e revistas, títulos e textos simplificados, permeados por elementos pragmáticos do repertório adulto;

Podemos ver nas Imagens 1 e 2, abaixo, exemplos que ilustram esta leitura pragmática.

**Imagens 1 e 2** – Excertos retirados das páginas 16 e 169 do Manual do Professor do livro didático “Letramento e alfabetização linguística” do PNLD/MEC.





Fonte: Cláudia Miranda e Eliete Preste, 2010-2012.

Este modelo pedagógico de alfabetização não favorece o interesse, tampouco resgata elementos das culturas regionais, especialmente aquelas próprias da criança e suas singularidades.

Eis o ponto em que chegamos para propor um modelo de alfabetização que permita o resgate de aspectos culturais verdadeiramente relevantes à infância e seus ludismos.

### 3. ORALIDADE E NARRATIVAS – LUDISMOS INFANTIS NA ALFABETIZAÇÃO

Atentamos para o conceito de oralidade e para as funções da memória e da linguagem no processo de aprendizagem e na constituição subjetiva. Oralidade, como propõe Belintane (2011), diferencia-se da fala pragmática: a primeira comporta elementos que brincam, mapeiam o corpo, identificam e dão um lugar social à criança, a segunda tem funções informativas, imperativas e comunicativas da língua. A criança participa igualmente dos dois modos de trato com a língua, mas na oralidade encontra seu universo infantil: os brincos, as parlendas, as adivinhas, as lendas, os contos, as fórmulas de escolha, as cantigas, os trava-línguas, os mitos com que adorna seu cotidiano, brincando com os vários sentidos, ritmos e rimas das palavras e suas representações. São elementos retirados da tradição cultural, transmitidos de geração a geração; gêneros que privilegiam a função poética que permitem aos sujeitos certo prazer estético e deriva, uma vez que a utilidade imediata e compreensiva da língua não é a função que primeiro convoca a infância.

Quando a criança se vê diante de uma ‘fórmula de escolha’ está próxima à escansão de um poema em suas sílabas poéticas, pois ao fazer o paralelismo gestocorporal com a unidade sonora, a criança já estabelece a noção dos elementos menores, silábicos, encontrados nas palavras. Nas ‘adivinhas’ o desafio é outro: este gênero da oralidade exige uma posição ativa do leitor diante dos enigmas impostos pelo texto em que o sujeito arrisca ser devorado pela esfinge, mas dela escapa pelo desvelamento de sentido. Como diz Belintane (2011) na adivinha a criança deve aceitar memorizar o texto e, entre seus fragmentos, deixa correr outros textos derivados de sua memória linguística e discursiva, enfrentando as metáforas e as metonímias, desmontando os nonsenses e estranhamentos do texto que vem do Outro.

Assim como estes dois exemplos, nas cantigas de ninar temos o confronto com o nonsense, nos brincos o mapeamento do corpo simbólico, nas mnemonias o acesso mnêmico a listas e fórmulas, nas cantigas de roda a memória e o ritmo corporal, nas linguagens cifradas o esforço mental para a identificação e destacabilidade de sons, nas lendas encontramos as origens de costumes dos povos e grupos sociais, etc.

No domínio dos textos orais já se encontram as principais habilidades de leitura, pois estes exigem posicionamento subjetivo e certo esforço de memorização e de leitura dos sentidos textuais. Ao experimentar a linguagem e suas possibilidades, o sujeito participa e compartilha o código comum a todos e constitui-se subjetivamente (Freud, 1992). As narrativas míticas e os textos da oralidade dispostos pela cultura, ao serem experienciados pela criança, integram sua fala, contornam seu corpo, interrogam-na, permitem a expressão dos afetos e das questões relacionais – apelos que não encontramos nas logomarcas ou nas placas de rua. Encontramos no exercício com a oralidade os princípios fundamentais para o início do letramento: elementos de autoria e posicionamento ativo e/ou interpretativo diante do texto.

Da mesma forma, ao encantar-se e identificar-se com as narrativas da tradição a criança retira delas elementos vitais para a constituição de sua subjetividade, com que expressará de modo singular os enredos culturais. As marcas da experiência de um sujeito ao acolher os traços mnêmicos dos textos da cultura permitem o enlace discursivo e o pertencimento a esta cultura.

Dotar os alunos de narrativas de qualidade e referenciadas na tradição e permitir-lhes experimentá-las, principalmente no período de alfabetização, é abrir o universo mítico para elementos que lhe são próprios, é permitir-lhes buscar nos moldes de Walter Benjamim (Benjamin, 1926) a função narrativa com seus elementos de transmissão, identidade, sacralidade, memória, articulados em torno da infância e não da vida adulta.

Em nossa pesquisa buscamos este encontro lúdico com as narrativas de tradição de modo responsável e compromissado com a alfabetização de todas as crianças. Uma vez que o projeto é desenvolvido em três polos – uma grande metrópole que sofre influências constantes de diferentes povos (São Paulo), uma pequena cidade no sertão nordestino sob forte influência quilombola (Pau dos Ferros) e uma capital de tradição indígena, situada na Amazônia (Belém) – nos valem de narrativas regionais para subsidiar o trabalho. Recolhemos lendas, cantigas, repentes, cordéis, histórias, brincadeiras orais e elementos particulares da fauna e flora locais, compondo um material de vasto repertório, difundido em rede para consulta e uso de todos. Tentamos abarcar as características, os hábitos e as culturas de povos tão diversos que compõem a Nação Brasileira. Também damos relevos às narrativas de tradição de outras culturas – mitos gregos, contos ingleses, lendas africanas e asiáticas, etc. – que revelam a universalidade das questões humanas.

As narrativas são trabalhadas através de contação de histórias e leituras, depois retomadas por meio de recontos individuais e coletivos, desenhos, exibição de filmes, atividades didáticas escritas ou encenadas, desenvolvidas em diferentes suportes em papel ou eletrônicos. Buscamos atividades que demandam e produzam intertextualidades.

As ações didáticas são previamente preparadas pela equipe de professores e bolsistas do ciclo escolar. Em salas de aula são feitos os registros de todas as produções discentes – orais, escritas, encenadas ou desenhadas – que são discutidas e analisadas semanalmente nas reuniões da pesquisa, onde são delineadas as condutas para o conjunto dos alunos e para estudantes em quem identificamos algum entrave pedagógico. Nestes casos trabalhamos individualmente ou em pequenos grupos de alunos, desenvolvendo atividades dirigidas às demandas daquelas crianças.

## **CONCLUSÃO**

No lugar do esvaziamento simbólico decorrente de modelos pedagógicos

segregacionistas, importados, que priorizam conteúdos e a homogeneização do conhecimento, propomos uma alfabetização que se dê por três eixos: 1) pelo resgate das narrativas regionais de referência e da oralidade poética com relevos estéticos, permitindo mais facilmente a assunção de uma posição leitora subjetiva, propensa à intertextualidade e à interpretação; 2) pelo trabalho com as dificuldades singulares que consideram as heterogeneidades discentes; 3) pelo envolvimento do professor na trama das relações educativas.

Construímos uma pedagogia alfabetizadora brasileira que prioriza o posicionamento leitor do aluno dentro de sua cultura e que considera os aspectos da heterogeneidade infantil.

São três os resultados parciais da pesquisa: 1) aproxima a prática alfabetizadora da relação professor-aluno; 2) os índices de alfabetização – 85% ao final do 1º. Ano do Ensino Fundamental I – superam os dados oficiais; 3) a superação de dificuldades individuais a partir do trabalho de leitura com narrativas de referência contribuem também para a constituição subjetiva.

O resgate das narrativas de tradição na educação, especialmente no período de alfabetização, aponta a urgência da revisão das políticas públicas em educação, que devem considerar não só o investimento financeiro, mas fatores culturais de identificação e interesse do aluno.

Disponível em <http://ptlib.afirse.ie.ul.pt/index.php?idapresenta=1996>

## REFERÊNCIAS

- Battaglia, Laura. **Das memórias narrativas às representações míticas: arte e desafios na alfabetização**. Tese (Doutorado). Orientador: Claudemir Belintane – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. 2013.
- Belintane, C. **A oralidade faz escrita na(s) infância(s)**. Pesquisas e reflexões sobre a relação oralidade-escrita nos anos iniciais de escolarização. Tese (Livre Docência) – Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2011.
- Benjamin, Walter (1926-28). ‘Rua de mão única’, in **Reflexões sobre a criança, o brinquedo e a educação**. São Paulo, Editora 34, 2011, (p.103-109). Tradução de Marcus Vinicius Mazzari.
- Brasil/IBGE. [www.ibge.gov.br](http://www.ibge.gov.br)
- Brasil/MEC/INEP. [www.inep.gov.br](http://www.inep.gov.br)

- Brasil/Presidência da República/Casa Civil (1996). Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB). Congresso Nacional, Lei no. 9.394, de 20/12/1996. Brasília, Diário Oficial da União. 1996.
- Brasil/Secretaria de Educação Fundamental (1997). Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) / Secretaria de Educação Fundamental. Brasília, MEC/SEF. 1997.
- Ferreiro, Emilia e TEBEROSKY, Ana (1979). **Los sistemas de escritura en el desarrollo del niño**. México, Siglo Veintiuno Editores. 1979.
- Freud, Sigmund (1893-1939). **Obras Completas**. Amorrortu Editores, Buenos Aires, 1992. Tradução de José L. Etcheverry.
- Moreau, Filipe Eduardo (2003). Os índios na carta de Nóbrega e Anchieta. São Paulo, Annablume Editora. 2003.
- Mortatti, Maria do Rosário Longo, (2004). **Educação e letramento**. São Paulo. Editora Unesp. 2004.
- Nanci, Katia Arilha Fiorentino (2013). **Narrativas que evocam memórias e subjetividades. O reposicionamento da literatura de origem oral na alfabetização**. Dissertação (Mestrado). Orientador: Claudemir Belintane. Universidade de São Paulo: São Paulo, 2013.
- Pereira, Anderson de Carvalho (2011). **Letramento e reificação da escrita**. Campinas, Mercados das Letras Editora. 2011.
- Santos, Rosimeire (s/d). A escolarização da população negra entre o final do século XIX e o início do século XX. in <http://www.webartigos.com/artigos/a-escolarizacao-da-populacao-negra-entre-o-final-do-sec-xix-e-o-inicio-do-sec-xx/8027/> . Acesso em 01/05/2013.
- Soares, Magda (1989). **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. São Paulo, Ática Editora, 1989.