



ANPEd - Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação

13203 - Resumo Expandido - Trabalho - 41ª Reunião Nacional da ANPEd (2023)

ISSN: 2447-2808

GT10 - Alfabetização, Leitura e Escrita

A FUNÇÃO DA ORALIDADE NA PEDAGOGIA DA ESCRITA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO.

Emerson de Pietri - FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO - FEUSP

Claudia Valentina Assumpção Galian - UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO

Fernando Rodrigues de Oliveira - UNIFESP - UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO PAULO

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPESP

A FUNÇÃO DA ORALIDADE NA PEDAGOGIA DA ESCRITA: ANÁLISE DE UMA PROPOSTA CURRICULAR DE ALFABETIZAÇÃO.

Resumo: Apresentam-se neste trabalho resultados obtidos com a análise de duas edições da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*, documento paulista (CENP, 1988; 1991). Os dados foram produzidos e analisados segundo princípios teórico-metodológicos da Análise do Discurso de linha francesa, buscando-se identificar e caracterizar as relações estabelecidas, naquele momento histórico, entre os discursos acadêmico, pedagógico e oficial, na produção de propostas de ensino de escrita nas fases iniciais de aquisição. As análises indicam que a apropriação, com objetivos pedagógicos, de concepção construtivista de alfabetização, se modifica, de uma a outra edição do documento, em direção a processos de didatização escolarizada das práticas alfabetizadoras. Com isso, observa-se um deslocamento de pressupostos de aprendizagem referenciados na singularidade do aprendiz em direção à pré-definição do que deve ser aprendido pelo conjunto dos estudantes: movimenta-se, assim, da proposição de uma pedagogia invisível para uma pedagogia visível, nos termos de Bernstein (1996).

Palavras-chave: Alfabetização; Currículo; Discurso

Introdução

Os modos como se estabelece a constituição de objetos de conhecimento e de práticas de ensino e aprendizagem, produzem, em sua diversidade de inter-relações, modos distintos de ordenação das concepções teórico-metodológicas e das proposições pedagógico-curriculares, conforme concebam processos externos de controle da aprendizagem, ou processos internos de desenvolvimento dos sujeitos.

Busca-se, neste trabalho, observar como a apropriação de proposições do construtivismo em bases psicogenéticas, a principal referência adotada a partir da década de 1980 para as políticas oficiais de alfabetização no Estado de São Paulo, se altera de um momento histórico a outro, de uma formação discursiva a outra, encaminhando-se em direção a processos de didatização escolarizada das práticas alfabetizadoras, e, assim, deslocando-se de pressupostos de aprendizagem referenciados no princípio da singularidade do sujeito que aprende, em direção à ordenação de processos didáticos padronizados.

Observa-se o deslocamento de pressupostos de uma pedagogia invisível em direção aos de uma pedagogia visível (BERNSTEIN, 1996, p. 103 e ss.): a *pedagogia invisível* busca-se produzir diferenças externas não-comparáveis entre os adquirentes, que se caracterizam pela singularidade como expressam suas competências compartilhadas, em que se objetiva desenvolver procedimentos internos ao adquirente — cognitivos, linguísticos, afetivos, motivacionais —, enfatizando-se, assim, a aquisição-competência; na *pedagogia visível* busca-se produzir diferenças explícitas comparáveis entre os adquirentes para estratificá-los segundo diferenças internas em termos de potencial, em que se objetiva avaliar e comparar o texto do adquirente com um padrão externo comum, enfatizando-se, desse modo, a transmissão-desempenho.

Considera-se a alfabetização um objeto constituído na concorrência entre o acadêmico-científico e o pedagógico-curricular em contextos sócio-históricos e ideológicos determinados. Desse modo, elementos de perspectivas teóricas podem ser apropriados com finalidades pedagógicas específicas, em formações discursivas concorrentes, alterando-se o que se mantém, se recusa, se reapropria ou se denega dessas perspectivas teóricas quando materializadas em diferentes condições discursivas (MAINGUENEAU, 2005).

METODOLOGIA

A caracterização das concepções e práticas sobre alfabetização em concorrência se fundamenta em análise discursiva em que se considera que os discursos se constituem a partir de outros discursos, com os quais mantêm relações, portanto, genéticas. As relações de um discurso a outro podem se caracterizar pela partilha, concordância, recusa ou denegação, de traços semânticos atribuídos ao discurso concorrente (MAINGUENEAU, 2005).

Parte-se da hipótese de que as relações entre os discursos acadêmico, pedagógico e curricular se constituem em função dos princípios reguladores que o discurso pedagógico opera sobre os demais, o que confere características particulares ao processo interdiscursivo

analisado na investigação realizada.

Compõem o corpus de análise duas edições da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa (CENP, 1988; 1991), contrastadas com o objetivo de se observar o que difere na materialidade de uma edição a outra, e, assim, quais condições discursivas orientaram as mudanças nas bases teórico-metodológicas expressas no documento em suas duas versões quanto ao processo de (re)apropriação de referenciais psicogenéticos sobre alfabetização.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DE RESULTADOS

A edição da Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau publicada no ano de 1988 pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas (CENP), da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, resultou de um processo que se propôs participativo, integrando pesquisadores de Universidades e professores da própria rede, que, em diálogo, produziram o documento de referência.

Produzida em um contexto sócio-histórico de luta pela redemocratização do país e de movimentos pela ampliação e melhoria da oferta de escolarização pública, o documento traz em sua materialidade enunciados fundamentados no pressuposto da heterogeneidade cultural e linguística constitutiva da sociedade brasileira, e da riqueza que essa heterogeneidade compõe no interior da escola.

As variedades linguísticas trazidas na cultura de oralidade dos grupos que começam então a ter acesso à escolarização encontram a norma linguística escolar e, do conflito que se estabeleceu, fez-se necessário produzir subsídios teóricos e metodológicos que possibilitassem o acolhimento dos alunos e de suas características linguísticas para sua pertença legitimada à escola.

Nesse sentido, estudos em sociolinguística e proposições de base sociointeracionista referenciaram as propostas pedagógico-curriculares produzidas naquele contexto histórico (c.f.: GERALDI, SILVA e FIAD, 1996). Estudos sobre a psicogênese da língua escrita popularizavam no Brasil nesse momento e, também pela sensibilidade às diferenças sociais e econômicas que orientou o desenvolvimento desses estudos, referenciaram as proposições sobre alfabetização que compõem a Proposta Curricular em análise.

A edição do documento publicada em 1991 traz alterações, em relação à edição que lhe precedeu, publicada em 1988, nos enunciados relativos aos processos de alfabetização. Reeditado num momento já de consolidação da abertura política, de reordenação das bases ideológicas em direção à prevalência de princípios neoliberais, e de estabelecimento das leis e diretrizes para a oferta da escolarização pública no país, observa-se, nas reelaborações de uma versão à outra do documento, a prevalência de processos de didatização orientados por princípios de padronização das formas de transmissão de conhecimentos.

A heterogeneidade cultural e linguística dos alunos, conhecimento a ser compartilhado

pelo grupo social que se constituiria numa sala de aula, será então conformada por atividades comuns que conduzam à apropriação dos usos de linguagem curricularmente pré-definidos. Essa reorientação nos processos de didatização se realizará com base em alterações nos modos como se concebe a função da oralidade no trabalho de alfabetização, com as implicações para a conceitualização da noção de texto de uma versão à outra do documento.

Contrastando-se as versões do documento, observa-se que, da edição de 1988 para a de 1991, foi excluída passagem em que se afirma que os primeiros fragmentos de escrita que se produz com a criança precisam ser contextualizados, inseridos numa “situação global comunicativa” que se “correlacione a aspectos da vida das crianças ou às atividades que realizam em sala de aula”. Na sequência, em outro parágrafo que também não foi mantido na edição de 1991, enfatiza-se a importância da oralidade no processo de aquisição da escrita:

“Nesse ponto é preciso retomar a importância da oralidade, do trabalho conjunto e dialogal. De fato, o trabalho sobre o papel distintivo das letras e o processo combinatório de construção da escrita não podem ser exercidos convenientemente sobre longos trechos escritos (como sugerem alguns métodos). A escrita da criança está ainda muito aquém de sua capacidade verbal-oral. Assim, os fragmentos de escrita devem ser contextualizados nas atividades orais. Isso é possível, mesmo com palavras pouco comuns às crianças, mas que aparecem no jogo de combinação das letras.” (SÃO PAULO, 1988, p. 26)

Na edição de 1991, retira-se a ênfase na função da oralidade, afirmando-se então que “as atividades de leitura e escrita desde o início da alfabetização devem estar centradas em um amplo diálogo entre alunos e professor sobre o texto escrito”. Em seguida, reproduz-se passagem de outra publicação da CENP em que parece se afirmar os efeitos de normatização que podem ser produzidos pelo contato regulado pedagogicamente com a escrita:

“Quando realizamos atividades de escrita, através da leitura, comentários da construção do texto, trabalhos interativos dos alunos, **mesmo que** oralmente, estamos permitindo à criança uma relação com a escrita provida de **função e regras**, “... é em interação com a linguagem escrita (**textos bem elaborados** e com **funções explícitas**) que a criança aprende a ler e a escrever, isto é, vai descobrindo as **arbitrariedades e as convenções** do sistema, e sua especificidade de linguagem escrita em relação à linguagem oral.” [nota de rodapé com a referência bibliográfica de que provem a citação] (SÃO PAULO, 1991, p. 32 [destaques para o momento])

Note-se a concessiva que acompanha a menção à oralidade, bem como a referência às especificidades da linguagem escrita em relação à linguagem oral, ao final da passagem, indicando a prevalência dada ao escrito, objeto — e não à *escrita*, uma prática — nesta segunda versão do documento, em que o texto passa a ter função modelizadora para a aquisição de usos de linguagem.

Outro momento em que se observa o deslocamento da primazia da oralidade para a primazia do escrito encontra-se na passagem em que se trata do acolhimento das crianças que chegam à escola sem ter anteriormente experienciado práticas letradas. Propõem-se, na edição de 1988, modos de promover a aquisição da escrita, considerando-se que “a construção do conhecimento supõe a observação dos fatos e o desenvolvimento da atenção para as propriedades relevantes dos objetos escritos”. São então apresentadas “pequenas atividades”, sustentadas oralmente, que podem facilitar a percepção, pela criança, das “unidades silábicas da cadeia sonora”, o que favoreceria o “avanço para a hipótese silábica”. As atividades propostas são:

- “— acompanhar ritmicamente pequenos versos e cantigas;
- decompor e numerar as sílabas de uma palavra;
- observar ao mesmo tempo a escrita que o professor faz na lousa.”

(SÃO PAULO, 1988, p. 25-26)

Já na edição de 1991, cita-se passagem de documento publicado pela CENP em que se afirma que “é fundamental que se oportunize à criança, desde os primeiros dias do Ciclo Básico, a interação com os mais diversos tipos de textos, tecendo na sala de aula uma significativa rede de atos de leitura e de escrita”. Note-se, nesta edição, noção de texto que difere daquela que se apresenta na parte geral da Proposta Curricular, em são apresentadas suas bases sociointeracionistas. *Texto* é então conceituado como “todo trecho falado ou escrito que constitui um todo unificado e coerente dentro de uma determinada situação discursiva” (São Paulo, 1988, p. 14).

São então elencados gêneros para o trabalho em sala de aula “que apresentam regularidades, implicam regras gerais de construção e oferecem, portanto, informações às crianças”:

- “— nomes próprios e títulos;
- receitas culinárias;
- literários (narrativas infanto-juvenis, contos, fábulas, poemas...);
- anúncios;
- canções;
- listas (de supermercado, de animais,...);
- histórias em quadrinhos...” (SÃO PAULO, 1991, p. 31)

Nas proposições para a alfabetização presentes na edição de 1991 o texto se apresenta assim com um caráter já didatizado, classificado em gêneros a serem utilizados

em sala de aula em suas relações com os objetivos da aprendizagem e ao contexto pedagógico ele mesmo, e não ao contexto social e cultural mais amplo. Como também observado no dado anterior, o texto escrito possui, nessa edição, função normativa, apresentando-se ao escritor em formação enquanto modelo de usos que possam ser por ele apropriados.

Considerações finais

O contraste entre versões da *Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa – 1º grau*, em suas seções relativas ao processo de alfabetização, possibilita observar os modos de reapropriação das bases construtivistas que fundamentaram as proposições pedagógico-curriculares para a alfabetização na escola, de um momento a outro de suas edições, em suas relações com as forças políticas e ideológicas, as condições de oferta de escolarização, e o estado de produção e circulação de conhecimentos sobre alfabetização.

A apropriação das proposições construtivistas se modifica de modo que seu apoio em práticas de oralidade, lugar da cultura e das variedades linguísticas das classes sociais que chegavam à escola na década de 1980, se desloca para apoiar-se no texto escrito, em seu caráter modelar para os usos de linguagem a serem aprendidos. Observa-se um processo de didatização das práticas de alfabetização referenciadas no construtivismo, de modo que os pressupostos de que a aprendizagem é um processo singular do sujeito que aprende é deslocada em favor de práticas pedagógicas controladas em seus objetos, objetivos e modos de avaliação.

De uma pedagogia invisível, move-se, assim, para uma pedagogia visível, que se resolverá, a partir de então, no que se refere à alfabetização, nos diagnósticos com objetivo de classificação dos estudantes segundo fases de aquisição da escrita, de mensuração da eficiência escolar, e de comparação valorativa de escolas e redes.

REFERÊNCIAS

- BERNSTEIN, Basil. **A estruturação do discurso pedagógico: classe, código e controle.** Trad. Tomaz Tadeu da Silva e Luís Fernando Gonçalves Pereira. Petrópolis: Vozes, 1996.
- GERALDI, João Wanderley, SILVA, Lílian L.M. & FIAD, Raquel S. Linguística, Ensino de Língua Materna e Formação de Professores. In *D.E.L.T.A.*, vol.12, nº 2, 1996, pp. 307-326.
- MAINGUENEAU, Dominique. **Gênese dos discursos.** Tradução de Sírio Possenti. Curitiba: Criar, 2005.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau**, São Paulo: SE/CENP, 2ª ed, 1988.
- SÃO PAULO (Estado) Secretaria Estadual de Educação. **Proposta Curricular para o Ensino de Língua Portuguesa: 1º grau**, São Paulo: SE/CENP, 4ª Ed, 1991.

