

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLAUDIA ROSANA BUOSI ANCILOTO

MÚLTIPLAS LINGUAGENS – CAMINHOS

ALTERNATIVOS À ALFABETIZAÇÃO

CAMPINAS

2006

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CLAUDIA ROSANA BUOSI ANCILOTO

MÚLTIPLAS LINGUAGENS – CAMINHOS

ALTERNATIVOS À ALFABETIZAÇÃO

Memorial apresentado ao Curso de
Pedagogia – Programa Especial de
Formação de Professores em Exercício
nos Municípios da Região Metropolitana
de Campinas, como um dos pré-
requisitos para conclusão da
Licenciatura em Pedagogia.

CAMPINAS

2006

**Ficha catalográfica elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Anciloto, Claudia Rosana Buosi

An22m Múltiplas linguagens – caminhos alternativos à alfabetização : memorial de
formação / Claudia Rosana Buosi Anciloto. – Campinas, SP: [s.n.], 2006.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual
de Campinas, Faculdade de Educação, Programa Especial de Formação de
Professores em Exercício da Região Metropolitana de Campinas (PROESF).

1. Trabalho de conclusão de curso. 2. Memorial. 3. Experiência de vida.
4. Prática docente. 5. Formação de professores. I. Universidade Estadual de
Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

06-636

Dedico este memorial às pessoas que – direta ou
indiretamente – fizeram parte das construções
expressas por ele...

AGRADECIMENTOS

Agradeço...

Primeiro a Deus

Em segundo ao meu marido Nivaldo e meu filho Walter por todo apoio que me deram durante os três anos de curso, sem eles não teria conseguido chegar ao finalizando

Aos meus pais Heitor e Tomásia

Aos meus irmãos Heitor e Luciano

Aos pais de meu marido Tito e Cida

Aos professores que tanto nos ofereceram

E aos colegas de classe que nos acompanharam durante essa trajetória, em especial

Anny, Delma e Lucieli, companheiras de grupo de trabalho

:

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	1
1 ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO DELICADA NO AMBIENTE EDUCACIONAL.....	3
1.1 – Conceitos de Aprendizagem e a necessária reflexão do professor	3
1.2 – A criança e seu espaço na escola: a presença da oralidade	12
1.3 – Uma breve concepção de criança	17
1.4 – Conceitos de criança e infância no que tange ao ato de brincar	17
2O PROCESSO DISCURSIVO DE ALFABETIZAR: UMA NOÇÃO DE SUJEITO, DE LINGUAGEM, DE DISCURSO, DE LEITURA	23
2.1 - Noções de linguagem, discurso e sujeito.....	23
2.2 – As inter-relações de leitura e escrita e a aprendizagem formal	24
2.3 - Linguagem e faz-de-conta: alfabetização na educação infantil	25
2.4- Reflexões sobre alfabetização: um olhar sobre a teoria que permeia a prática educativa	26
2.5 - Nos limiares da alfabetização: a questão do letramento	32
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	37
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.	39

APRESENTAÇÃO

O desafio em escrever meu memorial de graduação envolvendo histórias pessoais e profissionais de forma que estas se entrecortassem e me descrevessem como um sujeito em mudança chegou a percorrer diferentes caminhos infrutíferos. Primeiro pensei em recorrer à cronologia de minha vida para nela inserir o percurso da educadora que se inseria nos recortes das histórias, porém percebi que corria o risco de tornar-me extensa demais e, por que não, incompreensível aos olhos daqueles que não se interessassem por uma história de vida um tanto parecida com muitas outras.

A segunda opção foi eleger um fato significativo da minha escolarização e dialogar com ele, integrando de forma (inter) ativa a vida pessoal e profissional, da mesma forma que sentia necessidade de ligar minha vivência enquanto aluna/criança alfabetizada em casa por meios não convencionais com as dificuldades encontradas (por mim e por tantas outras crianças) na alfabetização ambientada na escola e amparada em métodos e técnicas que não atendem aos anseios tanto dos alunos quanto dos professores.

Cabe nesse espaço colocar minha história de alfabetização, lá em torno dos quatro anos, quando me divertia com as personagens da Vila Sésamo e criava com eles as minhas histórias, fantasias de criança, mas que ali já se mostravam uma forma de ver e criar o mundo, de exercitar o faz-de-conta, situação prazerosa que hoje vemos um pouco distante das salas de aula.

As primeiras letras aprendi a partir dos nomes das personagens e das perguntas insistentes que fazia aos adultos a minha volta, queria saber como escrevia tudo, para poder dar vida às minhas histórias e a mim junto àquilo que inventava. Sim, eu era parte da história, não apenas escritora, vivia na Vila Sésamo da minha imaginação.

Quando entrei na escola já conhecia o mundo letrado e a alegria de contar histórias, de participar delas e dar vida às personagens, porém o que encontrei na negritude do quadro negro foi uma escrita sem vida, coisas que não me interessavam, não divertiam, a válvula de escape era, ao chegar em casa, entregar-me à vida das minhas personagens.

Repensando minha trajetória me vi envolvida com as dificuldades de muitas outras crianças e com a própria função social atribuída à escola que é a de ensinar a ler e escrever. São cobranças para ambas as partes sem muito esclarecimento sobre as

limitações de cada uma. Nunes (2000, p. 7) afirma que *“quando uma criança ingressa na escola, sua primeira tarefa explícita é aprender a ler e escrever. Embora se espere que a criança aprenda muitas outras coisas em seu primeiro ano de escola...”*, essa não era a minha preocupação, mas hoje como professora alfabetizadora não posso deixar de concordar com a posição da autora e assumir que *“a alfabetização é, sem dúvida alguma, o centro das expectativas de pais e professores”* e que somos muito cobrados para que ocorra seja de qual forma for.

Foi exatamente essa obrigatoriedade que me fez enveredar, na escrita desse memorial, pela discussão de pontos que considero importantes antes de iniciar o processo formal de alfabetização, aquele ambientado na sala de aula que, muitas vezes, não considera as vivências das crianças e, talvez por isto, se veja prejudicado.

A estruturação deste trabalho se funda no trabalho cotidiano desenvolvidos pelos alunos e mediados pela professora tanto em sala de aula como fora dela, enfatizando situações de exposição de idéias, de argumentação, registros individuais e coletivos em escrita e/ou desenho desenvolvidos em situações de letramento planejados pela professora no intuito de aferir a potencialidade do trabalho com o método discursivo de leitura/escrita e, a partir dele, possibilitar a criança situações que subsidiassem a incursão pelo universo da linguagem.

A partir de agora passarei a narrar minhas considerações no plural, pois acredito que este trabalho foi construído a muitas vozes, dos autores com os quais dialoguei, as dos professores que fizeram parte de minha formação desde a educação infantil até agora no ensino superior; as das minhas reflexões enquanto criança que não compreendia a ausência do faz-de-conta na alfabetização da escola, as das crianças que até hoje alfabetizei e daquelas que não consegui alfabetizar, enfim às múltiplas vozes que proporcionaram uma tecitura de pensamentos que se fazem presentes nesse trabalho que, costurados, representam um relato da minha vida.

CAPÍTULO I – ALFABETIZAÇÃO E APRENDIZAGEM: UMA RELAÇÃO DELICADA NO AMBIENTE EDUCACIONAL

1.1 - CONCEITOS DE APRENDIZAGEM E A NECESSÁRIA REFLEXÃO DO PROFESSOR

Ao refletir sobre conhecimento é preciso buscar compreender as concepções que compõem o papel da escola na mobilidade que este comporta na formação social e histórica do homem como elemento de uma sociedade ativa que o obriga a ser participante, atuante e ao mesmo tempo crítico em situações onde os erros são freqüentes e dotado de diferentes importâncias e interpretações.

Acolher e interpretar estas diferenças tratando-as dentro de seus campos de atuação, de suas especificidades mostra-nos que o caminho mais sensato é dar-lhes tratamento de desafios a serem transpostos onde a formação do professor é de essencial importância, trazendo-nos o desafio de rever o conhecimento para além da transmissão de informações até então delegada à escola e cuja eficiência é há tempos questionada.

As reflexões desencadeadas no ambiente acadêmico, a partir do PROESF, nos levou a refletir sobre a imagem que construímos de escola ao longo de nossa trajetória pessoal e profissional e, conseqüentemente, o trabalho que desenvolvemos para firmar um ou outro modelo social de educação; modelos estes aos quais nos reportamos ora com indignação por fazermos parte dele, ora com intenção de mudar por não estarmos satisfeitos com os caminhos seguidos, mostrando-nos o real significado do termo posicionamento político do professor, tão difundido em nossas discussões.

O organismo escola, frente à mobilidade da sociedade e a rapidez das informações, necessita parar para refletir sobre seu trabalho e a primeira pergunta a ser respondida, se não for totalmente possível que seja ao menos refletiva a exaustão, é ‘damos aulas de que para quem?’ e emendando com outra questão “é possível ensinar algo a alguém?”.

A postura do professor na era da informação precisa acompanhar a mobilidade da sociedade já que não há certo ou errado quando o caminho percorrido rumo ao

conhecimento incorre no processamento interno e nas ações do ser humano que busca aprender, nas reflexões que faz diante e para as situações, o professor e a escola são intermediários e não agentes diretos do conhecimento, se assim julgarem-se estarão reduzindo-o a reprodução de informações dentro de padrões pré-estabelecidos, socialmente aceitos, mas que está mais que provado serem pouco produtores.

Cortella (2001) traz reflexões importantes para nova visão do processo de conhecimento ao qual o indivíduo está fadado no corpo da sociedade ou nos limites escolares de transmissão de informações:

Não há conhecimento que possa ser aprendido e recriado se não se mexer, inicialmente, nas preocupações que as pessoas detêm; é um contra-senso supor que se possa ensinar crianças e jovens, principalmente, sem partir das preocupações que eles têm, pois do contrário, só se conseguirá que decorem (constrangidos e sem interesse) os conhecimentos que deveriam ser apropriados (tornados próprios) (CORTELLA, 2001, p. 115).

A aceitação desta concepção do autor nos permite uma visão mais abrangente dos fenômenos educativos e sociais dentro das mudanças históricas bastante diferentes da não muito distante valorização do erro em despeito ao aprendizado no qual se processa a informação transcrita pelos alunos nos instrumentos de avaliação.

Tocando no tema avaliação podemos vê-lo como maior representante da discrepância e desvalorização do conhecimento como algo em construção onde o errar não é desprezível, mas sim faz parte do aprendizado, não que se deva supervalorizar os erros, ao contrário devemos expô-los, mas de forma a utilizá-los como parâmetro para que o aluno e o professor percebam onde devem melhorar, como uma forma de termômetro, cuja descoberta da medida sirva para trilhar novos caminhos.

Se a escola é responsável por parte da ineficácia da educação institucionalizada podemos nos perguntar qual a dimensão desta culpa na reprodução de práticas pedagógicas que contribuem para torná-la tão desacreditada e qual a responsabilidade que nós professores, formadores de opinião e normatizadores de condutas, temos nessa dinâmica tão delicada.

Comparando a formação recebida no curso Normal de Nível Médio é possível perceber que as aulas, geralmente, são apenas dos professores não é percebido espaço ou permissão para que o aluno se exponha, o medo é cultuado no ambiente restrito ao aprendizado, pois dentro dos limites das paredes da sala de aula aquele que erra corre o risco de ser ridicularizado, tal limitação do direito de expressão e do reconhecimento

como humano passível de erro faz com que o aluno sinta-se diminuído; foi assim que a escola apresentou-se durante muitos anos, escola esta que continuamos a perpetuar.

Em nosso curso de formação, o PROESF, foi muito diferente, em todas as disciplinas que estudamos, e principalmente nas mais políticas como Política Educacional, Gestão, Educação de 0 a 6, pudemos expor nossa opinião, afinal nós temos a prática de sala de aula, vivemos a realidade da educação. O resultado foi excelente, pois antes do curso, de ler todos os textos que lemos e conhecer toda esta teoria, tínhamos uma visão limitada da educação, não conseguíamos embasar teoricamente o que falávamos. Hoje temos uma visão muito mais crítica, damos nossas opiniões e aprendemos a justificá-las baseadas na prática e também na teoria.

Porém as discussões no PROESF e a apresentação mais ampla de correntes pedagógicas nos fez rever posturas que reproduzíamos causando prejuízo ao desenvolvimento de nossos alunos, não por que quiséssemos agir de tal forma, mas por ter sido o modelo passado nos cursos de formação, que, em parte, é representação do modelo de sociedade na qual vivemos, da medição de poder na qual o professor ainda se vê como autoridade instituída a viver a vida do aluno e não como aquele que contribui para que este caminhe e reflita por meios próprios, da mesma forma que fomos apresentados a esta normatização de conduta baseada no domínio.

Acreditamos que não é necessário esperar até o nível superior para que o aluno seja introduzido ao hábito da reflexão e busca de respostas para seus questionamentos; a mudança dos pontos-de-vista e pseudo-verdades do educador são caminhos para que essa mudança se dê desde o início da escolarização.

Precisamos reestruturar o modelo de escola onde o erro passa a ser supervalorizado em detrimento da construção que se dá internamente nas reflexões deste ser que procura dar-se uma resposta, mesmo que não condizente com a teoria, mas este opinar lhe é tolhido em nome de práticas pedagógicas de acerto, seletividade e desrespeito ao ser humano como construtor das próprias lógicas, pensamentos e detentor do seu conhecimento.

Se o professor pensa ser o responsável pelo aprender do indivíduo está fora da pedagogia, já que o máximo que este faz é mostrar caminhos, em momento algum é capaz de pensar, refletir e formular respostas para e pelo aluno, até porque ninguém faz isto pelo professor, reconhecendo que este também encontra-se em fase de acabamento, não estando pronto como qualquer outro ser humano, se pensa estar pode assumir-se estagnado e alheio aos preceitos básicos da educação.

Apesar das fortes correntes pedagógicas que pregam a visão do erro como parte do aprendizado e necessário para que ela ocorra permanece a visão de que se o professor passar a discutir os erros e possíveis caminhos para o aprendizado não estará produzindo conhecimento, pois é comum pensarem estar este reduzido ao limites do dar aula, pensando até que se desperdiçar tempo discutindo e fazendo releituras dos problemas não sobrá tempo para “dar aula”.

O clima de competição da sociedade na qual a escola está inserida colabora para a manutenção desta mentalidade já que há uma cobrança exagerada pela eficiência, para um número cada vez maior de informações sem questionar a necessidade das mesmas, a funcionalidade para a formação do indivíduo que pensa, que erra, mas que sabe tirar proveito deste erro para aprender.

A escola tem se esforçado para trabalhar o erro de outras formas que não a de prejuízo latente ao aprendizado e este é um ponto positivo, uma mudança significativa de paradigmas, até porque o erro faz parte da vida do ser humano.

O caminho para romper com o preconceito para com os que erram é a aceitação de que até mesmo os grandes gênios (Einstein, por exemplo) já erraram e carregaram toda sorte em preconceito por seus erros, mas nem por isto a sociedade deixou de render-se à genialidade deles. Não se trata de uma apologia ao erro e sim de uma mudança de prática pedagógica, de postura e conhecimento de ser humano.

O erro faz parte do aprendizado, a indução, a tentativa e a constatação rompem barreiras onde cada um anda conforme o próprio ritmo e não existe a necessidade de competir com ninguém, onde o objetivo principal é constituir-se como sujeito que recria os próprios conceitos e transforma o mundo voltando-o à imagem de um novo homem: prático, culto, autoconfiante e até apto a encarar o mundo competitivo.

Em resposta a pergunta latente: a escola produz conhecimento? É possível arriscar diferentes respostas, algumas amparadas pela pedagogia tradicional outras por tendências mais modernas e ponderadas, porém o que vem de mais significativo é a impossibilidade de desvincular o indivíduo deste processo, referindo-se a indivíduo não só ao corpo docente da unidade escolar, mas principalmente àquele que é foco do processo de ensino-aprendizagem, o aluno.

A necessidade de uma nova educação nos faz tomar novas posições diante da ordem social à qual a escola pertence sem deixar de perpetuá-la. Em um ambiente onde o ensino é banalizado, tornado mais leve, rápido e desconexo da vida prática tende a

produzir a alienação e a manutenção do estado social vigente. Mais uma vez, nos colocamos enquanto agentes da mudança educacional, não de forma utópica, mas sim fazendo um resgate dos recursos e posturas políticas capazes de redimensionar o caminho do ensino e da aprendizagem, tornando mais significativas as relações que se desencadeiam dentro da escola em nossos espaços de reflexão.

Durante as aulas de Pedagogia da Educação Infantil, onde tive a certeza de que é necessário promover a construção da cultura infantil, pois mesmo as crianças com menos de um ano têm suas vivências e suas culturas. Já são pessoas, mesmo que bem pequenas. Apesar de trabalhar com a primeira série, este conceito mudou meu modo de olhar meus alunos, hoje percebo que cada um tem a sua história, diferente da dos outros e como uma educadora atenta procuro saber o que cada um traz de seu interior. Isso ajuda muito no desenvolvimento da aprendizagem, ajuda a entender as dificuldades que eles têm e de onde partir.

Por isso vejo hoje, com a democratização do acesso à escola, que o ensino é mais rápido, mas nem por isto é mais sólido e voltado para a formação do indivíduo como um todo e se o aluno contrapõe o que a escola espera dele é visto como alguém que caminha marginal ao rebanho, pois esta o proíbe de mostrar seus sinais de discordância, de resistência às imposições do tradicionalismo que impregna a escola.

Culpabilizar aqueles que fazem parte da unidade escolar não é honesto nem digno de muito crédito, basta vermos a história da educação – jovem no nosso país – e a luta heróica de nossos professores que trabalham nas situações mais desabonadoras e na maioria das vezes sem o mínimo de estrutura para exercerem com dignidade o seu trabalho, vivendo em uma espécie de sacerdócio, e isto tudo é uma questão social que diz respeito a posições ideológicas estrategicamente implantadas.

É interessante ressaltar que mesmo diante destas situações de difícil transposição existem movimentos rumo a uma educação mais crítica e valorizadora da subjetividade no aprendizado, tal subjetividade nada mais é que a produção do conhecimento.

Se não podemos dizer que a escola é total responsável pela produção do conhecimento temos que reconhecer seu mérito na questão de ser um veículo dele, é a forma de compatibilizar a ação individual e reflexiva com o mundo que se apresenta ao aluno.

O mecanizar de técnicas e restrições na sala de aula tornam maçante o aprendizado e quase impossível compatibilizar o conhecimento construído a despeito destas limitações, desta posição em diante percebemos o quanto é interessante darmos

uma importância maior ao erro, não no sentido de contabilizá-lo a fim de computar pontos para atribuir conceitos, mas de forma a instrumentalizar o aluno na percepção das próprias dificuldades e busca de sentidos e caminhos para a construção do conhecimento, esta atitude não acresce apenas ao aluno mas também ao educador que a usa como parâmetro para medir sua prática voltando-a ao sucesso daquele que aprende.

Partindo deste princípio é possível destacar a posição de Cortella (2001) quando refere-se a posição do erro no processo de aprendizagem e produção do conhecimento:

O erro não ocupa um lugar externo ao processo de conhecer; investigar é bem diferente de receber uma revelação límpida, transparente e perfeita. O erro é parte integrante do conhecer não porque “errar é humano”, mas porque nosso conhecimento sobre o mundo dá-se em uma relação viva e cambiante (sem o controle de toda e qualquer interveniência) com o próprio mundo (CORTELLA, 2001, p.112)

A percepção desta rota de fuga traz um novo alívio ao trabalho pedagógico, desprendendo-se de padrões limitadores o professor fica em uma situação mais confortável para desenvolver seu trabalho não como produtor do conhecimento, mas como indutor do processo que se desencadeia no estudante diante das reflexões que o ambiente da sala de aula deve provocar.

Baseando-se na premissa do ‘errar é humano’ o indivíduo sente-se mais livre para elaborar as próprias hipóteses e chegar às próprias conclusões e este é o real caminho para uma educação emancipatória, digna de um ser em movimento em um mundo em movimento, o reconhecimento da possibilidade e do direito de errar durante o processo de produção do conhecimento vem legitimar a crença no ser humano, nas suas capacidades.

A escola passa a considerar a expressão como uma forma de exteriorizar o conteúdo interior até então reprimido colaborando para a formação da consciência individual, é uma forma de transpor, de ir além, o aluno passa a perceber a própria eficácia, a funcionalidade de suas reflexões e de seu trabalho, torna-se capaz de manipular o que lhe é exterior, a si próprio e o seu pensamento acreditando mais nas próprias habilidades de forma a superar limites e, se isto não é aprendido, produção de conhecimento com causa justa, o que mais será?

É esta a imagem positiva que o autor traz do erro. Indo um pouco além podemos mudar nosso olhar para a avaliação e seu peso neste processo, avaliando para conhecer os pensamentos do aluno, nossos êxitos e limitações.

Quando estudamos, no 1º semestre, na disciplina de Teoria Pedagógica e Produção em Língua Portuguesa a respeito do erro, passamos a entender melhor esse processo, que faz parte da aprendizagem significativa do aluno, a partir daí percebemos que, como educadores, também cometemos erros e que ao tentar superá-los estamos aprimorando a nossa prática. A partir dos estudos que desenvolvemos nesta disciplina, eu como professora alfabetizadora passei a entender melhor o processo de alfabetização e letramento e os novos rumos da educação, passei a ver o erro com outros olhos.

O erro não deve ser exclusão, deve ser possibilidade, experimentação, humanização, emancipação e tudo mais que possa constituir um ser humano mais completo, uma sociedade com maior mobilidade, uma educação como direito de acesso e permanência baseada na formação global constante do homem e não apenas como um adendo jurídico.

A promessa de um futuro melhor diante de uma educação superficial cai no fatalismo, mas a evolução será dada com a mudança cultural do processo pedagógico, do aproveitamento dos erros e das novas visões sobre avaliação. Aprender requer mobilidade e permitir-se a isto é valorizar a escola derrubando os preconceitos que se tem do erro, a sociedade da eficiência é utópica, exigir que a escola não erre é matar o aprendiz, a reflexão e, fatalmente, sem reflexão não há conhecimento, sendo assim, que venham os erros.

Porém, se a construção do conhecimento passa pela escola e se isto é responsabilidade desta precisamos refletir sobre a autoritária e burocrática estrutura desta instituição culturalmente instituída onde, em situação deprimente, as respostas aos anseios dos aprendentes vêm em forma de mediações homeopáticas, medidas e quando não minimizadas deixando a pergunta latente: é possível e/ou desejável guiar ao conhecimento na escola acompanhando a velocidade das mudanças culturais que a sociedade impõe ao ser humano?

Não é total responsabilidade da instituição na construção do conhecimento, seria até incoerência atribuir-lhe a culpa pelo insucesso do indivíduo, mas olhando pelo ângulo da importância social atribuída à escola não há como secundarizá-la no processo de constituição do homem e do mundo no qual este está inserido, age modificando o ambiente ao mesmo tempo em que é influenciado por ele e sua mobilidade latente.

Precisamos analisar até que ponto a instituição escolar influi na nossa constituição como seres reflexivos e qual o nível do poder atribuído à escola nesta

agregação de conhecimento sobre o qual refletimos, inferimos, reelaboramos e utilizamos como parte da nossa formação enquanto parte de um organismo em movimento carente do uso deste conhecimento.

É fato que todos nós passamos pela escola um dia para aprender ler, escrever, calcular e a executar outras exigências culturalmente aceitas como básicas em nossa sociedade. Como somos parte de um ambiente letrado e convivemos com a informação em tempo real é preciso parar para rever o tratamento dado pela escola à construção conhecimento.

O que se vê é o oferecimento de uma gama de informações, muitas vezes discutíveis, que não nos oferece conhecimento, isto por que o fato de recebermos um grande número de conteúdos – didáticos ou não – não significa que estes serão elaborados, analisados e transformados em conhecimento que transcenderá aos limites escolares causando modificações em nossas vidas.

Em nome da concessão de habilidades necessárias à compreensão e a vivência dentro da nossa cultura convivemos com a banalização do conhecimento e a supervalorização do erro.

É comum vermos em correção de avaliações o apontamento dos erros e pouca discussão quanto aos acertos e caminhos percorridos pelo indivíduo rumo à construção do conhecimento real - digo conhecimento real aquele onde há significação do conteúdo ao uso prático e reflexivo do indivíduo - o que é diferente daquilo socialmente aceito, mas que não traz funcionalidade nem utilidade àquele que aprende.

Tenhamos como exemplo os exames vestibulares aliados às grades curriculares aplicadas nas escolas, se hoje colocássemos à prova os senhores reitores, professores de ensino médio e de cursinhos pré-vestibulares teríamos uma não surpreendente constatação, cada um iria muitíssimo bem em suas respectivas áreas e “zerariam” nas outras, o que nos faz constatar que podem existir diferentes formas de focalizar os erros, pois acertar ou não em tais provas não diminui a competência dos profissionais, e questionar a eficácia não só destes exames já que não deveriam desprezar a competência dos indivíduos que estão além do representado.

Cabe olhar também à eficácia do próprio currículo escolar e de sua relação com a produção de conhecimento já que o exemplo acima é apenas uma das constatações dentre tantas outras, até o próprio Ministério da Educação e Cultura através da introdução do seu Parâmetro Curricular Nacional de Língua Portuguesa reconhece que temos pessoas chegando às Universidades sem conseguir elaborar respostas reflexivas e

coerentes, esta falta de coerência ultrapassa o papel do aluno e coloca em xeque a postura da escola, da formação de seu corpo docente e, principalmente, da postura destes diante das pré-estabelecidas habilidades básicas exigidas do aluno, mas que não acompanham mais as exigências da sociedade móbil na qual estes vivem, agem e necessitam estar em constante reelaboração de conceitos para conseguir viver transpor as barreiras impostas por ela.

O peso da escola na constituição do indivíduo é muito grande e isto não é de todo ruim, hoje no mundo acadêmico há muita produção boa que nos faz perceber – como educadores de uma geração bem melhor em termos de informação que as passadas – que existe uma forma diferente de vermos aquilo que à primeira vista é tido como fora do padrão e voltar a dificuldade à melhoria da apreensão do aluno. O erro deixa de ser um fim em si mesmo e passa a ter efeitos pedagógicos de aprimoramento, de revisão não só do resultado do trabalho do aluno, mas também do próprio docente e de sua postura diante daquilo que pretende passar em comparação ao que realmente acontece nos limites da sala de aula.

Reportado-nos às palavras do próprio autor temos uma síntese da nova concepção de erro voltado à melhoria do aprendizado:

Errar é, sem dúvida, decorrência da busca e, pelo óbvio, só quem não busca não erra. Nossa escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica, isso não significa que, ao revés, deva-se incentivá-lo, mas isso sim incorporá-lo como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos. Ser inteligente não é errar; é saber como aproveitar e lidar bem com os erros. (CORTELLA, 2001, p.113).

A criança não tem voz ativa na sociedade atual, cria-se toda uma situação que faz parecer que educam – se é que educar alguém seja possível – a criança de forma autônoma. Daí a necessidade de pensarmos uma concepção diferente de trabalhar com os erros, ressaltando que o papel do professor e da escola não é suficiente para fechar explicações sobre a temática do erro, até porque o campo é muito vasto e até então pouco explorado no seio do organismo escolar, não se sabe se por hábito ou se por medo do novo, uma vez que tudo aquilo que ameaça a estabilidade do socialmente ou culturalmente aceito causa medo no início da implantação, este temor inicial nada mais é que um medo de lidar com o erro, o que nos prova que mesmo tendo concepções que nos amparam ainda trazemos em nosso íntimo de educadores o medo de errar que nos foi inculcado em nossa formação escolar, dada tal situação podemos perceber nossa

responsabilidade em alterar este quadro para que futuramente isto não mais aconteça, exceto na forma de uso para o aprendizado e crescimento pessoal.

A nova política educacional dá um grande passo para mudar a concepção de aprendizado, nisto basta-nos ver a forma como é colocada a afirmação que coaduna com Paulo Freire (1998) de que ensinar não é transferir conhecimento, até por que conhecimento não se transfere se constrói no íntimo do próprio aprendente como fruto de suas próprias inflexões, reflexões e auto-questionamentos.

Discussões sobre ganhos e perdas neste processo de mudança de concepção existem milhares, mas nem por isto devemos estagnar nossos pensamentos e vontade de mudança em avaliações equivocadas, saudosistas ou retomando o baixo nível da educação formal, mesmo porque esta nova concepção de erro nos remete à mudança, mudança esta que nada mais é que aceitação da “pedagogia do erro”, não do estímulo ao erro, mas ao ver através e além dele, recusando a condição de permanência estática imposta até então.

A escola se move, os erros não são mais os mesmos, o contexto social é outro e para tanto precisamos atender a agilidade das mudanças do mundo da informação virtual em tempo real, nenhuma concepção permaneceu estática, sendo assim por que o professor deverá permanecê-lo?

O sentido social concreto de colocar o problema é que faz a diferença e os processos de democratização nos permite colocar a escola, a informação, o aprendizado e o caminhar para o conhecimento em uma outra ótica, dirigindo-lhes um novo olhar onde a aceitação é o mais contundente instrumento de emancipação e conhecimento do mundo, da escola e do próprio indivíduo.

1.2 – A CRIANÇA E SEU ESPAÇO NA ESCOLA: A PRESENÇA DA ORALIDADE

Em sua chegada na escola a criança traz consigo marcas da escrita presente na sociedade letrada da qual faz parte, porém as atividades apresentadas pela escolarização não trazem muito significado logo de início.

A discursividade presente no cotidiano da criança traz a busca por compreender o universo escrito e suas implicações, no decorrer dos trabalhos desenvolvidos é possível notar tanto o envolvimento quanto o desenvolvimento nas situações de uso da linguagem – escrita inclusive – a percepção da criança quanto as relações representativas estreitas existentes entre a linguagem cotidiana e a escolarização, a partir do momento em que a criança descobre esta similaridade o registro escrito passa a ter outro significado e a oralidade é redimensionada.

A criança vive imersa em um ambiente rico em símbolos e linguagens de todos os níveis, por isto, podemos dizer que as práticas sociais refletem na construção de sentidos por parte das relações estabelecidas pela própria criança e isto corrobora para o seu desenvolvimento como leitor e escritor, considerando o uso social do universo letrado.

Expandir a capacidade de comunicação e expressão da criança é uma das funções da Educação Infantil, isto pode ser feito através do oferecimento de diferentes tipos de linguagem, exploração da oralidade e uso do faz-de-conta, contemplando as quatro competências lingüísticas básicas, quais sejam: falar, escutar, ler e escrever.

As maneiras como as instituições concebem a expressão de idéias da criança através da linguagem podem diferir, algumas são adeptas da aquisição e desenvolvimento da linguagem naturalizada, biológica, enquanto outras aceitam a condição social do seu uso, porém a forma como estes conceitos são aplicados é que restringem a livre expressão da criança, como exemplo cite-se as rodas de conversa centradas no professor ou as horas do conto tendo o adulto como centro e as crianças como ouvintes.

Para que a linguagem na criança se desenvolva é necessário que haja troca, mas para isto precisamos rever o conceito que se tem disto na Educação Infantil, nas rotinas e teorias pedagógicas que a sustentam. Nesse sentido Kramer (1999) afirma que:

O significado social e ideológico da criança e o valor social atribuído à infância têm sido o objeto da sociologia, ajudando a entender que a dependência da criança em relação ao adulto é fato social e não natural (KRAMER, 1999, p.271).

Um outro ponto a ser analisado no trabalho da linguagem na Educação Infantil é a questão da escrita, da forma como é aplicada, ressaltando que em algumas situações é tratada como verdadeira preparação para o Ensino Fundamental, deste modo ocorre a

quebra da ludicidade necessária ao desenvolvimento integral da criança e isto compromete o uso da linguagem como mecanismo de estabelecimento necessário das relações sociais.

A criança aprende independentemente dos usos que fazem dos instrumentos de leitura e escrita na sua educação, mas este desvirtuar da linguagem não pode ser desconsiderado, pois compromete o desenvolvimento do leitor e cidadão que necessitará fazer usos conscientes da leitura na sua vida social.

É interessante destinar espaço às discussões em torno dos termos alfabetização e letramento, ressaltando que não é apenas uma questão de diferenciá-las, a tênue linha que separa as duas teorias está exatamente no uso social que se faz da linguagem, distinção feita no letramento, considerando que isto deve ser aplicado desde o principiar da educação do indivíduo, podemos colocar que o letramento já é parte da Educação Infantil e as situações que conduzem a uma preparação para o Ensino Fundamental não acresce muito ao desenvolvimento do indivíduo como se propõem nas propostas pedagógicas voltadas às crianças de 0 a 6 anos.

A concepção de linguagem necessita ser concebida como um ciclo, em que o aprendizado a escrita e da leitura não esteja ligado apenas aos aspectos de maturação biológica da criança, o sistema de representação seja tomado como passível de uso social e não apenas de um instrumento que possibilite a transcrição da fala e, principalmente, um processo onde a linguagem tenha um sentido prático e uso social concreto.

O desenvolvimento da linguagem oral na criança se dá gradativamente, desde as tentativas de comunicação entre bebês e adultos até a relação entre os pares na Educação Infantil, porém é preciso ressaltar que o processo de aprendizagem da fala não se dá desarticuladamente da reflexão, pensamentos e atitudes se articulam.

Em nossas discussões, no decorrer do PROESF, sobre a importância da educação infantil e sua essência lúdica percebemos que a criança precisa ser estimulada a buscar novas articulações que desenvolvam e ampliem seu vocabulário assim como sua rede de conceitos que servirá de base para suas reflexões como sujeito social, e não devemos trabalhar nisto como se fosse uma preparação para um futuro distante, a criança tem necessidades imediatas de comunicação e estas devem ser prontamente atendidas através do oferecimento de subsídios para que ela estabeleça as próprias reações com o objeto de linguagem e expresse-se através de diferentes atos de linguagem.

Segundo o que traz o terceiro volume do Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998, p. 106) a linguagem escrita é parte inseparável da sociedade e a criança imersa neste ambiente não está desvinculada das articulações proporcionadas por esta situação social, através das relações a criança percebe o caráter funcional da escrita, há reflexão sobre o “para que serve” a escrita, pois a criança percebe que os símbolos têm um significado e este significado serve para dizer algo, é nestas tentativas de descobrir sentidos que a criança desenvolve seu interesse pela escrita e pelo seu domínio.

Antes de dominar o aparentemente complexo universo da escrita a criança elabora uma série de hipóteses, as reflexões e inflexões incitadas por este estabelecer de possibilidades permite à criança produzir textos antes mesmo de saber escrevê-los convencionalmente.

Objetivando o uso real da escrita por crianças de 0 a 6 anos há que se oferecer um rico ambiente que possibilite contato com diferentes tipos de escrita e estímulo para que a criança crie significados deste mesmo ambiente para suas reflexões em busca da compreensão do que lhe foi oferecido.

Oferecer a possibilidade do uso da linguagem em diferentes circunstâncias favorece a percepção por parte da criança da sua função social. A integralização a oralidade, da leitura e da escrita como atividades que não desvinculam quando o objetivo é propiciar desenvolvimento de situações de uso real da capacidade de expressão por parte da criança como agente do seu crescimento[aluno1]

A apreensão da fala e de seus mecanismos é facilitada pelo fato da criança já nascer em um ambiente de falantes da língua materna, servindo como veículo de comunicação entre seus pares e expressão de suas necessidades é incorporada com mais naturalidade que da escrita, que necessita um trabalho mais elaborado.

Por isto estimular os bebês a expressarem suas necessidades, colocando a importância de que isto seja feito de forma clara, sem infantilização das palavras ou vocabulário minimizado, a criança só ampliará seu vocabulário se receber o estímulo de forma correta para que se dê o desenvolvimento da oralidade.

Essas situações precedem o ambiente de escrita que será oferecido mais tarde, o compartilhar de situações que envolvam leitura e oralidade são essencialmente ricos para o desenvolvimento da linguagem na criança.

As crianças maiores – de 3 a 6 anos – têm como necessidades fundamentais para o desenvolvimento da oralidade que devem ser baseadas na atenção e valorização da fala da criança, de suas colocações e anseios.

Saber escutar e como comentar as falas da criança é essencial para seu desenvolvimento, reconhecer seu esforço em compreender o contexto da comunicação que se estabelece em suas relações com o outro e possibilitar que a sua fala faça parte da prática pedagógica contribuem para a valorização do pensamento e enriquecimento da capacidade comunicativa do indivíduo.

A integração do grupo na Educação Infantil deve ser ato contínuo que vislumbre o desenvolvimento da criança, a compreensão de diferentes tipos de material escrito trazidos oralmente pelo professor enriquecem as interpretações e reflexões da criança em suas vivências concretas de uso linguagem.

Oferecer um acervo de livros na sala em local de fácil acesso possibilita o contato mais livre da criança com o material e oferecer-se como modelo de leitor para a criança fazem diferença na formação do novo leitor, há que se atentar para a qualidade dos textos oferecidos, isto por que eles têm uma capacidade muito grande de formar opiniões, inclusive nas crianças.

As práticas de escrita também são fundamentais ao desenvolvimento da oralidade, dentre elas o conhecimento do próprio nome, este compreender que inicialmente pode parecer insignificante ou secundário tem um valor muito grande para a criança, pois trabalha sua identidade.

O ambiente onde a oralidade será trabalhada precisa ser cuidadosamente preparado, a criança precisa sentir prazer naquilo que faz, se as situações de leitura e escrita forem colocadas de maneira enfadonha é muito pouco provável que a criança mantenha seu interesse por muito tempo na atividade que lhe está sendo oferecido.

As atividades devem propiciar às crianças momentos de interação, de verbalização de suas interpretações do material escrito, isto é fazer leitura, mesmo que não implique necessariamente corresponder às expectativas da escrita convencional, conseguir captar o sentido da escrita, a mensagem subjacente nas gravuras, nas ações que estas representam, já colocam toda a potencialidade da criança. E é esta a função da Educação Infantil, no que diz respeito ao trabalho com oralidade, leitura e escrita numa perspectiva social.

1.3 - UMA BREVE CONCEPÇÃO DE CRIANÇA

A sociedade desvirtuada na qual vivemos e criamos nossas crianças nos faz refletir sobre a possibilidade de estarmos reproduzindo o modelo de infância da idade média e formando adultos em miniaturas.

As atividades direcionadas às crianças de acordo com as faixas etárias estão cada vez mais duvidosas, para compreender isto basta ver que no mundo corporativo a informática domina da produção ao escritório, a tecnologia invadiu lares e escolas, com isto penetrou – com ou sem autorização – nos brinquedos infantis, há uma infinidade de brinquedos eletrônicos à disposição da criança não só em suas residências, mas nos clubes, comércios e escolas. Não podemos negar os benefícios da tecnologia, mas permitimos com esta facilitação a queima de boa parte das etapas da vida do indivíduo enquanto criança vivenciando e fluindo a curiosidade que lhe é natural, latente.

O estudo sobre esse assunto foi de extrema importância nas aulas de Pedagogia da Educação Infantil e também nas de Educação da Criança de zero a seis anos, visto que hoje, por causa, da televisão, da mídia, da tecnologia, a criança é inserida muito cedo no mundo adulto.

A pergunta que lateja é até quando não permitiremos que nossas crianças sejam apenas crianças, que vivam como devam viver, brincando, brincar deve ser seu único e mais vital trabalho, apenas assim teremos uma sociedade mais justa e igualitária.

1.4 -CONCEITOS DE CRIANÇA E INFÂNCIA NO QUE TANGE AO ATO DE BRINCAR

Conceber a criança como um cidadão de direitos implica, primeiramente, avaliar o conceito de cidadão a ela atribuído, isto porque se tem uma significação muito ampla da palavra quando direcionada à criança.

Vivemos em um país predominantemente de pessoas jovens, um país de jovens cujo futuro deve ser construído através da educação. Este construir quando direcionado

à Educação Infantil dá vários significados a concepção de criança. Podemos notar estas divergências ao observarmos instituições para a educação de crianças de 0 a 6 anos, sejam públicos, filantrópicos ou privados, os planejamentos pedagógicos podem contemplar a criança como futuro adulto preparando-a para o futuro mercado de trabalho ou colocar a instituição como uma espécie de serviço público social, ou seja, assistencialista.

O caminhar das leis educacionais no país é um ponto a ser analisado, isto porque temos leis que regulamentam a educação, que em teoria são as soluções ideais para todos os problemas que assolam a educação e os indivíduos que dela dependem, mas como prática esta mesma legislação colabora para a manutenção do fracasso escolar e para as diferenças sociais.

O Estatuto da Criança e do Adolescente em sua legalidade dispõe no Artigo 53, Capítulo IV, Inciso I, a “Igualdade de condições para o acesso e permanência na escola”, porém há que se questionar qual é a educação que esta garantia legal proporciona, se é o acesso a uma educação com perspectivas que não são cumpridas, com um grande número de crianças matriculadas em instituições de ensino ou se realmente é oferecido um ensino que possibilite o crescimento intelectual e social de cada indivíduo que passe pela estrutura escolar.

Nesta mesma legislação, no Artigo 54, Inciso V, vemos disposto o direito à elevação do grau de instrução como um direito, podemos colocar aqui a contradição entre o discurso legal e o real, citemos como exemplo os vestibulares das grandes universidades públicas onde entram aqueles alunos cuja grade curricular contemplou a diversidade das disciplinas do Ensino Médio exigida pelos centros de excelência, porém esta mesma diversidade não contempla as instituições públicas. Sendo assim a legislação sustenta o fracasso na continuidade da escolarização – neste caso em nível superior – culpabilizando a baixa intelectualidade do indivíduo oriundo da instituição pública, isto porque o trazido em lei é “*acesso aos níveis mais elevados de ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um*”, em resumo se o aluno do ensino público não tem acesso aos centros de excelência é por que este é incapaz.

Ao confrontarmos o disposto em lei com a contribuição trazida por Miguel Arroyo (1997) podemos sustentar a necessidade da revisão da educação como uma

questão política que não se reserve apenas ao discurso. Na ótica do autor podemos fundamentar que:

a superação da cultura do fracasso passa pela retomada de uma discussão séria sobre os componentes do direito à formação básica e universal e sobre a busca de um novo ordenamento que garanta essa formação (ARROYO, 1997, p. 23).

É justamente através desta visão que necessitamos analisar as causas do fracasso e da exclusão vislumbrando uma real educação infantil básica e universal, se legalmente a vemos como direito necessitamos vê-la como fato, além disto colocamos palavras do autor para sustentar sua urgência:

Parece-nos que uma das tendências é retomar a ênfase no direito à educação básica e no direito a não sacrificá-la a ritmos diferenciados de avanço no processo de ensino aprendizagem. Esta linha redefine as ênfases na avaliação-reprovação-repetência e avança além da velha cultura da exclusão (ARROYO, 1997, p. 23).

O eixo avaliação-reprovação-repetência circula com naturalidade pelas discussões acerca da temática fracasso e exclusão escolar. Ressaltamos ainda que – ao contrário do que é pregado pelos discursos que sustentam a má qualidade da educação – o problema não se reduz a dados estatísticos, portanto não devemos colocá-lo como problema superado, até porque faz necessário lutar contra esta cristalização de idéias que sustentam a exclusão, quase que a normalizando, colocando como alternativa de superação desta situação a escola pública de qualidade que por sua vez garanta a todos – sem nenhuma exceção – não só o acesso e a permanência na escola, mas uma aprendizagem de qualidade.

Percebemos que a insuficiência de sustentação legal se estende a todos os níveis de educação, mas é na Educação Infantil que está o maior peso da educação compensatória, de cunho assistencial, mais paliativa que educativa, como se os direitos fossem de aplicação certa e de desnecessária cobrança, sustentamo-nos na colocação de Barroso (2000):

os direitos não são coisas, não funcionam como as leis astronômicas implacáveis e seguras, mas sim como possibilidades ativas que compõem um projeto ético em busca de uma sociedade mais justa e digna, e, para que isso ultrapasse o âmbito do papel e se torne dinâmico, vivido e realmente respeitado, implica deveres para todos (BARROSO, 2000, p. 86).

Deveres para todos é um ponto interessante para se abordar, principalmente se tentarmos definir a quem se estende o termo “todos”, da ótica das políticas públicas todos poderia ser a sociedade – família, criança, escola – e da ótica da escola poderia (e muitas vezes é) ser o poder público.

Para perceber como, tanto uma esfera quanto a outra, se encontram deslocadas enquanto definições de seus papéis sociais para com os direitos da criança, bastando colocar exemplos práticos e cotidianos, como as crianças dos semáforos, do “compre para me ajudar”, as das listas de espera nas creches públicas em espera eterna, dos programas de erradicação do trabalho infantil que deixam crianças em ociosidade dentro das escolas, deixam de ser improdutivas na rua para serem improdutivas dentro das escolas.

A partir destas colocações, entendo que a Educação Infantil e os anos iniciais de escolarização necessitam rever seus conceitos sobre as brincadeiras dirigidas, as ditas atividades livres e os populares recreios dirigidos, qual a lógica destas atividades para a criança, partindo do pressuposto que o brincar é um direito e não um dever escolarizado, mais uma atividade dentre tantas que a escola oferece (obrigatoriamente).

Refletindo sobre o princípio de que não é possível ensinar aquilo que não se sabe, coloco que também não é possível fazer gostar daquilo que não se gosta, se o professor tem aversão às atividades lúdicas, se vê a brincadeira como atividade de segundo plano e o brincar como algo desestimulador será pouco provável que consiga desenvolver um trabalho significativo e multiplicador, seu desgosto por estar ali será evidente e tamanha sensibilidade das crianças fará com que estas sensações passem também para elas, comprometendo a eficácia do trabalho. Coadunando-nos com Kishimoto (1999), podemos trazer o trecho no qual este se posiciona em relação ao que vínhamos discutindo. Vejamos:

Um professor que não sabe ou não gosta de brincar dificilmente desenvolverá a capacidade lúdica de seus alunos. Ele parte do princípio de que o brincar é bobagem, perda de tempo. Assim, antes de lidar com a ludicidade do aluno, é preciso que o professor desenvolva a sua própria. (KISHIMOTO, 1999, p. 122).

O brincar é um direito da criança, é uma necessidade que deve ser respeitada e estimulada. A brincadeira faz com que a criança crie seu mundo, mundo este em que se refugia, em que vivencia situações e reelabora perdas, em que se constrói e se constitui continuamente.

A personalidade da criança se constrói a partir das situações vivenciadas na brincadeira e das reformulações que se faz a partir destas inflexões, ao encontro desta afirmação podemos sintetizar o significado real do brincar nas palavras de Schroeder (1988): “enquanto [as crianças] brincam, uma série de habilidades psicomotoras está sendo desenvolvida; as relações sociais e humanas vão se articulando. Afeto e raciocínio vão se apurando” (SCHROEDER, 1988, p. 149).

A concepção que o educador tem de criança pode influenciar profundamente no êxito ou não do trabalho do professor. A visão do como um ser inserido num contexto sociocultural implica num posicionamento mais concentrado do professor, menos direcionado aos objetivos pré-determinados e mais voltados para o desenvolvimento infantil a partir da ludicidade estimulada pela experimentação dos objetos, esta é a principal proposta do brincar na Educação Infantil, interessante seria dizer que existem projetos que desenvolvem não só o uso de brinquedos pedagógicos, mas também estimulam a construção pela própria criança usando os mais diferentes objetos para que elas não só participem da brincadeira, mas passem a intervir também na escolha e construção dos materiais que envolverão o brincar.

Compreendi nas aulas de Educação da Criança de Zero a Seis Anos e Pedagogia da Educação Infantil que o educador deve estar consciente de que sobre a situação de brincadeira, orientada ou não, a criança recria e reflete sobre seu conhecimento ultrapassando limites, está com isto agregando valor ao aprendizado. O cuidado para não tornar a brincadeira demasiadamente pedagógica é um ponto a ser constantemente cuidado pelo professor, pois ao fazê-lo poderá coibir a intervenção infantil e com isto a construção da autonomia que a principal tarefa da educação.

Assim, mudei a minha prática inserindo em minhas aulas jogos, desenhos, atividades gostosas e divertidas, não didatizando tudo para permitir que meu aluno seja

criança e não um adulto em miniatura. Acredito que essa é uma das funções sociais da escola.

Estudar sobre este assunto no PROESF, tirou um peso enorme de nossas costas, pois a maioria de nós professores tinha receio que alguém nos questionasse quando estamos fazendo uma brincadeira com nossos alunos, agora podemos afirmar que a criança necessita destes momentos para o seu desenvolvimento, ela necessita do lúdico, este direito não pode lhe ser furtado.

Passei por um episódio assim algum tempo atrás, antes de começar a Pedagogia. Fazia uma brincadeira com meus alunos no final da aula, procurava sempre mudar a estratégia da brincadeira, para descontraír e também para que eles aprendessem, mas, em uma reunião de coordenação, foi dado um aviso que não deveríamos fazer a brincadeira em sala de aula porque estaríamos matando tempo, na ocasião tentei argumentar que não era isso que acontecia, mas como não tinha o conhecimento que tenho hoje, senti certa dificuldade, o que não aconteceria agora.

CAPÍTULO II - O PROCESSO DISCURSIVO DE ALFABETIZAR: UMA NOÇÃO DE SUJEITO, DE LINGUAGEM, DE DISCURSO, DE LEITURA

2.1 – NOÇÕES DE LINGUAGEM, DISCURSO E SUJEITO

A Educação Infantil caracterizada pelo oferecimento de estímulos às múltiplas inteligências do sujeito, cabendo focar neste trabalho o uso da linguagem como forma de possibilitar a expressão frente aos próprios posicionamentos e o fazer parte de um grupo no qual existem papéis a serem cumpridos enquanto envolvimento no organismo social maior.

Para melhor compreender a importância da linguagem para o desenvolvimento da leitura da escrita faz-se necessário mostrar que a medida que o desenvolvimento da linguagem falada ocupa espaço na vida da criança ela começa a buscar para si a compreensão da língua como um sistema mais complexo, que sustenta seus pensamentos e funcionam como mecanismo de comunicação.

Porém, inicialmente, a criança não se vê capaz de representar graficamente os objetos de linguagem que já domina e socializa através dos registros simbólicos do desenho e das brincadeiras de faz-de-conta relativas às práticas cotidianas e que fazem sentido para ela.

Ao solicitarmos a uma criança que não ainda domina a grafia e a decodificação da escrita que escreva algo temos grandes chances de receber resposta negativa com a justificativa de que ainda não sabem escrever, mas também é perceptível o esforço que a criança despende para compreender o sistema que diz não conhecer, é algo aparentemente distante, mas ao perceber sua funcionalidade – o que gera fascínio - procura desvendar aquilo que admite como desconhecido.

A concepção de linguagem a ser trabalhada partirá do uso de situações que explorem a discursividade e a capacidade de reflexão do sujeito frente às buscas de compreensão da linguagem, tornando a escrita e a leitura não um fim em si mesmas, mas formas através das quais a criança se constitua como sujeito, não apenas como falante, e sim como sujeito que reflete sobre a movimentação de sentidos que as vozes trazidas da vivência para ampliação do papel social e humano.

2.2 - AS INTER-RELAÇÕES DE LEITURA E ESCRITA E A APRENDIZAGEM FORMAL

A aprendizagem da leitura e da escrita – em uma perspectiva discursiva – não é compreendida como associação de símbolos escritos aos sons da fala, é sabido que a sonoridade faz parte dos mecanismos de linguagem, porém não serve como determinante para guiar o processo que visa compreender a instrumentalização da linguagem escrita a partir da funcionalidade social desta para o sujeito.

Cabe-nos procurar compreender os caminhos percorridos pela criança durante a apropriação dos mecanismos da linguagem escrita, tendo como base a potencialidade social do uso da escrita para sua formação global dentro de um contexto que se mostra maior que a institucionalização da alfabetização, ou seja, o uso do papel histórico da linguagem escrita.

De modo geral o intuito deste trabalho foi perceber as relações que as crianças mantêm com o sistema convencional de escrita mesmo reconhecendo o simbolismo tratado por Vygotsky (1989) como marcas da pré-história da linguagem escrita como antecedentes à formalidade da língua nas instituições de ensino, inserindo essa problemática de forma global no eixo direcionador do trabalho que concebe a alfabetização ligada à função social da escola.

A escrita usada como instrumento mnemônico, recurso para lembrar dos registros de linguagem, faz da fase inicial da escolarização – aqui representada pela Educação Infantil – é conceitualizada dentro do uso histórico do simbolismo como forma de constituir-se humano e comunicar-se socialmente, desta forma procuramos incentivar a criança fazer uso deste recurso.

Não vemos o trabalho com a linguagem escrita como extensão de modalidades gráficas, sabendo que é necessária a instrumentalização recorreremos ao simbolismo como laço que liga a criança a sua fala, sem que para isto necessitemos recorrer ao exaustivo trabalho de desenho de letras e uso de métodos fônicos para a compreensão da leitura/escrita.

2.3 - LINGUAGEM E FAZ-DE-CONTA: ALFABETIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao assumirmos uma primeira série do ensino fundamental percebemos que esta traz, inicialmente, uma sala diferente das de Educação Infantil começando pela disposição das carteiras, pela ausência de cores e desenhos com temas infantis em suas paredes e, em especial, a falta dos brinquedos e das brincadeiras.

O que ocorre no início das aulas é uma porção de crianças chorando em um ambiente estranho, com uma pessoa estranha e uma hora a mais de aula, aula esta em que deverá permanecer sentada copiando letras da lousa – que em sua grande maioria não lhe fazem sentido algum – e com um pequeno intervalo para comer e voltar para a sala. Isto sem desconsiderar o fato do número maior de alunos (40 aproximadamente) com os quais deverá dividir a atenção do professor.

Partindo desses pontos, argumentamos a favor de iniciar a criança na leitura e na escrita ainda na Educação Infantil, o que não quer dizer que o lúdico será descartado em nome de uma alfabetização precoce e forçada, mas àqueles que desejarem poderão expandir seus conhecimentos, pois ao contrário do que se propaga, a criança na Educação Infantil tem uma curiosidade muito grande em descobrir como funciona a dinâmica, a lógica da escrita e sua expressão através da fala.

Além destes motivos que consideramos favoráveis à alfabetização, ao letramento, ou a qualquer outra denominação que queiram dar, na pré-escola, para que a criança não esteja totalmente entregue a um mundo estranho que pode levá-la ao fracasso escolar nos anos posteriores, pois é sabido que com a progressão continuada, o sistema de ciclos, não há recuperação dos conteúdos ou passos perdidos, há sim um abalroar de dificuldades que culminam no fracasso escolar.

Não podemos apontar a iniciação a leitura e escrita na Educação Infantil como a solução para os problemas de alfabetização nas séries iniciais do Ensino Fundamental, mas ao menos diminuiria um pouco os problemas se as crianças tivessem uma breve noção do que viria a ser a escolarização, que sabemos não é apenas brincar.

2.4 - REFLEXÕES SOBRE ALFABETIZAÇÃO: UM OLHAR SOBRE A TEORIA QUE PERMEIA A PRÁTICA EDUCATIVA

Como trabalho com alfabetização, durante o curso do PROESF, esse foi um dos temas mais significativos para minha formação, principalmente porque a maneira como fui alfabetizada foi muito prazerosa e gostaria que meus alunos também tivessem uma experiência gostosa e marcante de sua alfabetização.

Assim, antes de firmar conceitos sobre a alfabetização, é preciso derrubar alguns pré-conceitos há muito estabelecidos e que prejudicam a abertura de novos focos para a alfabetização executada nas escolas.

Existem muitos preconceitos quanto aos tipos de fala e, mesmo de escrita, apresentados pelas crianças, fazendo parecer que existe uma força imensa que busca estruturar e escalonar o processo de aquisição da linguagem, uma padronização exagerada e preocupada com as formas – métodos – de ensinar a escrita e a oralização do que é expresso por aquele que inicia sua primeira incursão em um mundo onde seus escritos (sejam desenhos, “garatujas” ou letras) podem ser lidos recebendo um valor maior, uma significação palpável.

A escrita foi uma invenção humana, decorrente de um processo histórico, de um sistema de representação e não de codificação. Ensinar que a escrita pode ser decodificada é abortar a raiz social e o valor histórico das relações tecidas anteriormente, e que deram origem a —não apenas— algumas palavras que após lidas mostrarão uma mensagem embutida em um conjunto de códigos, mas algo que não privilegia a crua representação trazendo um significado pronto.

Um ponto a ser considerado é a tomada das palavras como um conjunto de fonemas sonorizados passível de ser “decorado” como uma partitura musical, tomando as palavras como elementos neutros e sem significado social, o que nos faz colocar em xeque a postura adotada pelos adeptos do método fônico.

Compreender a natureza estrutural da representação escrita e falada vai muito além de saber o que os símbolos dizem, limitando-nos a passar de um elemento escrito para sua representação sonora. Ferreiro (1981) traz à luz o problema que a alfabetização apresenta ao seu próprio desenvolvimento no seio da educação formal:

O problema é que, ao dissociar o significante sonoro do significado, destruimos o signo lingüístico. O pressuposto que existe por detrás destas práticas é quase transparente: se não há dificuldades para discriminar entre duas formas visuais próximas, nem entre duas formas auditivas próximas, nem também para desenhá-las, não deveria existir dificuldade para aprender a ler, já que se trata de uma simples transcrição do sonoro para um código visual (FERREIRO, 1981, p.15).

Para que o indivíduo aprenda a ler o que lhe é apresentado graficamente esta mesma leitura precisa ter um significado para ele; é preciso que compreenda que existe um sentido no sistema de representação, entendendo a natureza desse sistema e as possibilidades de uso oferecidas através dele, o que viria a ser uma quebra com a limitação imposta pela constante fragmentação de palavras e textos no processo de alfabetização. É impossível estabelecer sentido em uma linguagem cifrada, fragmentada, se em todos os anos que antecederam o contato com a alfabetização não houve tal quebra.

Ferreiro (1981) nos faz compreender que sendo a escrita concebida como um código passível de transcrição e sua aprendizagem como a aquisição e domínio de uma técnica, como um sistema de representação, convertendo sua aprendizagem na apropriação de um novo objeto de conhecimento, uma aprendizagem conceitual, perderemos o foco da interação social do sujeito sobre o universo escrito.

A conceitualização da alfabetização é muito útil para o educador que trabalhará diretamente com ela, mas ao sujeito que está iniciando cabe uma proximidade maior de sentidos práticos, uma maior aproximação do seu cotidiano e a importância da leitura e da escrita, antes de saber o significados dos signos durante as leituras é preciso que haja uma significação do ato para aquele que aprende, uma razão para ser, uma importância que não é imposta através de regra e sim adquirida espontaneamente através de contatos significativos.

A linguagem é um instrumento de participação social, comunicando-se através dela o homem exercita sua criticidade. Seria um passo importante introduzir na alfabetização desde seus primórdios o trabalho de interpretação e discussão sobre o que é escrito e lido, fazer o indivíduo relacionar-se com a vida que existe no próprio texto, seja este escrito por ele mesmo utilizando suas experiências e contatos acumulados historicamente ou lido através de uma ótica pessoal, crítica e aberta às suas considerações, dando maior importância à educação para o pensar e diminuindo a possibilidade de permitir que pensem por ele. A alfabetização alicerçada em um

processo de percepção e memorização precisa ser repensada. É fato que a alfabetização passou por mudanças significativas, mas o fracasso ainda é palpável e mostra-se mais aparente a cada estudo realizado sobre as políticas adotadas pelo poder público para tentar sanar os problemas de repetência e deficiências acumuladas através dos anos de escolarização.

Os próprios Parâmetros Curriculares Nacionais trazem e atestam a gravidade do problema da falta de estrutura do ensino da língua materna e o peso que isto gera à escrita e à leitura. A dificuldade dos alunos universitários em compreender os textos propostos para a leitura e organizar as idéias por escrito de forma legível levou universidades a trocar testes de múltipla escolha dos exames vestibulares por questões dissertativas e não só aumentar o peso da redação na nota final como também lhe dar um tratamento praticamente eliminatório.

Para tanto temos as modificações feitas nos vestibulares das grandes universidades, como Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) explicitadas no manual destinado ao candidato a entender a dinâmica do vestibular, por exemplo, que atribuem à redação caráter eliminatório e, a própria introdução dos Parâmetros Curriculares Nacionais relata que foi percebido pelo Ministério da Educação – quando da organização dos PCNs – esta problemática.

As afirmações contidas na Introdução dos PCNs (Parâmetros Curriculares Nacionais) de Língua Portuguesa são a prova de que consciência sobre o problema existe, faltando apenas vontade política para otimizar recursos pedagógicos, humanos e materiais para saná-los.

Mas esta vontade política deve ser aplicada desde a base da escolarização, pois de nada adianta tornar os processos seletivos para as universidades – públicas em sua grande maioria – consideradas centros de excelência na formação de profissionais e pesquisas se aqueles oriundos das escolas públicas continuam recebendo uma base deficiente para trabalhar seus conhecimentos (parcos) em um exame de seleção.

Se não for criado o hábito desde que o sujeito é iniciado no mundo da leitura e da escrita interpretativas dificilmente conseguirá fazê-lo quando necessário for. A escrita e a leitura com interpretação devem ter uma conotação emancipatória, permitir que continue servindo como instrumento de seleção e acentuação de diferenças sociais.

Além da eliminação do direito de buscar crescimento profissional através da vida universitária é alimentar a crença de que as políticas públicas são elitizadas, as escolas públicas são fracas e seu verdadeiro papel é continuar servindo como aparelho

ideológico do Estado para firmar as diferenças entre as classes, cabendo, apenas, como alternativa para a emancipação estabelecer a ditadura do proletariado proclamado por Marx, mas até mesmo para estabelecer tal governo popular é preciso dominar a própria cultura, não nos restando outras opções que não tentar mudar a estrutura minada que sustenta a escola formal, a leitura e a escrita são instrumentos, sem deixar de serem caminhos, para tal emancipação.

Sentirmo-nos estranhos dentro de um ambiente do qual fazemos parte há muito tempo – leitura e escrita – nos desconserta e este desconserto diante das dificuldades impostas por uma alfabetização deficitária deve servir para darmos mais atenção àqueles que estão iniciando-a a fim de diminuir a diferença e problemas futuros. O bom leitor – leitor de mundo – é construído através do estímulo à autoconfiança em si e nas próprias potencialidades.

Os textos apresentados pelo professor alfabetizador trazem uma carga ideológica capaz de criar e moldar a geração futura de leitores, a capacidade de interpretação, a sintetização de idéias e a construção de conceitos em um indivíduo crítico e político derivam, além de suas relações sociais, da forma como foi trabalhada a leitura e a recepção de suas idéias escritas ou não durante sua escolarização.

As relações familiares e o contato que estas propiciam tendo o ato de ler como um prazer e a liberdade de expressar reflexões sem ser tolhido aliado a uma escolarização implicarão na formação de um indivíduo mais livre diante do mundo escrito, e, especialmente, diante da construção do conhecimento.

As famílias delegam à escola a responsabilidade por educar seus filhos, esta por sua vez acaba por tomar para si tal papel fadando-se a não realizá-lo de forma satisfatória, a atenção que dedica a algo que não é de sua competência falta na hora de executar o próprio trabalho, uma escola preocupada em educar moral, religiosa e culturalmente o indivíduo puxa para si o que não lhe compete e arrasta problemas que são realmente seus, como a formação de leitores críticos do mundo, por exemplo.

O sujeito que vê a escola como um espaço pouco atrativo e diferente do que é externo a ela tem pouco desejo de permanecer lá, é preciso que faça sentido para ele, que as relações estabelecidas naquele espaço sejam significativas e capazes de transformá-lo de alguma forma.

Ver uma alfabetização confusa, atos de leitura sem emoção, sem curiosidade não é estimulante para ninguém, tanto que, para muitos alfabetizadores, falta sentido no próprio trabalho. Não é raro encontrar profissionais que não gostam de ler, este “não

gostar” não veio do nada, falta na alfabetização a preocupação com o ensinar a gostar de ler. E, definitivamente, é pouco provável que se consiga ensinar a contento aquilo que nem o próprio alfabetizador está convencido ou gosta pouco de fazer.

O problema está longe de ser explicada atribuindo incompetência ao aluno ou ao professor, sua gênese está na atribuição de valores e significados prévios, na ausência de emoção. A escola mostra um texto morto, um espelho que apenas reflete, não permite a refração daquilo que é visto.

Baseando-nos em nossa experiência em sala de aula acreditamos que não há um reconhecimento de papéis no percurso da alfabetização. O adulto que deveria subsidiar a reflexão do aprendiz não sabe como fazê-lo, deixa escapar as possibilidades, as interpretações e as novas formas de uso da linguagem. Pode parecer comodismo ou inércia do professor alfabetizador, mas em sua raiz vem a dita má formação, que na verdade deveria ser chamada de ideologia negativa da qual os textos vêm carregados, basta analisar o percurso histórico dos cursos de formação de professores (em nível médio ou superior) para percebermos a carga ideológica implantada sutilmente, mas não menos planejada, para manter a educação tal como está.

Jogar a culpa na formação, no Estado e na sociedade em si é pouco valoroso e inteligente. Boas pesquisas são feitas, existem excelentes livros que tratam sobre alfabetização e escolas sérias de formação de professores alfabetizadores ou não, o que vem ao caso é que a alfabetização não está tendo sentido para o indivíduo que ensina assim como não o tem para o que aprende. A atividade mental é pouco cobrada durante o processo, ater-se na delimitação do cognitivo e na coordenação motora retira a significação social do ato de ler e aborta a escrita.

A fala do indivíduo não é ouvida; é difícil para ele compreender que se comunica verbalmente de uma forma, que aquele comunicar esta expressando um valor e um conjunto de conhecimentos, mas que na hora de escrever precisa fragmentar, dividir. A inteligência da criança não vê significado naquilo e realmente ele não existe, não tem razão para existir. Nesse sentido, Smolka (1998) nos ensina que

...a leitura e a escrita produzidas pela/na escola pouco tem a ver com as experiências de vida e de linguagem das crianças. Nesse sentido, é estéril e estática, porque baseada na repetição, na reprodução, na manutenção do status quo. Funciona como um empecilho, um bloqueio à transformação e à elaboração do conhecimento crítico (SMOLKA, 1999, p. 49).

A autora completa dizendo que, desta forma, a alfabetização na escola torna-se um processo solitário, sugerindo uma pseudo-autonomia, onde é considerado autônomo – o bom aluno – aquele que executa o que a professora fala. O espaço de elaboração da idéia passa ser restrito, pouco estimulante e a criança percebe-se nele como fora de seu ambiente natural, perde seu direito de expressão, sua espontaneidade deixando-se guiar pelo professor.

São muitos os questionamentos ligados à alfabetização, mesmo tais questionamentos sendo tidos como problemas de aprendizagem, deslocando as responsabilidades pelas dificuldades da base deficitária para o indivíduo que tenta aprender algo externo e desconhecido por ele, o que podemos ver é a falta de apreensão da escrita como produtora de conhecimento e da leitura como base para a emancipação política do indivíduo. A alfabetização na escola peca por não conseguir fazer a mediação entre os dois atos.

O sujeito chega na escola sabendo fazer um tipo de leitura e lhe é apresentado outro que não cabe no contexto com o qual está habituado. A construção do conhecimento através das relações provocadas pela alfabetização só pode ser dada em um ambiente tão permeado pela leitura e pela escrita quanto aquele ao qual a criança estava acostumada antes de ser enviada à escola.

Finalizando com as palavras de Smolka (2000), podemos perceber que quando a criança fala, pergunta ou escreve, é ela quem aponta para a professora o seu modo de perceber e relacionar o mundo. Nessa relação, o conhecimento se constrói. A construção do conhecimento pela alfabetização não pode fugir desta naturalidade, ler e escrever precisa ser tão natural quanto o falar e articular idéias, a escrita da criança é contextualizada antes mesmo de ser expressa e a sistematização do ensino não pode manter-se alheio a isto.

Antes de firmar conceitos sobre a linguagem é preciso derrubar alguns pré-conceitos há muito estabelecidos e que prejudicam a abertura de novos focos para a alfabetização executada nas escolas. Existem muitos preconceitos quanto aos tipos de fala e, mesmo de escrita, apresentados pelas crianças, fazendo parecer que existe uma força imensa que busca estruturar e escalonar o processo de aquisição da linguagem, uma padronização exagerada e preocupada com as formas – métodos – de ensinar a escrita e a oralização do que é expresso por aquele que inicia sua primeira incursão em um mundo onde seus escritos (sejam desenhos, “garatujas” ou letras) podem ser lidos recebendo um valor maior, uma significação palpável.

O ensino da língua materna alicerçado em um processo de percepção e memorização precisa ser repensada, da mesma forma necessita ser feito com o ensino de gramática na escola, até mesmo no caráter funcional do professor, mesmo por que profissionais são formados para procurar erros nos textos dos alunos e não sentido, isto não produz escritos e sim copiadores de textos, correndo-se o risco de aniquilar a língua e a importância que a leitura e a escrita têm para o desenvolvimento de indivíduos críticos e conscientes da necessidade de fazer bem o uso da língua como marca de cidadania.

Entendemos, a partir das discussões no PROESF, que não podemos simplesmente apontar os erros de nossos alunos, mas sim respeitá-los e ajudá-los no desenvolvimento do uso da leitura e da escrita. Isto é certo, influenciou muito nossa prática.

2.5 - NOS LIMIARES DA ALFABETIZAÇÃO: A QUESTÃO DO LETRAMENTO

No primeiro semestre do curso PROESF, na disciplina Teoria Pedagógica e Produção em língua Portuguesa, mudamos nosso modo de ver a alfabetização, apesar de já termos lido alguma coisa sobre letramento, foi ali que entendemos o que vem a significar.

Inicialmente devemos colocar que o que difere letramento de alfabetização não é apenas uma questão semântica, temos a necessidade de ressaltar que a palavra até então é pouco difundida, e muitas vezes não entendida. Ela surgiu de um conjunto de necessidades que vão além do conceito que temos de alfabetização, que, a grosso modo, passa como uma espécie de decodificação da língua escrita, de uma transcrição de símbolos passíveis de serem representados de forma sonora.

Em primeira instância, letramento e alfabetização parecem ser a mesma coisa, pois mantêm uma similaridade nas definições, isto por que alfabetização nos dicionários vem de forma resumida, mas seu uso nas ciências da educação toma uma conotação muito mais ampla. Já o letramento, apesar de não constar em dicionário, vem com

significação parecida, sendo que sua diferença está no seu papel social para o sujeito no uso da linguagem.

No que diz respeito a esta conceitualização Di Nucci traz o distanciar do uso social da escrita das pretensões da escolarização:

Pode-se compreender a alfabetização, a escolarização e o letramento considerando-se que a alfabetização ocorre na instituição escolar e envolve o domínio ativo e sistemático das habilidades de ler e escrever. A escolarização, por sua vez, é uma prática formal e institucional de ensino que visa à formação integral do indivíduo, sendo a alfabetização apenas uma de suas atividades. A escola tem projetos amplos, ao passo que a alfabetização é uma habilidade restrita. Ampliando a concepção de escrita fora do contexto escolar, o letramento envolve a aprendizagem social e histórica da leitura e da escrita em contextos informais e os usos contextualizados no cotidiano do indivíduo (DI NUCCI apud LEITE, 2001, p. 54).

É nesta estreita relação, que se dá ao mesmo tempo da diferenciação, que a alfabetização é complementada pela importância do letramento como prática usual no cotidiano escolar assim como o é na vida social do indivíduo. Sustentando esta necessidade o autor estende o despontar do letramento não como opositor à alfabetização, mas sim como uma espécie de contra ponto, de funcionalidade real.

A palavra letramento origina-se de literacy, termo que não se restringe a decodificação de símbolos, mas que implica ver a leitura e a escrita como parte da dinâmica social onde o indivíduo ao fazer uso do sistema escrito coloca sobre ele inflexões e reflexões que dão não novos significados às relações sociais com seus pares, ou seja, sai do campo da técnica e passa ao da necessidade de saber interpretar fatos, proporcionando leitura de mundo.

Com apoio nas leituras e discussões proporcionadas pelas vivências do PROESF nos foi possível entender que existem formas de introduzir a leitura de mundo que compreende o estabelecimento de relações entre o que é linguagem, informação, institucionalizada via escolarização, e as vivências realmente significativas para a criança. Em nada favorece o cumprimento das matrizes curriculares se o aprendizado não puder ser efetivado pela vivência, pelo significado naquilo que excede as relações feitas pela escola.

Reconhecendo as diferenças culturais que se mantém para além das fronteiras sabemos que em nossas escolas também temos crianças que, em maior ou menor grau, experimentam estas vivências e apropriam-se delas de formas particulares e por mais

que sejam exaltadas as dificuldades econômicas sabemos que nossa cultura é amplo e diversificado instrumento para viabilizar não só o desenvolvimento da linguagem, mas também para possibilitar a necessária leitura do mundo ao qual a criança pertence.

O uso social e interpretativo da linguagem é o ponto forte do letramento em detrimento do papel restritivo do significado do termo alfabetização e da linguagem. Para exemplificarmos podemos nos remeter à introdução do exemplar dos Parâmetros Curriculares Nacionais de Língua Portuguesa onde o Ministério da Educação colocava o fato de muitos indivíduos chegarem às universidades sem saber interpretar dados e refletir sobre eles, este é o exemplo claro da tênue linha que difere a alfabetização de letramento.

Existem estudos que colocam a possibilidade de um sujeito ser considerado analfabeto – referência à alfabetização – e letrado ao mesmo tempo, pois mesmo sem decodificar o sistema escrito é capaz de interessar-se pelo universo de informações que este lhe oferece, além de viver em um ambiente repleto de símbolos gráficos que lhe exigem leituras e interpretações constantes para que passe por algumas situações cotidianas, como as de comunicação com seus pares, por exemplo.

Cabe colocar que os problemas com a aquisição e domínio interpretativo dos mecanismos de leitura e escrita não se reservam apenas aos países menos favorecidos. É comum na Europa haver pesquisas para avaliar qual o nível de domínio de leitura/escrita de sua população, muitas delas realizam testes de interpretação de diferentes tipos de escrita e outros medem o número de anos de escolarização, neste segundo ponto podemos colocar que não é muito válido, pois temos a progressão continuada transformada em promoção automática mostrando que permanecer na escola por determinado número de anos não significa que o indivíduo aprenderá mais ou não, que será mais ou menos crítico.

Aproveitando a conclusão do autor, podemos ver o letramento um pouco adiante da alfabetização através da conclusão de que há diferentes tipos e níveis de letramento, dependendo das necessidades, das demandas do indivíduo e de seu meio, do contexto social e cultural, porém cabe dizer que o que realmente deve ser considerado mais que o contexto social é a participação que o indivíduo tem nesta mobilidade da qual faz parte, do quanto a linguagem exige dele e quais as respostas deve dar a partir dela.

A partir deste posicionamento concordamos com a posição de Vygotsky (1989) de que exercícios preparatórios e domínio da caligrafia não dão conta de abarcar as

relações com a linguagem, com as práticas de leitura das quais emergem sentidos, o que deveria preceder o desenvolvimento da linguagem escrita seriam as situações de brincadeira e os desenhos, tão presentes na Educação Infantil, ainda com base neste raciocínio afirma

(...) desenhar e brincar deveriam ser estágios preparatórios ao desenvolvimento da linguagem escrita das crianças. Os educadores devem acompanhar esse processo através de seus momentos críticos, até o ponto da descoberta de que se pode desenhar não somente objetos, mas práticas e expressá-las de uma forma unificada, poderíamos dizer que o que se deve fazer é ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita de letras (VYGOTSKY, 1989, p. 134)

Kleiman (2001) coloca que letramento pode ser definido como um conjunto de práticas específicas sociais que usam a escrita, porém o indivíduo era pré-conceituado como alfabetizado ou não-alfabetizado, mostrando que esse tipo de trabalho realizado pela escola não consegue emplacar todas as necessidades daqueles que buscam na linguagem a forma mais concentrada de expressão, isto porque ao dar conta de contemplar a habilidade de decodificação da escrita não contempla seu alcance social de uso.

Dessa forma, é possível considerar que quando surgem afirmações de que alfabetização não é função da educação infantil e que a criança não deve sair sabendo ler e escrever, podemos optar pelas diferentes formas de letramento, já que poucas são as restrições quanto a estas práticas. Podemos argumentar, a partir de Kleiman (2001), sobre como o processo de escrita é parte da Educação Infantil mesmo quando não é assim considerado:

uma criança compreende quando o adulto lhe diz: “Olha o que a fada madrinha trouxe hoje!” está fazendo uma relação com um texto escrito, o conto de fadas: assim, ela está participando de um evento de letramento (porque já participou de outros, como o de ouvir uma estorinha antes de dormir); também está aprendendo uma prática discursiva letrada, mesmo que ainda não saiba ler e escrever (KLEIMAN, 2001, p. 18).

O ambiente da Educação Infantil é altamente rico neste tipo de situação alfabetizar por meio de práticas sociais de escrita leitura, sendo a alfabetização o momento para considerar isso na escola. Segundo Kleiman (2001), o letramento extrapola o mundo da escrita contemplado pela escolarização. Dessa forma, podemos

dizer que o trabalho lúdico desenvolvido na Educação Infantil pode letrar de forma que a criança consiga melhor interpretar o universo desconexo de sentido prático que lhe será apresentado como sendo a alfabetização o caminho para a leitura e a escrita, nesse processo:

O fenômeno do letramento extrapola o mundo da escrita tal qual ele é concebido pelas instituições que se encarregam de introduzir facilmente 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, prática social, mas com apenas um tipo de prática de letramento, 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, a rua como lugar de trabalho, mostram orientações de letramento muito diferentes (KLEIMAN, 2001, p. 20).

Considerando a Educação Infantil um ambiente que ainda não foi enquadrado dentro desta prática de letramento, denominado alfabetização, pode-se afirmar a possibilidade de encontrar caminhos onde o letramento seja compreendido como prática colaboradora do processo de aquisição dos domínios da linguagem oral e escrita tanto na alfabetização, como nos anos posteriores, isto é, na escolarização propriamente dita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Narrar a própria trajetória de vida não é algo fácil, necessitamos de muita reflexão e de nos despiremos de alguns conceitos arraigados ao comportamento enquanto profissional que atua na educação baseando-se mais nos efeitos da prática que em uma fundamentação teórica consistente.

Bem... Pretendo expressar o que sinto assim... PROESF, um presente, um sonho que eu achava impossível, como iria imaginar um dia que me formaria na UNICAMP.

Foram três anos, um grande trajeto, muitas vezes sofrido mas, de extrema importância para uma mudança na profissional que eu era e na que sou agora, quase concluindo a graduação.

A trajetória da transformação passou por várias disciplinas, além das já citadas e, cada uma delas deixou sua contribuição, como em Educação e Tecnologia onde aprendi a prestar mais atenção na mídia que tem o poder de induzir, manipular o professor, é preciso saber usá-la com cautela e sabedoria.

Em Multiculturalismo e Diversidade Cultural estudamos sobre a diversidade de alunos e culturas que encontramos em nossas salas de aula e a importância da identidade de cada uma de nossas crianças, e o respeito que devemos ter para com cada uma delas, precisamos estar livres de preconceitos.

Na disciplina Pensamento Histórico e Educação vimos a necessidade de olhar para a história e refletir sobre ela para poder operar mudanças.

Estudamos, ainda, Filosofia, Sociologia e Psicologia, disciplinas que nos trazem conhecimento, base teórica para entender o mundo e sua dinâmica, as pessoas com quem convivemos e suas contribuições para a educação. Outras disciplinas como Teoria Pedagógica e Produção em Matemática, Artes, Ciências, História, Geografia e Educação Física nos mostraram o ponto de partida para o ensino dos conteúdos, um enfoque diferente do que estava acostumada a ter em sala de aula, é preciso partir

sempre da realidade dos alunos, da bagagem que eles trazem de suas vivências até chegarem à escola.

Tivemos ainda uma excelente fundamentação com textos muito ricos em Avaliação, Pesquisa Educacional, Sexualidade, Educação Não-Formal, Educação Especial, Currículo e Escola, toda essa bagagem, que levo comigo agora, enriqueceu muito mais a minha formação.

Além de tudo isso, ainda tivemos durante todos os semestres as Atividades Culturais com as Aulas Magnas que nos deram a oportunidade de ouvir os mestres e doutores orientadores de cada disciplina e partilhar de seu conhecimento.

Por tudo que passei e somei só tenho a agradecer, colocando-me frente ao desafio à transposição de limites foi o ponto mais marcante dessa narrativa, uma vez que quando da proposta inicial não me via capaz para discorrê-la; reconheço que haviam muitas idéias, mas o fato de ter que fundamentá-las teoricamente e registrá-las na condição de texto me deixou um pouco insegura.

Conforme o texto foi fluindo senti-me mais segura para colocar as reflexões que – não raras vezes – levei da sala de aula da graduação para casa sem colocá-las aos colegas e professores, sem gerar nenhuma discussão que, muito possivelmente, esclareceria ali mesmo muitas dúvidas que por tanto tempo acompanharam meu percurso profissional e influenciaram a formação dos meus alunos.

Hoje percebo que a pior pergunta é aquela que deixou de ser feita, se antes dava importância à fala dos meus alunos, agora dou muito mais. Acreditando que o congelamento inicial frente à necessidade em falar da minha vida, em colocar minhas falhas e anseios, pode ter advindo da falta de liberdade e encorajamento para fazê-lo desde criança. Muitas vezes calaram minha voz e no memorial era a hora de soltá-la; o como fazê-lo era minha maior angústia.

Sinto-me satisfeita com esse trabalho, são minhas falas e minhas vivências que estão nele, afirmo – com convicção – que será o maior e melhor diploma que a universidade me concedeu, inclusive por fazer-me sentir parte dele.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ARROYO, Miguel In ABRAMOWICZ, A., MOLL, J. (Org). Para além do fracasso escolar. 3ª. Ed. Campinas, SP: Papirus. 1997

AZEVEDO, Márcia L. Jogos, Espaços e Brincadeiras. São Paulo. Paz e Terra. 1998

CORTELLA, Mário S. A Escola e o Conhecimento fundamentos epistemológicos e políticos. 4 ed. Cortez: São Paulo. 2001

Di NUCCI, Eliane P. Alfabetizar letrando: um desafio para o professor. In: LEITE, S. A. S. Org). Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas: Komedi Arte Escrita. 2001

ECKERT-HOFF, Beatriz M. A leitura no contexto escolar: em busca de produção de sentidos. In: Revista educAtiva, vol. 1. Nova Odessa: Faculdade Network.. 2004

FERREIRO, Emília Reflexões sobre alfabetização. 24ª. ed. Trad. Horacio Gonzáles atualizada, São Paulo: Cortez. 1981

_____. Desenvolvimento da alfabetização: Psicogênese. In: Goodmann, Yeta (Org). Como as crianças constroem a leitura e a escrita. Porto Alegre: Artes Médicas. p. 22-35. 1995

FREIRE, Paulo . A importância do ato de ler. Em três artigos que se completam. São Paulo: Cortez.1998

KISHIMOTO, Tisuko M. O jogo e a educação infantil. São Paulo: Pioneira. 1994

KLEIMAN, Angela Oficina de Leitura: teoria e prática. 9ª. ed. Campinas, SP: Pontes. 2002

KRAMER, Sônia A política do pré-escolar no Brasil. A arte do disfarce. 5ª. ed. São Paulo: Cortez. 1995

_____. (Org) Infância e Educação Infantil. Campinas: São Paulo, Papirus. 1999

LEITE, Sérgio A. S. (Org) Alfabetização e Letramento: contribuições para as práticas pedagógicas. Campinas, SP: Komedi: Arte Escrita. 2001

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: língua portuguesa. Brasília: MEC. 1997

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil / Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental – Brasília: MEC/SEF. 1998

NUNES, Terezinha (Org). Dificuldades na Aprendizagem da Leitura: Teoria e Prática. Campinas: Papirus. 2000

SCHROEDER, D. Quintal Mágico: Educação-arte na pré-escola. São Paulo: Brasiliense. 1988

SMOLE, Kátia (Org) . Resolução de problemas. 2 vol. Porto Alegre: Artmed. 2000

SMOLKA, Ana L.B. A criança na fase inicial da escrita. A alfabetização como processo discursivo. 9ª. ed., São Paulo: Cortez/ Campinas:SP Editora da Unicamp. 2000

UNICAMP. Manual do candidato: Redação. Comissão Permanente de Vestibulares. Campinas. 1997.

VYGOTSKY, L.S. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes. 19