



TRADIÇÃO E MODERNIDADE: PRINCÍPIOS NORTEADORES DA PRÁTICA DE ALFABETIZAÇÃO NO ENSINO PRIMÁRIO DO GRUPO ESCOLAR OTÁVIO AUGUSTO DE FARIA EM BOM RETIRO DO SUL – RS (1974)

Janaína Priscilla Ricci - UDESC

Resumo: O presente ensaio liga-se aos pressupostos da Cultura Escrita e tem como objetivo discutir a partir de programas o ensino leitura e da escrita, estabelecendo uma interface com os preceitos de modernidade e modernização instituídos a partir das reformas educacionais no Brasil no início do século XX, analisando se tais preceitos perduraram pelas próximas décadas. Tais construções podem ser realizadas através de vários percursos historiográficos, com o uso de fontes, como legislações, pareceres, programas escolares, relatórios de inspeção, manuais didáticos e os planejamentos docentes. Para tanto, tem-se como ponto de partida um relatório de planejamento de uma estagiária do curso Normal. Estes registros se enquadram em produto da Cultura Escolar nos estudos historiográficos da Educação, pois apresentam a atuação da referida estagiária no ensino primário em 1974, no Grupo Escolar Otávio Augusto de Faria localizado em Bom Retiro do Sul - RS.

Palavras-chave: Modernidade - Modernização - Cultura Escrita – Leitura - Escrita

1 INTRODUÇÃO

Modernidade: uma face nos Processos de Escolarização

A partir do final do século XIX, entre as várias medidas de reforma da instrução pública nos sistemas educacionais brasileiros, foram criados os então chamados Grupos Escolares que viriam a provocar profundas modificações na educação do país através de inovações nas práticas de ensino. O discurso pautava-se sobre uma educação como necessidade e possibilidade de inserção do país na modernidade. Segundo Mate (2002, p.34), “as autoridades preocupavam-se com os rumos da educação articulando-as às questões da ordem urbana e a (re)organização do trabalho”. Assim, a escola passa a ser um dos espaços onde recaíam projetos de reforma social. A ordem era racionalizar os tempos, os espaços, os programas e os conteúdos, corporificados por meio da inspeção.

Do surgimento da lousa no século XVIII ao uso do computador no final do século XX, dos bancos às carteiras individuais, da instalação dos primeiros museus e laboratórios nas escolas primárias no século XIX às diferentes proposições de salas ambiente no decorrer do século XX, a composição material da educação escolar evidencia a incessante busca pela **racionalização** da escola como organização e as tentativas de tornar o ensino mais produtivo e eficiente, as aulas mais motivadas e atrativas, a educação mais moderna. (SOUZA, 2007, p.165. grifo nosso.)

Esse termo racionalização alcançou certa universalidade, pois se tornou referência para diversos projetos que propunham formas de reorganização da sociedade brasileira. Para compreendermos esse princípio de racionalização é importante nos remetermos ao filósofo alemão Hegel (1770-1831). Suas idéias sobre modernidade referiam-se ao “processo de racionalização”. Esse processo deixa marcas na economia, favorecendo seu único objetivo, o lucro. Já na esfera cultural o processo deixa sua marca como desencantamento do mundo – esse período em que o mundo era domado pela religião e o mito precede o processo de racionalização – ao qual não existia distinção entre ciência, moral e arte no sentido de fundamentação.

De acordo com Hébrard (1990), os trabalhos realizados sobre escolarização na época moderna ou contemporânea fazem do ler – escrever – contar, um conjunto de práticas desde logo identificáveis e identificadas, constantes ao nível da longa duração, mesmo que variem com o tempo, as modalidades e o grau de competência esperado dos alunos.

Em suma, a concepção de modernidade aponta para uma ação de acréscimo de suas três esferas fundamental - ciência, moral e arte - baseadas pela razão sem a interferência da esfera política e da economia. Quando isso acontece resulta no que os estudiosos denominam crise da modernidade. A crise da modernidade apresenta determinados paradoxos, um dos quais é a associação do racional com o irracional quando descobertas da ciência e da tecnologia se assentam com remotos mitos e crenças religiosas. Mesmo com muitos avanços, a humanidade prossegue num mundo em que a irracionalidade e a credence ainda predominam. E num mundo irracional tudo é admissível.

A partir dessa abordagem é viável aludir ao preâmbulo que inicia os registros de planejamento da estagiária do curso normal Vera Oliveira dos Santos, que atuou no ano de 1974, Grupo escolar Otávio Augusto de Faria localizado em Bom Retiro do Sul- RS, que nos diz: “*Habituai-vos a obedecer para poder mandar...*”. A partir desse discurso é possível perceber mecanismos de poder como “controle e repressão”, instaurados no período da ditadura militar, que foram apropriados na prática pedagógica. Segundo Chartier (1991), a

apropriação, visa uma história social dos usos e das interpretações referida as suas determinações fundamentais e inscritas nas práticas específicas que as produzem. Assim, voltar a atenção para as condições e os processos que, muito concretamente, sustentam as operações de produção do sentido é reconhecer, contra a antiga história intelectual, que nem as inteligências nem as idéias são desencarnadas, e, contra os pensamentos do universal, que as categorias dadas como invariantes, sejam elas filosóficas ou fenomenológicas, devem ser construídas na descontinuidade das trajetórias históricas.

Em nossa civilização, todo cidadão, qualquer que seja seu nível de escolaridade ou sua posição social, está de algum modo, inserido numa cultura letrada, ou seja, convive em espaços que possuem diferentes suportes de escrita e, imediatamente, interage de alguma forma com eles.

No Ocidente a escolarização tornou-se, principalmente a partir do século XIX, uma forma de domínio de educação. A sua legalidade instituía um direito "natural" e constitucionalmente atribuído aos cidadãos. A educação escolar parece encontrar-se nos países ocidentais num ponto crítico do seu próprio desenvolvimento. Ao mesmo tempo em que se universaliza e amplia-se também se torna sutil na sua legitimidade enquanto instância de formação. Os estados - nações formaram os sistemas educativos legitimados pelos padrões socioculturais da modernidade que apontava a escola como aparelho social distinto para alterar os indivíduos em cidadãos.

Devido a um número reduzido de impressos, no século XIX, para o ensino da leitura, as crianças traziam textos manuscritos para utilizá-los na escola, dentre esses, as cartas e as certidões eram um dos suportes mais utilizados.

A prática da escrita era executada como ofício de artesão. No entanto nas primeiras décadas do século XIX, com a invenção da pena metálica e do lápis, o barateamento do preço do papel na Europa e a difusão da ardósia pequena para ser colocada sobre os joelhos possibilitaram a extensão do ensino da escrita. (A. M. CHARTIER, 1993, p.186)

O final do século XX estabeleceu a toda a sociedade a exigência da língua escrita não mais como um conhecimento almejado, mas como verdadeira condição para a sobrevivência e conquista da cidadania. Nesse contexto de grandes transformações sociais, culturais, políticas,

econômicas e tecnológicas que o termo “letramento” surgiu, ampliando o sentido do que se conhecia por processos de alfabetização. Face ao exposto Soares (1998, p.37) apresenta que:

Socialmente e culturalmente, a pessoa letrada já não é a mesma que era quando analfabeta ou iletrada, ela passa a ter uma outra condição social e cultural – não se trata propriamente de mudar de nível ou de classe social, cultural, mas de mudar seu *lugar* social, seu *modo de viver* na sociedade, sua inserção na cultura – sua relação com os outros, com o contexto, com os bens culturais torna-se diferente.

No Brasil, nas últimas décadas, tem crescido o número de trabalhos que investigam aspectos da história da escrita no país. Ana Maria Galvão (2007), em seus estudos sobre as relações entre culturas orais e letradas, e sobre as conseqüências da introdução da escrita e da imprensa nas sociedades tradicionais, referencia os processos de escolarização para as análises historiográficas, pois priorizam o impresso na difusão do uso da escrita. Em sua pesquisa, ela procura reunir elementos para a construção de uma história da cultura escrita, num país que até meados do século XX foi marcado pela oralidade e o analfabetismo, e que foi somente nesse século que a escola teve espaço na aquisição de conhecimentos. A disseminação dos impressos ocorreu somente no final do período colonial, com a chegada da família real portuguesa. Nesse contexto, emergem questionamentos e indagações sobre os modos de inserção não-escolares, onde os indivíduos, famílias e grupos sociais realizaram sua entrada no mundo da escrita.

A abordagem do problema da modernidade é um tema contemporâneo, mas talvez um tema nem tanto para resolver problemas implícitos no conceito de modernidade, mas muito mais para nos darmos conta e assumirmos a consciência de questões próprias da contemporaneidade, contemporaneidade esta que com tanta facilidade nós chamamos de “pós-moderno”. Para Stein, (1991, p.14), “o problema da modernidade, analisada do ponto de vista ou do lugar da chamada pós-modernidade, se iniciou com o neo-estruturalismo”. O que é possível perceber é que a humanidade, ao se dar conta de que está no período pós-moderno, tomou consciência de que há uma substância que está sendo posta em jogo, ou seja, de que existe algo que está em crise.

Nesse Stein (1991, p.16) enfatiza que “a questão da modernidade pode ser entendida como a tentativa de autonomia, a tentativa de ruptura com as heteronomias em que a humanidade estava constantemente atolada.” È justamente esta busca de autonomia, numa

revolta contra a heteronomia, que é o conteúdo da crítica da modernidade. Mas é claro que a autonomia e a heteronomia se mostram no nível do problema de conhecimento, passando a exteriorizar no âmbito do comportamento social.

Ser moderno é encontrar-se em uma ambiente que promete aventura, poder, alegria, crescimento, autotransformação e transformação das coisas em redor – mas ao mesmo tempo ameaça destruir tudo o que temos, tudo o que sabemos, e tudo o que somos. (...) Ser moderno é fazer parte de um universo, no qual, como disse Marx, “tudo que é sólido desmancha no ar”. (BERMAN, 1986, p.15)

A modernidade tem relação com os avanços, os conflitos e as disparidades ocorridas nas diversas áreas, sejam de ordem econômica, política, social e tecnológica. Ícones do progresso e do processo de modernização os grupos escolares enquanto projeto republicano de educação popular com o propósito de civilizar, moralizar, higienizar e promover o desenvolvimento sócio-econômico brasileiro.

Alguns indícios desses princípios ainda podem ser encontrados décadas posteriores, como no caso dos registros de planejamento da estagiária analisada, quando nos diz em seu relatório do dia 7 de março de 1974, (...) “*então rezamos, depois escrevi meu nome no quadro e fiz a chamada, conversei um pouco com eles sobre o comportamento, o capricho, a letra, o uso do uniforme, pontualidade, frequência*”. Em face do exposto, é viável considerar que tais discursos propagados por regulamentos e\ou regimentos internos, com o propósito de regular os padrões de conduta, perduraram no dia a dia da escola por muitas décadas, permanecendo até os dias de hoje.

A centralização do saber na figura do professor, a sequenciação do método, a prontidão, o controle e a disciplina são sinalizados na prática da referida estagiária, nesse trecho do relatório do dia 12 de março do mesmo ano: “*Entramos na sala rezamos e fiz a chamada. Feito isto iniciei as atividades de revisão. Enquanto eles copiavam do quadro a leitura: O vaga-lume e a cigarra(...)* A seguir mandei um aluno ler e outros ficar escutando, para depois criticar os erros. Após a leitura fiz exercícios de compreensão e matemática. Quando estavam prontos passei o tema para casa e pedi um aluno para recolher os cadernos de aula.” É importante ressaltar que o relatório diário vinha precedido das atividades que constavam no caderno dos alunos. A cada dia um dos alunos tinha a responsabilidade de realizar esse registro no caderno da professora.

Nessa perspectiva, Stein (1991, p.17), nos indica que:

(...) apesar de traços da modernidade terem se espalhado pelo mundo, através do descobrimento, da colonização, etc., das diversas independências dos países colonizados, etc., como é que esta modernidade lá tomara formas puramente exteriores, mas que no fundo não conseguira transformar em essência o resto do mundo. (STEIN, 1991, p.17)

No planejamento da referida estagiária, encontram-se registros de observação que antecedem sua prática. Nesses, são encontrados preceitos de “tradição e controle” quando é destacado que as primeiras reuniões organizadas pela direção escolar eram precedidas pela leitura da “mensagem do secretário de educação do município”. Dessa prática projeta-se um ideário de escola enquanto mecanismo de poder, por meio do qual poderiam ser inculcados os princípios liberais às novas gerações, com o intuito de consolidar a ordem. A escola como meio de difusão do saber e espaço de legitimação do estado republicano. Adaptadas às exigências da civilização atual, a alfabetização do povo, era uma questão por excelência.

A leitura é uma atividade que compartilhamos com os nossos ancestrais, embora jamais possa ser a mesma que eles experimentaram. A leitura tem uma história, que não sempre em toda a parte a mesma. Ela não é simplesmente uma habilidade, mas uma maneira de estabelecer significado, que deve variar de cultura para cultura. Para Robert Darnton (1992, p. 221), “ a leitura é uma atividade que envolve uma relação peculiar, por um lado o leitor por outro lado o texto. Embora os leitores e os textos tenham variado segundo circunstâncias sociais e tecnológicas, a história da leitura não deve ser reduzida a uma cronologia dessas variações.”

Nos processos de escolarização, o conceito de alfabetização se referiu ao longo dos anos, ao ensino e aprendizado da “tecnologia da escrita”, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

Progressivamente, o termo passou a designar o processo não apenas de ensinar e aprender as habilidades de codificação e decodificação, mais também o domínio dos conhecimentos que permitem o uso dessas habilidades nas praticas sociais de leitura e escrita.

Ler e Escrever: Práticas institucionalizadas pela Escola

A história da escrita é a de uma tecnologia de comunicação socialmente limitada, nascida como um signo negado e restringido a uma minoria tem sido unicamente nos dois últimos séculos que adentrou pelo caminho de sua democratização e extensão social. Muitos são os autores que no âmbito da historiografia da educação tem contribuído na discussão sobre os processos de inserção na Cultura Escrita. De acordo com Galvão (2007, p.20) considerando que o ler e o escrever fazem parte de atividades humanas complexas, esses novos estudos consideram impossível analisar tais fenômenos separando-os das pessoas, dos grupos e dos lugares onde ocorrem.

Na metade do século XIX, na Europa, já se faziam presentes na escola elementar, condições materiais e metodológicas para a propagação da escrita, entretanto o ensino era artefato de aprendizagem dos alunos maiores, de acordo com Hébrard (1995). Ressalta ainda o aparecimento das primeiras escolas normais que fortaleceram o movimento de edificação do campo pedagógico, situando o lugar da cultura discursiva sobre a prática e teoria educativa, compondo o característico escolar.

Procurando dissociar a escola da família, Igreja e outras instituições ligadas a infância, novas representações foram constituídas. A escola do século XIX, laica e estatal, distanciava-se do controle religioso, porém, firmando-se obrigatória, influenciava no arranjo familiar desqualificando a família em relação à ocupação infantil. Diante desse novo lugar várias estratégias foram criadas no espaço escolar como a constituição de um corpo de especialistas, a dissociação do tempo escolar do tempo comunal, a constituição de espaços específicos a prática educativa, a propagação de materiais escolares e a produção de disciplinas, dentre outras. É imprescindível enfatizar que após a Revolução Francesa, as diversas estratégias supracitadas se concretizam formando um novo modelo extensivo à instrução elementar, especialmente referendando uma representação massiva de sociedade.

Para Chartier (1990, p.17), as representações não são discursos neutros: produzem estratégias e práticas predispostas a estabelecer uma autoridade, uma deferência, justificando para seus indivíduos suas escolhas e condutas. As representações supõem um campo da concorrência e competições. Nas lutas de representações tenta-se impor a outro grupo sua concepção de mundo social: conflitos que são tão importantes quanto às lutas econômicas; são tão decisivos quanto menos imediatamente materiais.

Resumidamente, a Primeira República configura-se em um período onde os assuntos sobre educação passam a merecer maior atenção do Estado. Nem todas as reformas acontecem na prática e continuam existindo dois sistemas de ensino, ou seja, um para os ricos e outro para os pobres. Não obstante a tudo isto, Aranha (1996) ressalta a ampliação da oferta de escolarização ocorrida no período.

Com o fim do Estado Novo, retorna-se ao estado de direito, sendo este período conhecido como Segunda República. Neste período ocorre a promulgação da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB 4.024/61. O texto desta lei tramitou por 13 anos no Congresso Nacional. Entre 1948 e 1961 ocorre amplo debate entre os defensores da Escola Nova.

Durante a Ditadura Militar, ocorre a tentativa de implantação de um ensino de cunho tecnicista. A LDB 5.692/71 não significou mudanças substanciais em relação a LDB 4.024/61. Esta se configurou em ser um ajustamento da LDB anterior ao novo quadro sócio-político.

Muitos são os autores que no âmbito da historiografia da educação tem contribuído na discussão sobre os processos de inserção na Cultura Escrita. É viável destacar autores como Castillo(2003), Galvão (2007), Melo (2007), Hébrard (2007) que fomentam estudos sobre contextos, períodos, espaços procurando identificar, analisar e compreender os processos que possibilitam a entrada dos sujeitos na cultura escrita, bem como a contribuição da escola para tal inserção. Contudo, é importante salientar que a história da cultura escrita se caracteriza em diferentes contextos culturais, que são vivenciados e interpretados pelos sujeitos, mediante suas condições sociais, econômicas e interpretativas, e que a partir dos conteúdos, das formas e da ideologia que fundamentam os registros, estabelecem uma produção de sentido.

A história da escrita é caracterizada como tecnologia de comunicação socialmente limitada (...)nascida como um signo negado e restringido a uma minoria, e que apenas nos dois últimos séculos que adentrou pelo caminho de sua democratização e extensão social. (CASTILLO, 2001, p.16)

Para o autor, a história da cultura escrita se define pelo alcance de seus enunciados e pela conexão que estabelece com os estudos que podem ser realizados a partir de objetos da “cultura escrita”. Qualquer que seja a perspectiva adotada, mas havendo algo que a singulariza em relação as outras formas de se construir a história, em especial com relação a história cultural, a importância deve ser dada a materialidade dos suportes de escrita. Não para descrevê-los tecnicamente, mas sim, para captar a relação que existe entre as estratégias materiais e as apropriações. Ou seja, para esmiuçar porque “a análise morfológica dos produtos da cultura escrita permite reconhecer as possibilidades, e ou os limites que a forma material dos discursos propõe, e ou impõe no processo de construção do sentido.

A ênfase nos encaminhamentos propostos no ensino da leitura e da escrita pode ser evidenciada nos planejamentos dos professores ao longo da história dos processos de escolarização. Inclusive é possível identificar, sua significação para os estudos historiográficos da Cultura Escolar e sua possível apropriação na alfabetização dos discentes num determinado período.

Como apresenta Cunha (2007, p.81):

Elaborar relatórios, preencher fichas, firmar registros, preparar aulas, realizar apontamentos são práticas cotidianas do fazer escolar que envolvem atos de escrita produzidos pelos professores ao longo de suas carreiras. Eles são resultados tanto da necessidade de testemunhar o vivido como imposições de normas institucionais. Desvalorizados a cada mirada, são relidos, selecionados, quase sempre destruídos e não desprezados, mas se conservados, podem ganhar importância na condição das escritas ordinárias e contribuir para compreensão da cultura escolar do período em que se inscrevem.

A descrição de práticas e saberes vividos no cotidiano escolar permitem apreender um conjunto de situações, fatos e experiências singulares, enfim, um conjunto de práticas sistematizadas em modelos, regras, temas saberes que foram planejados e incorporados nas práticas docentes. A importância dos estudos, a ênfase a leitura e a escrita, sejam através da oralidade, ou da cópia, fazem alusão ao cotidiano escolar vivido em sala de aula. A partir dessas atividades e, principalmente da maneira de como eram encaminhadas, encontrar-se-á, subjetivamente, um modo todo particular do que era concebido como alfabetização. Com a transformação das sociedades, emerge a necessidade de superar o analfabetismo e de exercer novas práticas do uso da língua escrita. Para Fernandes (2008, p.49):

Uma das disciplinas mais importantes foi desde sempre a aprendizagem da escrita. Por meio dela, travava-se, em primeiro lugar, de capturar os significados lógicos e

estéticos inerentes aos fenômenos de comunicação interpessoal e de submetê-los a operações de análise e de classificação simbolizando-os graficamente de forma inteligível para outros. Entretanto, tratava-se igualmente de utilizar o encadeamento desses símbolos gráficos de acordo com as regras de estruturação e linguagem que pressupunham a observância de correção gramatical e da conversão ortográfica.

Nessa direção diversos estudos no âmbito da historiografia da educação têm ampliado de forma significativa a dinamicidade da Cultura Escolar. De acordo com Vidal (2004, p.151) de uma forma geral, os estudos que se concentram nesta vertente, em íntimo diálogo com outros desenvolvidos na área, têm afirmado o quanto os praticantes da cultura escolar desenvolvem suas práticas a partir de seus lugares, de suas posições no interior de um sistema de forças assimétricas.

A importância desses estudos também é assinalada por Souza (2007, p.171):

No âmbito da história da leitura e da escrita, juntamente com as disciplinas escolares, emergem os manuais didáticos, livros de literatura e de literatura infanto-juvenil, cartilhas, programas de ensino, cadernos, bibliotecas, periódicos educacionais, panfletos, almanaques, anuários e toda uma diversidade de impressos, ou seja, de suportes materiais de escrita e da leitura e de difusão e circulação de ideias.

Antonio Vinão Frago (2001), através de suas reflexões sobre a trajetória da história da escrita, suas principais abordagens, tendências, implicações, e questões, chama a atenção para a existência de uma espécie de acordo básico, cujo objetivo essencial da história da cultura escrita seria a análise das funções, usos e práticas relacionadas à arte de ler e escrever. Para se fazer uma análise desses elementos, em relação a uma determinada sociedade o autor levanta algumas questões essenciais: a necessidade de uma tipologia histórica das técnicas de execução, utensílios e suportes da escrita, de uma forma que considere as mudanças como fruto de um dado contexto social que afetam escritor e leitor e não apenas numa perspectiva técnica; as funções de índole instrumental desempenhada pela escrita enquanto transmissora de significados, armazenamento e recuperação do saber; e a compreensão da história da leitura enquanto prática social e cultural que implica numa diversidade de atos corporais e contextos diferentes, assim como as diversas relações entre texto e leitor e suas inúmeras formas de apropriação do conhecimento.

Transpondo seus aportes teóricos sobre leitura e escrita para a prática, Viñao (2001), direciona seus questionamentos para os efeitos da alfabetização na organização social. Compreende que a difusão da sociedade letrada provocou a passagem da oralidade “mista” para a “secundária” em um processo de substituição do oral pelo escrito e a análise desse processo é um dos principais pressupostos, traços e feitos que caracterizam a cultura escrita.

Considerando que os sujeitos vivem numa sociedade letrada, em que a língua escrita esta presente de maneira visível e marcante nas atividades cotidianas inevitavelmente têm contato com textos escritos e formulam hipóteses sobre sua utilidade, seu funcionamento sua configuração. Excluir essa vivencia da sala de aula, por um lado, pode ter o efeito de reduzir e artificializar o objeto de aprendizagem que é a escrita, possibilitando que os alunos desenvolvam concepções inadequadas e disposições negativas a respeito desse objeto. Por outro lado, deixar de explorar a relação extra-escolar dos alunos com a escrita significa perder oportunidades de conhecer e desenvolver experiências culturais ricas em importantes para a integração social e o exercício da cidadania.

Considerações Finais

A premência de indagar sobre os processos de ensino da leitura e da escrita, estabelecendo uma interface com os preceitos de modernidade e modernização instituídos a partir das reformas educacionais no Brasil no início século XX, analisando as continuidades e descontinuidades desses processos, emergiu das minhas inquietações enquanto educadora, voltada as especificidades da educação básica. Refletir sobre essas questões possibilitaram-me, sob olhar de autores renomados, a ampliação do olhar sobre a trajetória da história da cultura escrita.

Nessa perspectiva, Araujo (2004) nos indica que a modernidade é uma consciência cultural que se propõe como um projeto, ou seja, algo que se lança para adiante. Revela ideais, crenças e aspirações, os quais, em suma, afirmam que cabe ao homem conhecer suas capacidades como sujeito da história. A modernidade seria então um ideal que situa no sujeito humano o projeto que ela faz de si mesmo, situa no sujeito humano o destino de sua história, cabendo tão somente ao homem e à sociedade buscar traçar o seu destino, mas nele interferindo e avaliando-o.

No final do século XX iniciou-se um tipo diferente de mudança estrutural, transformando as sociedades modernas. Estas transformações perpassam pelas idéias Stuart Hall (2006) chama a atenção para a perda de um “sentido de si” onde os indivíduos se deslocam tanto do seu mundo social e cultural quanto de si mesmos, constituindo-se então, uma “crise de identidade” para o indivíduo.

Esses processos de mudança, tomados em conjunto, representam um processo de transformação tão fundamental e abrangente que somos obrigados a perguntar se não é a própria modernidade que está sendo transformada.

Estar ativamente inserido na cultura escrita significa ter comportamentos letrados, atitudes e disposições frente ao mundo da escrita, saberes específicos relacionados à leitura e à escrita que possibilitam usufruir de seus benefícios. A compreensão geral do mundo da escrita é tanto um fator que favorece o progresso da alfabetização dos alunos como uma consequência da aprendizagem da língua escrita na escola. Por isso é um dos eixos a serem trabalhados desde os primeiros momentos do percurso de alfabetização

Muitas crianças brasileiras, sobretudo as que são atendidas pelas redes públicas de ensino, tem acesso mais restrito à escrita, desconhece muitas de suas manifestações e utilidades. Diante disso, é viável considerar que algumas décadas já se passaram, muitas foram às continuidades e descontinuidades dos processos de modernização, e ainda nos defrontamos com o mesmo desafio na escola pública: democratizar o acesso e instrumentalizar o povo na aquisição da leitura e escrita. Conhecimentos que a escola deve se encarregar de fornecer, todavia que ainda não conseguiu universalizar o ensino fundamental e, principalmente, de erradicar o analfabetismo.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARANHA, Maria Lúcia de Arruda. **História da Educação**. São Paulo: Moderna, 1996.

ARAÚJO, José Carlos Souza. **Marcos filosóficos da modernidade em torno da educação da criança: antropologias da infância em disputa**. HISTEDBR, 2004

BERMAN, Marshall. **Tudo que é Sólido Desmancha no Ar**. São Paulo: Companhia das Letras, 1986

CHARTIER, Anne Marie. **Les illetrés de Jules Ferry: réflexions sur la scolarisations de l'écrit entre XIX e XX siècle. Illettrisme: variations historiques et anhrppogiques. Ecritures IV.** Centre Georges Pompidou.1993

CHARTIER, Roger. **O mundo como representação.** Revista de Estudos Avançados 11 (5), 1991. In: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0103-40141991000100010&script=sci_arttext

_____ **A História Cultural: entre práticas e representações.** Tradução Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1990.

DARNTON, Robert. **História da Leitura.** In BURKE, Peter. (org). A escrita da história: Novas Perspectivas. SP. Editora da UNESP, 1992.

FARIA FILHO, L. M. ; GONCALVES, I. ; VIDAL, Diana Gonçalves. **A cultura escolar como categoria de análise e como campo de investigação na história da educação brasileira.** Educação e Pesquisa. USP - São Paulo, v. 30, n. 1, 2004.

GALVÃO, Ana Maria de Oliveira et all. (org) **História da cultura escrita: séculos XIX e XX /** Ana Maria de Oliveira. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na Pós-modernidade.** Rio de Janeiro. DP&A, 2006

HÉBRARD, Jean. **A escolarização dos saberes elementares na época moderna. Teoria e Educação.** Porto Alegre, 1990.

_____, (1995). **Des écritures exemplaires: l'art du maître écrivain en France entre XVI et XVIII siècle.** In: Mélanges de L'école Française de Rome: Italie et Méditerranée, t. 107, 2. Paris.

HEGEL, G. W. F. **Escritos Pedagógicos.** Madri Espanha: Fundo de Cultura Econômica, 1991.

MATE, Cecília Hanna. **Tempos Modernos na escola: os anos 30 e a racionalização da educação brasileira.** Bauru, SP: EDUSC; Brasília, DF: INEP, 2002

STEIN, Ernildo. **Epistemologia e Crítica da Modernidade.** Ijuí . Rio grande do Sul: UNIJUÍ, 1991.

VIÑAO FRAGO, Antonio. **Por uma História da Cultura Escrita: observações e reflexões.** Cadernos de Projeto Museológico sobre educação e infância. No 77- Escola Superior de Santarém. Portugal, 2001.