

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

Publicação semestral da Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf

COMISSÃO EDITORIAL

Dania Monteiro Vieira Costa (Ufes)
Maria do Rosário Longo Mortatti (Unesp - Marília)
Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp)
Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)
Cláudia Maria Mendes Gontijo (Ufes)
Martinho Guilherme Fonseca Soares (Ufes)

CONSELHO EDITORIAL

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (Unifap)
Anne-Marie Chartier (INRP)
Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)
Eliana Borges Correia de Albuquerque (UFPE)
Eliane Teresinha Peres (UFPEl)
Jean Hébrard (CRBC)
Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT - Rondonópolis)
Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)
Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)
Ana María Margallo (UAB)

SECRETARIA EXECUTIVA

Martinho Guilherme Fonseca Soares
Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
Centro de Educação
Núcleo de Estudos e Pesquisas em Alfabetização, Leitura e Escrita do Espírito Santo
Campus de Goiabeiras
Av. Fernando Ferrari, 514 | Vitória - ES - CEP 29075-910
Tel.: + 55 27 4009-2548
e-mail: secretariadaabalf@gmail.com

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO - ABAlf

A Associação Brasileira de Alfabetização (ABAlf) foi criada em 18 de julho de 2012, em Assembleia realizada na Faculdade de Educação da Unicamp, durante a realização do 18º Congresso de Leitura do Brasil, com o objetivo de constituir-se em espaço de referência para discussões e proposições sobre Alfabetização e processos afins.

Gestão 2014-2017

Diretoria

Presidente: Cláudia Maria Mendes Gontijo (Ufes)

Vice-presidente: Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Secretária: Thabatha Aline Trevisan (Unesp – Marília)

Vice-secretária: Cancionila Janzkovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)

Tesoureira: Cleonara Maria Schwartz (Ufes)

Vice-tesoureira: Estela Natalina Mantovani Bertoletti (UEMS – Paranaíba)

Representantes Regionais

Região Norte:

Titular: Adelmá das Neves Nunes Barros-Mendes (Unifap – Macapá/AP)

Suplente: Wanderleia Azevedo Medeiros Leitão (Escola de Aplicação da UFPA)

Região Centro-Oeste:

Titular: Sílvia de Fátima Pilegi Rodrigues (UFMT – Rondonópolis/MT)

Suplente: Regiane Pradela da Silva Bastos (SEE – Rondonópolis/MT)

Região Nordeste:

Titular: Denise Maria de Carvalho Lopes (UFRN – Natal/RN)

Suplente: Artur Gomes de Moraes (UFPE – Recife/PE)

Região Sudeste:

Titular: Mônica Correia Baptista (UFMG – Belo Horizonte/MG)

Suplente: Fernando Rodrigues Oliveira (Unesp – Marília/SP)

Região Sul:

Titular: Gabriela Medeiros Nogueira (FURG – Rio Grande/RS)

Suplente: Lourival José Martins Filho (Udesc – Florianópolis/SC)

CONSELHO FISCAL:

Presidente: Cristiana Ferrari (Unesp-Marília/SP)

Secretária: Cláudia Regina Mosca Giroto (Unesp – Marília/SP)

Titular: Cecília Maria Aldigueri Goulart (UFF – Niterói/RJ)

Suplente: Iara Augusta da Silva (SEE – Campo Grande/MS)

Titular: Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp – Campinas/SP)

Suplente: Ana Luiza Bustamante Smolka (Unicamp – Campinas/SP)

Titular: Márcia Mello (Unesp – Ourinhos/SP)

Suplente: Maria Cristina Corais (UFRJ – Rio de Janeiro/RJ)

REVISTA BRASILEIRA DE ALFABETIZAÇÃO

PUBLICAÇÃO SEMESTRAL DA



Janeiro|Junho 2017 | v. 1 | n. 5

ISSN Online: 2446-8576

A Revista Brasileira de Alfabetização tem como objetivo principal constituir-se em um fórum de debate, por meio da reunião e divulgação da produção acadêmico-científica que contribua para reflexão e ação referentes às várias dimensões da alfabetização, entendida como processo de ensino e de aprendizagem iniciais da leitura e escrita a crianças, jovens e adultos.

Periodicidade: Semestral

Os artigos publicados são de inteira responsabilidade dos autores.

Comissão Editorial

Dania Monteiro Vieira Costa (Ufes)

Maria do Rosário Longo Mortatti (UNESP-Marília)

Norma Sandra de Almeida Ferreira (Unicamp)

Isabel Cristina Alves da Silva Frade (UFMG)

Cláudia Maria Mendes Gontijo (Ufes)

Martinho Guilherme Fonseca Soares (Ufes)

Conselho Editorial

Adelma das Neves Nunes Barros-Mendes (UNIFAP)

Anne-Marie Chartier (INRP)

Cecilia Maria Aldigueri Goulart (UFF)

Eliana Albuquerque (UFPE)

Eliane Teresinha Peres (UFPEl)

Jean Hébrard (CRBC)

Cancionila Jankovski Cardoso (UFMT – Rondonópolis)

Margarida Louro Felgueiras (Universidade do Porto)

Maria do Socorro Alencar Nunes Macedo (UFPE)

Ana María Margallo (UAB)

Editor Executivo

Martinho Guilherme Fonseca Soares

Assessoria Editorial

Quézia Tosta (Ufes)

Revisão/Normalização

Wilberth Salgueiro

Projeto Gráfico/Editoração

Edson Maltez Heringer

Capa

Valter Valin Natal

Catálogo na fonte elaborada por
Clóvis José Ribeiro Junior (Bibliotecário) – CRB-383

R454 Revista Brasileira de Alfabetização / Associação Brasileira de Alfabetização - ABAlf. – Vol. 1, n. 5 (Jan./Jun. 2017) – Vitória, ES : ABAlf, 2017- . 190 p. - v. 1 : il.

Semestral

ISSN 2446-8576 (versão online)

1. Alfabetização. 2. Educação. 3. Periódicos. I. Associação Brasileira de Alfabetização.

CDU: 372.4(05)

Sumário

O DOSSIÊ “ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO”	9-11
Vania Carvalho de Araújo	

DOSSIÊ – ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO

QUANDO PERDEMOS A CONFIANÇA NA LINGUAGEM?	15-30
Jader Janer Moreira Lopes Marisol Barenco de Mello	

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR	31-48
Mônica Cristina Medici da Costa Margarete Sacht Góes	

SIMBOLISMO: AQUISIÇÃO CULTURAL BASILAR À APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA	49-68
Bruna Carvalho Ana Carolina Galvão Marsiglia	

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	69-89
Meire Cristina dos Santos Dangió Lígia Márcia Martins	

AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUMAS INQUIETAÇÕES	90-107
Vanildo Stieg Vania Carvalho de Araújo	

ARTIGOS – TEMA LIVRE

ALFABETIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CONVERGÊNCIA/DIVERGÊNCIA – VARIAÇÃO/ASPECTOS LINGUÍSTICOS	111-122
Lourival José Martins Filho Lucilene Lisboa de Liz	

DOS CAMINHOS DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR À FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ITABORAÍ (RJ)	123-137
Isabela Lemos da Costa Coutinho Inez Helena Muniz Garcia	

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: DISCURSOS E PRÁTICAS EM PROGRAMA OFICIAL	138-158
Mirella de Oliveira Freitas Wagner Rodrigues Silva	

ENSAIOS

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPETIVA DE PAULO FREIRE	161-173
Luiza Cortesão	

O TEXTO NOS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA	174-184
João Wanderley Geraldi	

Normas para colaborações	185-187
--------------------------------	---------

Summary

THE DOSSIER “LITERACY OF CHILDREN: PERSPECTIVES IN DIALOGUE”	9-11
Vania Carvalho de Araújo	

DOSSIER - LITERACY OF CHILDREN: PROSPECTS IN DIALOGUE

WHEN DO WE LOSE TRUST IN LANGUAGE?	15-30
Jader Janer Moreira Lopes Marisol Barenco de Mello	

PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEXT PRODUCTION IN CHILDREN EDUCATION: DIALOGUES BETWEEN EDUCATING AND TAKING CARE	31-48
Mônica Cristina Medici da Costa Margarete Sacht Góes	

SYMBOLISM: BASIC CULTURAL ACQUISITION TO THE APPROPRIATION OF THE WRITTEN LANGUAGE	49-68
Ana Carolina Galvão Marsiglia Bruna Carvalho	

CONTRIBUTIONS FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION TEACHING TO THE LITERACY PROCESS	69-89
Meire Cristina dos Santos Dangió Lígia Márcia Martins	

LITERACY POLICIES FOR CHILDHOOD IN BRAZIL: SOME CONCERNS	90-107
Vanildo Stieg Vania Carvalho de Araújo	

ARTICLES - THEME FREE

LITERACY: TEACHER TRAINING TIME CONVERGENCE/DIVERGENCE – VARIATION/ASPECTS OF LANGUAGES	111-122
Lourival José Martins Filho Lucilene Lisboa de Liz	

FROM THE STEPS OF CURRICULAR REFORMULATION TO LITERACY TEACHER'S IN-SERVICE FORMATION POLICY IN ITABORAI	123-137
Isabela Lemos da Costa Coutinho Inez Helena Muniz Garcia	

INTERDISCIPLINARITY AND LITERACY TEACHERS' EDUCATION: DISCOURSES AND PRACTICES IN OFFICIAL PROGRAM	138-158
Mirella de Oliveira Freitas Wagner Rodrigues Silva	

ESSAY

LITERACY IN THE PERSPECTIVE OF PAULO FREIRE	161-173
Luiza Cortesão	

THE TEXT IN WRITING PROCESSES	174-184
João Wanderley Geraldi	

Rules for collaborators	188-190
-------------------------------	---------

O DOSSIÊ “ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO”

Vania Carvalho de Araújo

*Universidade Federal do Espírito Santo (UFES)
vcaraujofes@gmail.com*

O desafio de organizar o presente dossiê, sem dúvida não está na escritura de uma síntese reveladora do exaustivo trabalho com que cada autor organizou suas ideias, seus conhecimentos, os quais agora, generosamente, tornam públicos a todos nós, mas na abertura e no respeito às diferentes abordagens nem sempre concordantes e coincidentes sobre a alfabetização. Se isso causa algum tipo de estranhamento, insistimos na prerrogativa da pluralidade, princípio básico da experiência acadêmica, traduzida como uma força intermitente que evoca, permanentemente, a desconstrução do discurso único, do pensamento único, como se estes fossem os porta-vozes da razão. Se tais premissas parecem algo sem importância, vejamos os desdobramentos que a “evitação” de polarização de opiniões, escolhas, atitudes, etc., têm causado quando a radicalização de determinados grupos tem propagado uma regressão da nossa democracia ao extirpar as diferenças, o dissenso e a pluralidade de ideias da agenda pública.

Assim, ao abrirmos a Apresentação deste número da RBA em um momento de pujante produção acadêmica em torno da alfabetização, abrimos também a possibilidade de ampliar o foco das diferentes questões teórico-metodológicas e epistemológicas que atravessam sua formulação, mas que, nem por isso, são obrigadas a encontrar-se em territórios enclausurados, emolduradas em falsos diálogos ou mantidas na privatividade de suas proposições. Aliás, a própria concepção da Revista Brasileira de Alfabetização nos deixa bem à vontade sobre essas questões, uma vez que ela tem como escopo a reflexão e a ação sobre “as várias dimensões da alfabetização”, um referente importante para uma sociedade que pouco familiarizou-se com as diferenças.

O conteúdo deste Dossiê compõe-se, inicialmente, de quatro artigos que abordam, por diferentes ângulos, a alfabetização de crianças. O primeiro artigo *Quando perdemos a confiança na linguagem?*, de autoria de Jader Janer Moreira Lopes & Marisol Barenco de Mello, tem como objetivo discorrer sobre a alfabetização a partir de reflexões nos campos da filosofia da linguagem, com especial destaque ao pensamento de Bakhtin. A partir da crítica às práticas de alfabetização que se limitam às discussões sobre a escrita enquanto

representação da linguagem e da aquisição de suas estruturas linguísticas pautadas em práticas estruturalistas e abordagens sequenciais, os autores propõem uma necessária reflexão sobre as condições do ensino da linguagem nos anos iniciais da socialização escolar, chamando a atenção para a consolidação de uma concepção de enunciação que afirme as autorias infantis como um aspecto importante da iniciação das crianças na cultura escrita.

No segundo artigo *Práticas pedagógicas de produção de textos na educação infantil: diálogos entre o educar e o cuidar* de autoria de Mônica Cristina Medici da Costa & Margarete Sacht Góes, fundamentando-se na perspectiva bakhtiniana de linguagem, realizam um estudo de caso em uma turma de educação infantil com o objetivo de analisar as práticas de produção dos textos das crianças com idades de cinco anos. Por meio dos diálogos vivenciados entre as crianças, a professora e as pesquisadoras nos eventos de produção de textos, destacam as condições de produção e a materialidade resultante desse processo como uma experiência articulada às perspectivas pedagógicas para o acolhimento das crianças na educação infantil, onde considerem o cuidar e o educar como aspectos indissociáveis, tomando por referência a linguagem como atividade que se constitui e é constituída nas relações entre professora, pesquisadoras e crianças.

O artigo seguinte, “Simbolismo: aquisição cultural basilar à apropriação da língua escrita”, de autoria de Bruna Carvalho & Ana Carolina Galvão Marsiglia, tem por objetivo, conforme destacam as autoras, “apresentar algumas possibilidades para o ensino que promova a compreensão da relação simbólica tendo como base as características e especificidades do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar”. A partir da perspectiva da psicologia histórico-cultural, utilizam-se da atividade como categoria analítica central de reflexão, propondo uma defesa da alfabetização como tarefa essencial para a humanização do indivíduo. Concluem afirmando que a alfabetização na educação infantil não se restringe ao ensino dos nomes e traçados das letras e que no trabalho pedagógico com crianças, deve-se desenvolver a noção de relação simbólica, aspecto considerado de suma importância no processo de ensino da língua escrita, segundo as autoras.

No quarto artigo, *Contribuições do ensino na educação infantil para o processo de alfabetização*, as autoras Meire Cristina dos Santos Dangiô e Lígia Márcia Martins, ao tomarem como referência a perspectiva da pedagogia histórico-crítica e da psicologia histórico-cultural reiteram a importância do ensino da língua materna na educação infantil. Tal assertiva está pautada na afirmação de que saber ler e escrever numa sociedade letrada é condição fundamental

para a participação ativa na vida social, constituindo-se, assim, uma forma de ampliar as possibilidades de apropriação das crianças, desde a mais tenra idade. Ao longo do texto problematizam que o acervo de significações historicamente sistematizadas, torna-se uma condição para se alçar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento.

No quinto e último artigo de autoria de Vanildo Stieg e Vania Carvalho de Araújo, cujo título é *As políticas de alfabetização para a infância no Brasil: algumas inquietações*, os autores realizam, a partir de uma perspectiva histórica, uma síntese das políticas de alfabetização para a infância no Brasil relativas ao período de 1996 a 2016. Ao discorrerem como algumas das motivações que tais políticas de alfabetização se fizeram presentes nos discursos oficiais, identificam uma estreita consonância com a perspectiva utilitarista e escolarizante de alfabetização. Em diálogo com o texto de Hannah Arendt “A crise na educação”, concluem chamando a atenção sobre a necessidade de pensar a alfabetização como uma experiência entrelaçada com as diferentes linguagens que as crianças possuem e um modo de partilhar o legado de heranças materiais e simbólicas, traduzido como uma responsabilidade ético-política com os novos que chegam ao mundo e não uma exagerada preocupação em torno do ensinar a ler e a escrever.

Além dos artigos acima anunciados, integram este Número, três outros na seção “Tema Livre”, sendo o primeiro de autoria de Lourival José Martins Filho & Lucilene Lisboa de Liz, o segundo, de autoria de Isabela Lemos da Costa Coutinho & Inez Helena Muniz Garcia, e o terceiro de Mirella de Oliveira Freitas & Wagner Rodrigues Silva. O Número é arrematado com chave de ouro com a seção “Ensaio”, que conta com dois textos produzidos pelos professores Luiza Cortesão e João Wanderley Geraldi.

Uma boa leitura a todos!

DOSSIÊ

**ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS:
PERSPECTIVAS EM DIÁLOGO**

QUANDO PERDEMOS A CONFIANÇA NA LINGUAGEM?

WHEN DO WE LOSE TRUST IN LANGUAGE?

Jader Janer Moreira Lopes

Universidade Federal Fluminense (UFF)
jjaner@uol.com.br

Marisol Barenco de Mello

Universidade Federal Fluminense (UFF)
sol.barenco@gmail.com

Resumo:

Este presente texto tem como objetivo discutir a alfabetização escolar a partir de reflexões nos campos da filosofia da linguagem, buscando construir um lugar de enunciação que afirme as autorias infantis como um dos pontos de entrada na questão da iniciação de crianças na cultura escrita. Tem como primeira preocupação a crítica às práticas de alfabetização que se limitam às discussões sobre a escrita enquanto representação da linguagem e da aquisição de suas estruturas linguísticas, bem como às concepções de gêneros discursivos em seus aspectos de formas composicionais, aplicados em práticas igualmente estruturalistas em abordagens sequenciais. Propõe a discussão da linguagem como ato fundador da humanidade histórica e como tesouro acessível a todos os seres humanos enunciadorees na cultura, bem como a discussão das condições contextuais do ensino da linguagem nos anos iniciais da socialização escolar, discutindo o papel da instituição escolar e de seus profissionais, no processo de alfabetização das crianças.

Palavras-chave: Alfabetização. Autorias. Enunciação.

Abstract:

This text aims to discuss school literacy from reflections in the theoretical field of philosophy of language, searching to construct a place of enunciation that affirms children's authorship as one of the entry points in the issue of children's initiation in writing culture. It has as first concern the criticism of literacy practices that are limited to discussions on writing as a representation of language and the acquisition of its linguistic structures, as well as the conceptions of discursive genres in its aspects of compositional shapes, applied in equally structuralistic practices in sequential approaches. Proposes the approach of language as foundation act of the historical humanity as well as a treasure accessible to all human beings enunciators in culture. Also, proposes the discussion of the contextual conditions of language teaching in the early years of school socialization, discussing the role of the school institution and its professionals in the process of literacy of children.

Keywords: Literacy. Authorships. Enunciation.

Introdução

Este presente texto tem como objetivo discutir a alfabetização escolar a partir de reflexões nos campos da filosofia da linguagem, buscando construir um lugar de enunciação que afirme as autorias infantis como um dos pontos de entrada na questão da iniciação de crianças na cultura escrita. Tem como primeira preocupação a crítica às práticas de alfabetização que se limitam às discussões sobre a escrita enquanto representação da linguagem e da aquisição de suas estruturas linguísticas, bem como às concepções de gêneros discursivos em seus aspectos de formas composicionais, aplicados em práticas igualmente estruturalistas em abordagens sequenciais. Propõe a discussão da linguagem como ato fundador da humanidade histórica, em sua coetanidade geográfica e como tesouro¹ acessível a todos os seres humanos enunciadores na cultura, bem como a discussão das condições contextuais do ensino da linguagem nos anos iniciais da socialização escolar, discutindo o papel da instituição escolar e de seus profissionais, no processo de alfabetização das crianças.

Roland Barthes (2002) terminou o último texto que escreveu em sua vida – morreria alguns dias depois – com uma pergunta: *o que é a escritura?* Iniciamos este texto perguntando, de um modo um tanto oblíquo, a mesma coisa: *o que é a alfabetização?* Alguém poderia perguntar se essa é uma pergunta ainda relevante a se fazer, dados os últimos trinta anos de discussão sobre o tema, em diferentes abordagens. Porém, ao nos depararmos com as práticas escolares e com as discussões teóricas produzidas em pesquisas, pensamos que ainda há a necessidade de voltarmos a essa raiz da questão. Longe de nos pensarmos em lugar privilegiado para uma palavra salvadora, ao contrário, gostaríamos de contribuir com alguns aportes construídos em campos outros por onde nos aventuramos como pesquisadores e estudiosos, especificamente as obras russas da teoria histórico-cultural e da filosofia da linguagem, em diálogo com as práticas escolares com as crianças pequenas, especialmente com as crianças das classes populares, no górdio da escola brasileira.

Linguagem, enunciação, alfabetização

Começar com Roland Barthes é uma tomada de posição: para esse autor, a escritura não era outra coisa que o ato de inserir-se dialogicamente no texto

¹ A expressão “tesouro da língua” aparece em Bakhtin quando de sua discussão sobre o discurso no romance. Especificamente na discussão da relação entre discurso na poesia e discurso no romance e na discussão sobre os fundamentos folclóricos da obra de Rabelais (Bakhtin, 2002, p.87 e p.326), trata-se de um termo tomado de Saussure a respeito da fala (*Curso de Linguística Geral*). Para Bakhtin, esse tesouro não se trata de um acervo ou de algum repertório, mas da abertura à cultura, pela via do diálogo interno que a linguagem faz acessar no encontro dialógico entre dois enunciadores, tal como em *Para uma filosofia do ato responsável* (2010, p.106).

lido, tornando-se escritor não separado da escritura em si. Ele chega a nominar seus seminários de *texto-Roland* (Barthes apud Ponzio, 2015), tal sua visão das imbricações entre autor e escritura. Da mesma forma, compreendemos a alfabetização como uma complexa e coletiva ação de iniciação dos sujeitos humanos nos gêneros discursivos que a humanidade historicamente construiu com seus atos enunciativos responsivos, nas culturas, sempre localizados em espaços geográficos e tempos históricos. Como Barthes – e como Bakhtin – entendemos que essa iniciação se dá por atos enunciativos na cultura, em que são formados, simultaneamente, humanidade e linguagem. Vigotski (2011, p.693) nos lembra:

Em que consistem essas relações específicas entre o meio e o desenvolvimento, se falamos sobre o desenvolvimento da personalidade da criança, sobre as qualidades específicas do homem? A mim me parece que essa particularidade consiste no seguinte: no desenvolvimento da criança, naquilo que deve resultar ao final do desenvolvimento, como resultado do desenvolvimento, e que já está dado pelo meio logo de início. E não somente dado pelo meio logo de início, mas, também, influente nas etapas mais primevas do desenvolvimento da criança.

Falamos aqui de um lugar complexo que afirmamos com força: por um lado, entendemos a criança como ser humano na cultura, que enuncia em resposta responsável (Bakhtin, 2010), desde o início de sua vida; por outro, a alfabetização como o ato de entrada e enunciação em gêneros discursivos complexos, em contextos institucionais dialógicos. Aqui, de cara, um grande problema: enunciar na vida se dá em contextos sociais cotidianos e em contextos sociais institucionalizados, e as relações entre a palavra na vida e a palavra na arte (ou gêneros discursivos complexos) apresentam tanto continuidades quanto rupturas. Ainda, afirmamos por um lado o ser humano como autor-enunciador, na vida e na arte; por outro, a linguagem como o tesouro da experiência grande humana, acessível a todo ato enunciativo (que envolve pelo menos dois humanos).

Não se trata de dois lados de uma moeda, mas do ponto tenso bidirecional de todo ato humano, que une pequeno tempo e grande tempo, na arte e na vida. Aqui temos o núcleo de nossa argumentação, o encontro humano na linguagem, que acessa o tesouro da humanidade, encontro situado geo-historicamente, e a que chamaremos ato de alfabetização. Todas essas reflexões se encontram na teoria de Bakhtin, seu círculo e alguns outros leitores de sua obra, como o professor Ponzio.

Vamos nos demorar sobre os termos dessas proposições na busca de compreender como alargar a questão da alfabetização, mas antes começaremos com uma pequena história:

Miza está com as crianças do projeto Tear construindo uma boneca com uma cabaça. A cabaça é grande e o rosto que surge no fazer artístico do grupo é o de uma gigante. Aurora será seu nome, dizem as crianças, e ela é uma gigante muito velha e muito sábia. Feitas as roupas e adereços, Aurora é posta no centro da roda, e as crianças, sentadas em torno, vão fazer perguntas a ela. “Qual será o dia da minha morte?”, pergunta um pequeno de seis anos. Silêncio entre os adultos. Outra criança pequena dirige-se a Aurora e pergunta: “Qual o sentido da minha vida?”.

Onde se encontra a possibilidade de compreensão dessa emergência de sentidos no complexo evento de Aurora (nascimento e morte na mesma figura) e as crianças pequenas? Já afirmamos de partida nossa crença no poder do tesouro da linguagem, poder no qual perdemos a confiança. Pensemos por um momento nos milhares de anos em que a humanidade se formou no poder da linguagem e seus enunciados, criando suas formas genéricas e suas obras, tendo a linguagem ao mesmo tempo como ferramenta e como cultura – o que resta (Derrida), como constituição do humano em enunciados e pensamento.

Pensemos, porém, em como vivemos hoje um pobre tempo da perda dessa confiança. Assim são os sintomas desse pobre tempo: por descrermos da força de ligação entre o pequeno tempo da nossa vida singular e o grande tempo da experiência humana total, tomamos a linguagem como *sistema de representação* e não como uma atitude, um ato de criação, de renovação humana e de sua condição de humanidade. Renovar a linguagem é recriar-se no espaço e tempo da vivência submetida ao longo da filogênese humana, emancipada na ontogênese. Essa linguagem como sistema de representação talvez seja a feição mais simplista da abordagem da linguagem, enquanto designe a relação de um significante e um referente. Ainda que essa seja uma dimensão da linguagem, há tantas outras mais relevantes para a formação dos enunciados, das obras e do pensamento humano que costumamos a crer no poder dessa abordagem, principalmente no que nos interessa aqui, no ensino da linguagem escrita. Segundo Bakhtin, “historicamente a linguagem desenvolveu-se a serviço do pensamento participante e do ato” (2010, p.84), e para tomarmos o humano em ato precisamos da inteira plenitude da palavra: “isto é, tanto o seu aspecto de conteúdo-sentido (a palavra-conceito), quanto o emotivo-volitivo (a entonação da palavra), na sua unidade” (idem, p.84). Por nos atermos à linguagem como sistema de representação, privilegiamos em seu ensino os aspectos cognitivos da relação entre a linguagem e a vida, em detrimento das dimensões comunicativas da linguagem enquanto ato social de fala. Imaginamos que provavelmente descrever a linguagem como sistema de representação possa se dever a alguma suposta facilidade no controle dos seus elementos, à custa do empobrecimento dessa consideração. É preciso sublinhar que, mais do que pensar na linguagem

como sistema, Bakhtin e os autores do seu círculo, especialmente Volochinov e Medviédev, a cujas obras temos acesso, preocupam-se com o ser humano, um ser que se forma na linguagem. Por isso sua teoria tem os conceitos-chave em torno do ato responsável, e não sobre sistemas de representação. Pensar na linguagem como ato responsável recoloca o foco no ser humano enunciador, e as práticas educativas se reorientam para as práticas dialógicas, não para análises textuais – ou análises fonológicas ou fonéticas da língua.

Por descrermos no poder do tesouro da linguagem, acessível a todo enunciador, criamos práticas artificiais para acessar a linguagem como coisa. É assim a linguagem nas práticas analíticas, um objeto a ser conhecido de modo fragmentário e analisado, articulado mecanicamente, no mais das vezes fora dos atos reais de fala, que são dialógicos e sociais. E aqui não importa a ordem de grandeza dos elementos do sistema da linguagem como coisa – se pequenos fragmentos como fonemas, letras ou sílabas, palavras ou períodos, e até mesmo textos, ou se grandes como textos em gêneros ou pseudogêneros – fora dos atos reais de fala, perdem o sentido. Para Bakhtin, este não poderá ser retomado mecanicamente. “Chamo sentidos às respostas a perguntas”, diz Bakhtin nos anos 1970 (Bakhtin, 2011, p.381). No enunciado escrito, ele frisa a palavra “respostas”, conceito-chave para a compreensão do ato humano: enunciamos sempre em resposta a outro enunciado que nos interpela, nos provoca a dizer. É para o sentido que se orienta o enunciado, não para suas partes composicionais, formais ou materiais. Qualquer perspectiva de ensino que centralize sua prática na análise da linguagem a retira da vida, a mortifica, portanto. Não se devolve um animal dissecado à natureza, assim como não se devolve uma palavra analisada ao fluxo humano vivo da linguagem no mundo.

Por descrença na força humana do ato responsável e da autoria, olhamos o humano como sujeito cognitivo. Gostaríamos de aqui centrar nossos apontamentos. As crianças não são sujeitos epistêmicos, mas são pessoas, meninos e meninas vivos, cronotopicamente situados em um mundo, falantes que se inserem na vida da cultura em seus múltiplos gêneros discursivos, em suas múltiplas vivências concretas, em suas reais relações sociais, políticas e históricas.

A vida pode ser compreendida pela consciência somente na responsabilidade concreta. Uma filosofia da vida só pode ser uma filosofia moral. Só se pode compreender a vida como evento, e não como ser-dado. Separada da responsabilidade, a vida não pode ter uma filosofia; ela seria, por princípio, fortuita e privada de fundamentos.

(...)

O mundo em que o ato realmente se desenvolve é um mundo unitário e singular concretamente vivido: é um mundo visível, audível, tangível, pensável, inteiramente permeado pelos tons emotivo-volitivos da vali-

dade de valores assumidos como tais. É isso que garante a realidade da singularidade unitária deste mundo – a singularidade não relativa ao conteúdo-sentido, mas a singularidade emotivo-volitiva, necessária e de peso – é o reconhecer-me insubstituível na minha participação, é o meu não-álibi em tal mundo (Bakhtin, 2010, p.118-119).

Essa longa citação, dialogada com Bakhtin em *Para uma filosofia do ato responsável*, escrita por ele e seu círculo plural em sua juventude, joga luz nos aportes trazidos pelos textos de sua maturidade (esses últimos os primeiros a chegarem ao Ocidente). Em uma primeira aproximação dos escritos de Bakhtin e seu círculo, desprovidos das reflexões artísticas e morais, a discussão dos gêneros do discurso foi tomada como possível, para alguns estudiosos, em separado dos atos reais de fala. A importante descoberta de seus escritos filosófico-morais, em especial o texto em questão, ressignifica a discussão, firmando que é para a vida que se orienta a reflexão bakhtiniana. Tendo como finalidade a construção de uma arquitetônica do ato responsável, sua análise posterior da literatura segue em busca das relações dos seres humanos entre si, relações criadoras e autorais, tendo o *cronotopo* como conceito-chave de sua poética histórica. Os aspectos do conteúdo-sentido – como Bakhtin trata dos conceitos e verdades mais ou menos universais, teóricos ou abstratos – estão a serviço dos aspectos emotivo-volitivos – ou seja, aspectos da vida vivida humana, com seu centro de valor responsivo e sua direção iminentemente social para o sentido dialógico.

Se assumimos essa leitura de Bakhtin e seu círculo, então repetimos a pergunta: *o que é a alfabetização?*

As crianças do projeto Tear nos guiam nessa reflexão: nos sentidos das palavras vivas “velha”, “sábia”, “giganta”, as crianças responderam com questões últimas, dissolvendo as barreiras do tempo pequeno (em que são descritas como zumbis tecnológicos) e acessando no grande tempo as sabedorias e rodas de saber ancestrais.

Gostaríamos de propor que a alfabetização seja compreendida como a prática da inserção dialógica das crianças no mundo todo (sem limites espaciais ou temporais, sem limites entre as esferas da cultura), mundo plural e comprometido com a vida humana, através da linguagem. Para isso precisamos nos deter nesses termos.

O que importa, a nosso ver, quando falamos de alfabetização?

Em primeiro, as condições dialógicas dessa iniciação: *como alguém se coloca diante da vida, responsabilmente, como enunciador e como autor?* A seguir, condições enunciativas: *como alguém penetra os gêneros, acessando o tesouro da linguagem em sua constituição genérica (Medviédev)?* Nesse processo, o ato responsável: *como alguém enuncia diante de outros (em qualquer linguagem ou gênero), alargando os limites de sua contemporaneidade?* E, por fim, o ato enunciativo autoral: *como alguém de uma posição autoral penetra e alarga os gêneros, a partir de sua forma singular de enunciar a vida?*

Aqui vemos, nos princípios da alfabetização, os pontos tensos de encontro entre enunciado e linguagem, entre homem e humanidade, entre pequeno tempo e grande tempo, entre arte e vida. Não é demais repetir, sempre no entendimento que a unidade mínima do enunciado é dois, em três momentos (eu-para-mim, o outro-para-mim e eu-para-o-outro – arquitetônica do ato e cronotopo artístico).

Em qualquer linguagem e em qualquer gênero, a autoria vem sendo tomada ou de forma simplista – enunciar como expressão exterior do mundo interior – ou de forma demasiado complicada – enunciar como atividade complexa acessível após o processo de domínio do gênero. O que se obtém dessa forma é uma visão ingênua e achatada da linguagem como uma única coisa, externa ao humano e que pode ser obtida à custa de enriquecimento do repertório individual de vivências/experiências. No modo da expressão “livre” do mundo interior, obtém-se um conjunto grande da humanidade que somente de modo superficial vive os enunciados complexos, desconectados de toda forma dos enunciados com os quais constrói sua vida e suas experiências. No modo da necessidade do longo percurso formativo, obtém-se a existência dos gêneros complexos limitada a poucos indivíduos que seriam, então, os especialistas. Em ambos, o aspecto da separação entre ser humano e linguagem é evidente, já que não se considera, no primeiro caso, que a linguagem não é única, e, no segundo, que as crianças já têm acesso aos múltiplos gêneros na sua cultura de pertença, cultura essa plural e acessível, via tecnologias.

Como alguém se coloca diante da vida como autor? A boa notícia que Bakhtin nos diz é que todo ser humano é enunciator por excelência, na vida (na arquitetônica do ato responsável) e na arte (na criação cronotópica a partir de posição ao mesmo tempo empática e extralocalizada em relação à vida afigurada). E não se pode deixar de assim existir, ainda que as forças que nos afastam desses nossos poderes sejam violentas. Gostaríamos de afirmar que o que possibilita a humanidade no homem é a sua capacidade ao mesmo tempo singular e coletiva de enunciar, na vida e na arte. *Enunciar é responder, responsabilmente, com toda a sua vida, em um gênero, a outro humano que enuncia responsabilmente, sobre algum pedaço do mundo.* Na vida e na arte.

Não são quatro as questões, mas apenas uma em suas dimensões, trazida aqui para provocar o pensamento: as condições nas quais acolhemos as crianças, nas instituições educativas, não favorecem o desenvolvimento dessas relações. Ao contrário, muitas vezes as impedem.

Um ser humano, autor e enunciator desde sempre, penetra os gêneros discursivos através de suas práticas sociais enunciativas, nas culturas. Todo nascimento não é uma entrada no espaço e tempo somente, é uma entrada nas bordas do espaço e tempo. Vivemos esse constante deslocamento, ninguém vive na centralidade, essa é uma metáfora geográfica criada na ilusão da identidade e da modernidade, a vida só é possível na sua fronteira com o outro. Talvez tenha

sido isso que Vigotski abordou de forma tão brilhante ao cunhar o conceito de Zona de Desenvolvimento Iminente: a vida real só é possível na sua iminência constante com o outro. Viver na iminência é viver! Jerebtsov (2014, p.20) aponta:

A zona de desenvolvimento iminente elabora as condições, os instrumentos, o espaço semântico para a vivência de um novo eu. Em atividade conjunta, na cooperação, na co-existência, em con-vivência, nasce o novo Eu. E esse novo Eu exige vivências para a elaboração de determinações, adaptações para o Eu renovado. Em relação a isso, N. Zabolotski declarou de modo certo: “Eu somente sou um curto instante de existência de terceiros”.

E viver na iminência significa também morrer. Voltemos a Jerebtsov (2014, p.21):

A aquisição do novo, durante o desenvolvimento da personalidade, só é possível por meio da transformação, por meio da reconstrução, por meio da morte do antigo. Não por acaso que Vigotski citava as palavras: “Viver significa morrer” (F. Engels). Nessa relação, vale recorrer ao sentido literal da palavra *pere-jivat*, ou seja, passar por meio da vida, estar em caminho permanente, em busca, sempre morrer e nascer, estar no processo de reformulação de si mesmo, no fluxo da vida. Ao contrário, se não vivenciar – *perejit*, isso significa não viver. M. K. Mamardachvili dizia que o homem é o único ser no mundo que se encontra em permanente estado de renascimento, apesar de, com mais frequência, passar, segundo o mesmo Mamardachvili, como tanques de guerra longe deles mesmos. A responsabilidade por esse longe de nós mesmos é, antes de tudo, do sujeito de desenvolvimento, mas também da cultura.

Talvez as crianças já enunciem isso. Encontrar a velha Aurora e tecer perguntas sobre vida e morte traz a fronteira que nos encontramos em nossas existências. Perguntas que são palavras ditas. Escrevendo, falando, produzindo escrituras em muitos gêneros o ser humano vai alargando os limites históricos do gênero com sua contemporaneidade responsiva, de sua posição singular e inédita. Para responder aos enunciados da vida, na vida, é preciso alargar-se, alargar a visão da vida e os modos de enunciar, e isso se dá, de modo privilegiado, pelo alargamento do domínio dos gêneros discursivos. Ser autor é a meta, enunciando na vida. Aqui não há limites para essa ação, nem limites cognitivos ou de prontidão, nem de adequação às fases do desenvolvimento: se há limites, esses são os da experiência ou, no caso de nossas culturas empobrecidas, da falta ou ausência delas, ou da ausência do adulto como guia e participante dos trajetos e experiências infantis.

As palavras. Já se disse que depois de ditas elas se tornam soltas e vagueantes. Não é verdade, toda palavra tem um *terroir* humano. Ao contrário do que foi expresso, toda palavra dita pertencerá eternamente a alguém, jamais será esquecida por aqueles que as ouvem, e formará parte do tesouro disponível a todos os seres humanos, para que renovem seu sentido em suas próprias vidas – essas vidas do futuro sem mim (Bakhtin, 2011, p.407).

Autorias infantis

No início do texto, a história de Aurora e as crianças nos faz pensar nessa penetração imprevista das crianças nos sentidos ancestrais, mesmo aqui no centro do Rio de Janeiro em 2017, as palavras aparentemente acessando, no diálogo complexo, um grande tempo da experiência humana, em que velhas sábias desvendam os sentidos últimos da existência: vida e morte. Qualquer um de nós que lide com crianças reais já se perguntou em alguma enunciação infantil “de onde esse menino tirou isso?”. Para a maioria de nós, a autoria é uma atividade de expressão de um mundo interior que se acumula enquanto repertório, daí as concepções cumulativas do conhecimento já tão denunciadas por Paulo Freire e tantos outros. É difícil para nós compreendermos que o tesouro da humanidade histórica está não em nós, mas *entre* nós, do lado de fora, antes de nós e após nossas vidas: na cultura enquanto *resto* (Derrida), enquanto materialidade viva (só existe se é parte das práticas vivas na cultura, ou seja, se está presente nos atos de fala de uma dada comunidade humana). A palavra, a linguagem é também materialidade viva: isso já nos primeiros escritos bakhtinianos a nós acessíveis ficou claro (*Marxismo e filosofia da linguagem*). Enquanto parte do mundo, a linguagem porta os sentidos que se embatem em seu interior. Enquanto gêneros mais ou menos estabilizados, os modos de dizer portam as formas de sua arquitetônica. É um tesouro na medida em que dois seres humanos enunciem e, assim, acessem os sentidos e formas disponíveis no próprio material usado na enunciação.

Não é incrível pensar nisso? A própria linguagem educa seus modos de ver o mundo, de fazer, de pensar; tendo sido forjada nesses correlatos processos, os veicula e habilita. Medviédev, um pensador do círculo de Bakhtin, engajado em denunciar as estruturas abstratas dos formalistas, defende que “cada gênero possui seus próprios meios de visão e de compreensão da realidade, que são acessíveis somente a ele” (Medviédev, 2012, p.198).

São as formas do enunciado, e não da língua, que desempenham o papel essencial na tomada de consciência e na compreensão da realidade. Quando se diz que pensamos com palavras, que no processo de vivência, de visão, de compreensão, existe um fluxo de discurso interior, não se compreende o que isso significa. Pois não pensamos com palavras ou frases, e estas não constituem o fluxo do discurso interior.

Pensamos e compreendemos por meio de conjuntos que formam uma unidade: os enunciados. Já o enunciado, como sabemos, não pode ser compreendido como um todo linguístico, e suas formas não são sintáticas. (...)

É possível dizer que a consciência humana possui uma série de gêneros interiores que servem para ver e compreender a realidade. Dependendo do meio ideológico, uma consciência é mais rica em gêneros, enquanto outra é mais pobre.

Medviédev golpeia fortemente as perspectivas que buscam associar enunciado e orações, analisando sintaticamente suas partes. Mais, ele vai afirmar que a forma de ver e a forma de dizer fundem-se, e que gêneros novos nos forçam a ver novos aspectos da realidade que só são possíveis de serem percebidos pela via do gênero. Cada gênero é uma fenda que nos permite acesso a uma dimensão da realidade. “O plano da obra lhe serve para revelar, ver, compreender e selecionar o material” (2012, p.199).

(...) vimos que a realidade do gênero é a realidade social de sua realização no processo de comunicação social. Dessa forma, o gênero é um conjunto de meios de orientação coletiva na realidade, dirigido para seu acabamento. Essa orientação é capaz de compreender novos aspectos da realidade. A compreensão da realidade desenvolve-se e origina-se no processo da comunicação social ideológica. Por isso uma autêntica poética do gênero pode ser apenas uma sociologia do gênero (2012, p.200).

Parece já claro, aqui, que alfabetizar é inserir as crianças em comunicações sociais ideológicas (no sentido do tom emotivo-volitivo de tomada de posição singular no mundo), em contextos educativos. Até parece ser isso o que pretendem os defensores das formas sequenciais de aprendizagem dos gêneros (óbvio que ignorando que a direção do trabalho é a vida, e não os aspectos formais dos gêneros).

Não se trata, portanto, do gênero discursivo didatizado, mas também não se trata de deixar as crianças entregues a suas próprias experiências. Trata-se de pensar a escola como um lugar de iniciação dos seres humanos na história e geografia da humanidade, geo-histórias que são sígnicas, toda ela de significações. Esses signos, essa semiótica da vida se deu (e continua se dando) por diferentes modos, diferentes culturas, trazendo diferentes lógicas de organização do mundo e da realidade, relacionadas às infraestruturas e ideologias. Elas se dão como uma pluralidade, uma multiversalidade da linguagem e de suas formas de gênero, portanto uma multiversalidade da experiência humana.

Alfabetizar aqui nesse sentido não se trata de se ater a alguma pretensa linguagem genérica que a criança teria que decifrar, mas no entendimento de que a própria linguagem enquanto plural em gêneros discursivos já é portadora de todos os elementos necessários para dar conta dela mesma. Penetrar em

um gênero significa penetrar também na própria forma de lidar com ele. Não é possível penetrar em um gênero sem compreendê-lo em seu acabamento. Cada gênero tem seus elementos de acabamento e um deles é justamente a forma composicional, o léxico, inclusive a própria gramática. Cada gênero distingue-se justamente pela forma como é feito o amálgama dos seus elementos em um acabamento. Sem dominar esses elementos, nem sequer se consegue compreender um enunciado em um gênero. Compreender, para Bakhtin, é já responder: só existe compreensão em termos de resposta responsiva, em um gênero.

Quando falamos, portanto, em mergulhar as crianças em um gênero, em diferentes gêneros – quanto mais gêneros se domina, de modo mais complexo se penetra e compreende a realidade –, não estamos sugerindo simplesmente largar as crianças em suas próprias experiências. Ao contrário, é preciso ser aquele outro que vai com ela penetrando o gênero, sendo o outro do apontar, do assinalar, do *en-signar*, ensino que não se trata de antecipar a realidade para a criança, mas vivendo com a criança os acontecimentos que o desvendamento da experiência no mundo provocam. Afirmamos assim o poder da linguagem, o poder do humano que está em qualquer criança, acessado e potencializado no encontro com o outro, que provoca, que aponta, que ladeia, mas que também crê no poder daquele ser humano de tomar para si esse poder.

Ainda temos, entretanto, o problema do autor. Vamos propor que ser autor é uma posição enunciativa, um modo de posicionar-se emotivo e valorativo, diante do mundo, um ato responsável. Mas não uma forma de expressão de seu mundo interior, ou de suas impressões subjetivas sobre o mundo (como parecem crer os que demandam redações escolares).

No texto já citado, Barthes (2002) faz uma crítica à produção de Stendhal sobre a Itália em dois momentos. No primeiro momento, quando de passeio pela Itália, exclama sobre as belezas dos lugares, sobre suas impressões subjetivas dos lugares e das mulheres: uma polifonia de prazeres. Barthes nos lembra que toda vez que falamos expressivamente sobre o mundo, estamos no lugar do indivíduo, estamos no lugar do individual, do expressivo, e para ele isso não é ser autor, mas aquele que anota as sensações do momento, o belo e o superlativo. Mais tarde, em contraponto a esse diário do viajante Stendhal, ele contrapõe sua obra *La Chartreuse de Parme*, que, quando passa do diário ao romance, ou do Álbum ao Livro, abandona a sensação para enfrentar a narrativa.

Barthes diz que, no romance, Stendhal põe em cena duas forças: uma, como ele, na figura de Napoleão que penetra a Itália euforicamente, e outra em oposição, que traz o que falta ao diário: o sentido, obtido unicamente no diálogo de confronto. O que faltava no diário expressivo era justamente a expressão da Itália como um efeito: para ele, a Itália enquanto *festa*.

Barthes nos joga luz sobre o lugar do autor, esse momento em que o sujeito cria a realidade a partir de um deslocamento do próprio lugar, para um lugar de tangência, onde a vida passa a ser um deslocamento da vida, em que eu

estou de maneira participativa, mas deslocada. É própria aqui a relação do autor e herói de Bakhtin (2011), uma tomada de posição de um lugar ao mesmo tempo participativo e exotópico, não por estar fora da vida, mas por estar na vida participando de uma maneira tangencial, deslocada. Barthes lembra que, quando o autor escreve o romance italiano, já não está mais nesse lugar autocentrado e, portanto, ingênuo, pois que a Itália é festa, contraditória e pública, é o enunciado enquanto obra de arte.

Bakhtin nos alarga a visão sobre a autoria quando, em seu texto dos apontamentos dos anos 40, traz a questão da tangente. Esse é um tema importante, pois marca o lugar do autor.

A fórmula simples é: eu olho a mim mesmo com os olhos de um outro, me avalio do ponto de vista de um outro. (...) Exotopia (eu vejo a mim mesmo de fora de mim). Assim é dado a mim mesmo o meu aspecto exterior. Fragmentos do meu corpo me são dados diretamente (sem que haja para nós o espelho) pelo externo. É o modo como me imagino quando penso em mim mesmo. Estou em uma cena, mas não deixo de me perceber em mim mesmo. É impossível uma percepção de si mesmo como unidade inteira fora de si em um mundo externo, e não ao contrário, sobre a *tangente* a este mundo externo. (Bakhtin, 2004, p.122-123, tradução dos autores)

E o que seria esse lugar frequentemente chamado de exotópico ou extralocalizado? Pode-se enunciar de fora da vida enunciada? Será que Bakhtin estava nos dizendo sobre processos de distanciamento? Ao contrário: a posição extralocalizada a que se refere não é localizada *fora*, mas *sobre* a tangente da vida afigurada. Tangente é a posição ao mesmo tempo fora e sobre. Uma participação especial, compreendida de maneira melhor quando Bakhtin narra, em *Formas do Tempo e Cronotopo no Romance*, sobre as figuras do bobo, do bufão e do trapaceiro. Esse lugar ao mesmo tempo participante e não-crente configura uma posição privilegiada: ao mesmo tempo capaz de penetração profunda e distanciamento: esse é o lugar do autor.

Eu me encontro naquele ponto de contato da tangente que não poderá nunca estar inteiramente no mundo, que não poderá nunca se tornar existência (realidade) nele e que, em consequência, não se poderá anular; não posso entrar todo no mundo, nem posso sair desse (ir embora) todo. (...). Ficando sobre a tangente do mundo, eu me vejo inteiramente no mundo, justamente como me veem os outros. Alguma coisa que em mim pode ser avaliada e compreendida o é somente a partir dos outros. O meu corpo, o meu rosto, tais sensações e avaliações de mim mesmo não posso senão usurpar dos outros. (...) O mundo está todo diante de mim e embora esteja também atrás de mim, eu me coloco sempre em direção a seu confim, sobre a sua tangente. É nisto que consiste a dependência do outro (no processo de autoconsciência e de

autoavaliação) e é isto um dos temas essenciais de Dostoiévski, que determina também as particularidades formais da imagem do homem. O mundo está todo diante de mim, e o outro (de mim) está completamente nesse. O que para mim parece ser horizonte, para o outro é entorno (o mundo circundante) (idem, p.123).

E o que faz esse autor? Enuncia. Mas enuncia não diante da demanda viva do outro, no existir-evento enquanto fluxo voltado para o futuro. Ao invés, enuncia no ponto tenso e dialógico do encontro entre a vida e a arte. O autor vê os dois lugares, simultaneamente. De um lado, vê como vê o herói, em empatia profunda ao ponto de vista do outro; de outro, vê o que o herói não pode ver – vê com olhos de outro. Essa simultaneidade do olhar – do eu e do outro – é o ponto tenso da posição do autor. Para Bakhtin, mais acessível aos que na vida não têm lugares importantes na trama social. Não seria a criança um ser humano em lugar potente de autoria?

Alfabetizar é a longa iniciação da criança na linguagem, em seus múltiplos gêneros, com todo seu acabamento. Esse sujeito que enuncia é o autor, que só enuncia em um gênero, na tangente da vida. Um gênero discursivo posiciona o ser humano nesse lugar, no lugar da vida vista obliquamente. É um desvio, um deslocamento da vida, é um demorar-se em determinado *espaçotempo* da vida, um espaço tempo outro, um cronotopo. Não a própria vida em seu fluxo cotidiano – onde não se pode não estar – mas o lugar da tangente, que é a vida e ao mesmo tempo tangente da vida: o lugar do autor.

Alfabetizar é, de alguma forma, propiciar experiências para que a criança se coloque nesse lugar ativamente, criativamente e em seus diferentes gêneros. São os alargamentos, são as possibilidades constantes de ir além de nós mesmos. Esse é o papel do outro. Nesse ponto tenso de visão eu-outro o autor cria a vida “como se”. Ser autor é responder de seu lugar único – como na vida cotidiana – mas pela via oblíqua da linguagem em seus gêneros. De modo bifronte, o autor enuncia, e sua enunciação é uma obra discursiva *onde ele não está*. Melhor dizendo, onde ele está na tangente, enunciando criativamente uma vida outra que não a cotidiana – a vida “como se” da arte.

Na vida, o princípio alteritário constitutivo da arquitetônica do ato é a oposição eu-outro. Desse lugar sobrepõe-se ao olhar o horizonte, inacabado por princípio, e nesse ato responsivo nem tudo vemos. Vivemos responsiva e responsabilmente. Para enunciar em gêneros complexos, é preciso um lugar especial. Na arte, o princípio alteritário se dá entre um autor e um herói. Desse lugar pode-se demorar e ver a vida em seu acabamento provisório, pode-se criar um momento complexo em que se possa superar nossa visão do eu, e criar a festa, no dizer de Roland Barthes. Na arte posso me demorar, posso criar uma generalidade simbólica, e ver a vida de um modo que, na vida, me é impossível ver. E, mais, como diz Luciano Ponzio a respeito de Bakhtin, daquilo que aprendi na arte, posso a seguir ver, na vida, o que antes não me era possível ver. Então

o autor é o sujeito da escritura, entendida como a própria invenção das formas de ver, como a bengala de cego de Derrida. Com a escritura, o autor desenha a vida que depois de escrita se dá a ver.

Temos sempre que voltar aos gêneros para não pensar que ser autor é enunciar de qualquer modo, ou de modo único (no tal gênero livre da redação escolar): o tesouro da língua nos é acessível nos gêneros discursivos. É preciso mergulhar nas suas complexas formas de enunciar, em escuta compreensiva, encharcando-se das formas historicamente constituintes de seu acabamento, formas essas que assumo e deformato em minha participação. Ao mesmo tempo, compreender que, quanto mais gêneros penetro, mais complexas minhas relações e minhas respostas se tornam, e mais ricos se tornam os próprios gêneros, em sua atualização através de meu modo único e singular de os enunciar.

No enunciado responsivo, no gênero, o autor é aquele que acessa, junto ao outro, o tesouro da língua que se abre nesse ponto de encontro. No gênero, não há limites para esse acesso: tudo está disponível na linguagem, inclusive a linguagem ela mesma, em suas formas de constituição.

Mas ainda há outro problema. Não se enuncia por força de um desejo autônomo, autoria não é a vontade de alguém ser autor, como se isso pudesse ser feito fora do social.

Quando Bakhtin nos diz que não existe a primeira palavra, ou a palavra adâmica, ele justamente se refere à necessária interdependência do enunciado na cadeia discursiva histórica e ininterrupta da humanidade. Enuncia-se na escuta e em resposta. Mas é Derrida quem nos dá outra pista sobre a impossibilidade do enunciado autônomo, e ao mesmo tempo nos desvenda uma importante pista para pensarmos no papel das instituições educativas, no papel político dos professores e profissionais de educação na constituição da alfabetização.

A concepção de assinatura da obra, para Derrida, em muito se assemelha à assinatura enquanto ato responsável, para Bakhtin. Para o primeiro, a assinatura

É um ato, um performativo por meio do qual se confirma de um modo performativo que se fez algo – que foi feito, que fui eu que o fez (Derrida, 2012, p.34)

Para Bakhtin a assinatura é o próprio sentido do ato, é a tomada de posição singular e não transferível na vida. Assim como esse ato é entre seres humanos engajados dialogicamente na vida, para Derrida a assinatura não existe enquanto ato individual ou privado. Uma obra é definida pela assinatura (um entregar-se do artista enquanto pinta, por exemplo), mas só haverá obra se houver acontecimento, ou seja, se houver a produção de uma obra que exceda seu significado (que está ali, que *resta*) e no encontro com o que diz: *há uma obra ali – eu o afirmo, eu contra-assino* (idem, p.34),

Assim como a assinatura não é o nome ou patronímio do autor, nem sequer o tipo da obra, o acontecimento da obra atesta que alguém a fez, há um ser

humano ali, que agora está morto, *mas isso resta* (a obra) (idem, p.35). Derrida vai mais longe e afirma que, para ser contra-assinada, deve haver um espaço político, institucional, onde a obra será recebida como obra, como assinatura: “é preciso haver uma ‘comunidade’ social que diga que essa coisa foi feita (...), vamos considerá-la como uma obra de arte” (idem, p.35). Não há assinatura, pois, sem a contra-assinatura político-social, e Derrida afirma que, em sua opinião, “a assinatura não existe antes da contra-assinatura” (idem, p.35).

A origem da obra de arte (...) reside no destinatário, que não existe ainda, mas que está onde a assinatura começa (idem, p.36).

Não há obra privada, toda obra é apenas pública, diz Derrida. Somente no futuro que politiza a obra há assinatura. Pensando na assinatura como autoria, podemos repensar o papel da instituição escolar que se pretende iniciar crianças nos gêneros complexos discursivos humanos, como aquela comunidade política e social que contra-assina as obras, que diz à criança: há aí uma obra, eu a contra-assino! Bem diferente da perspectiva da revisão para os amantes dos sistemas da língua, o professor, a professora, os profissionais da educação configuram-se como aqueles seres humanos que vão com a criança nesse conhecimento alargado dos gêneros discursivos, apontando seus elementos de acabamento – e está tudo lá: autoria, forma composicional, léxico, elementos gramaticais, estilo, ou seja, todos os elementos linguísticos indissociáveis da situação social do enunciado, a vida – validando essa autoria como legítima, original e fazendo parte do conjunto grande de todas as obras da humanidade. Confiemos no poder da linguagem!

Podemos agora escutar a resposta de Roland Barthes para a sua pergunta: *o que é a escritura?* No mesmo escutar, trançar a pergunta: *o que é a alfabetização?*

“Um poder, fruto provável de uma longa iniciação, que desfaz a imobilidade estéril do imaginário amoroso e dá a sua aventura uma generalidade simbólica. A festa, vale dizer, a transcendência mesma do egoísmo” (Barthes, 2002, p.914, tradução dos autores). É no ato de autoria que os seres humanos transcendem seus pontos de vista egocentros e exclamativos com que veem o mundo, e passam a poder, pela posição tangencial do autor, ver a vida como a festa de todos. Deveríamos nos ocupar, no campo da alfabetização escolar, em compreender como fazer isso possível. Recuperar a confiança na linguagem: ao penetrá-la, os seres humanos humanizam-se no encontro, no grande tempo, com todos os humanos que já fomos e ainda somos. Como as crianças pequenas do Tear no encontro com Aurora: pequeno e grande tempo é o tempo único da experiência humana, plural e dialógico, mas encadeado e unificado polifonicamente.

Alfabetizar é inserir-se, desde o pequeno tempo de minha vida, via linguagem em gêneros, no tempo grande da experiência humana, onde todos os tesouros estão acessíveis a todos. Assim gostaria de pensar o ser humano, a criança,

a linguagem e o enunciado, a festa e a renovação dos sentidos, na escola se for possível.

Aurora está por aí, uma gigante de idade avançada, construída de panos e cabaças, encarnada na palavra dos adultos e das crianças. Cria não só a sua vida, mas também a vida dos outros que com ela se encontram, tanto no dia de seu nascimento (há algum tempo), quanto no nascimento de quem lê, agora, sua história. Aurora tem todos os tempos e os espaços do mundo social, a nós resta a cultura. Vigotski postulava “o fato de o pensamento não ser simplesmente transmitido pela palavra, mas que o pensamento nasce na palavra”, primeiramente, para o outro e, depois, para si como um outro (Jerebtsov, 2014, p.23).

Aurora é a fronteira, é o deslocamento, é a tese que tecemos em torno da alfabetização, é o escudo de Perseu² (Calvino, 2017, p.8-10) que permite olhar para a vida obliquamente, em suas muitas nuances e verdades, sem mortificar-se. Ela nos lembra que as palavras, os gêneros, os textos, os vocábulos são sempre vida e morte: a cronotopia da escola também não tem alibi.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. *Dagli appunti degli anni Quaranta*. Trad. do russo de Augusto Ponzio. *Corposcritto*, n. 5. Bari: Edizioni dal Sud, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. 6 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2011.
- BAKHTIN, Mikhail. *Questões de literatura e de estética: a teoria do romance*. São Paulo: Hucitec, 2002.
- BAKHTIN, Mikhail. *Para uma filosofia do ato responsável*. São Carlos: Pedro & João Editores, 2010.
- BARTHES, Roland. *On échoue toujours à parler de ce qu'on aime*. In: Barthes, Roland. *Oeuvres Complètes*, V, Livres, Textes Entretien, 1977-1980. Paris: Editions du Seuil, 2002, p.906-914.
- CALVINO, Italo. *Lezioni americane: sei proposte per il prossimo millennio*. Milano: Oscar Moderni, 2017.
- DERRIDA, Jacques. *Pensar em não ver: escritos sobre as artes do visível (1979-2004)*. Trad. Marcelo Jacques de Moraes. Florianópolis: Editora UFSC, 2012.
- MEDVIÉDEV, Pável N. *O método formal nos estudos literários: introdução crítica a uma poética sociológica*. Trad. Sheila C. Grillo & Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Contexto, 2012.
- PONZIO, Augusto. *Discurso amoroso e scrittura letteraria in Michail Bakhtin e Roland Barthes*. In: *Revista Aleph*, n. 25. Bakhtin em Pesquisa: O III Encontro de Estudos Bakhtinianos. Niterói, 2015, p.12-39.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. 2. ed. São Paulo: Cultrix, 2006.
- VOLÓCHINOV, Valentin. *Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem*. Trad. do russo de Sheila Grillo e Ekaterina Vólkova Américo. São Paulo: Ed.34, 2017.

² “O único herói capaz de cortar a cabeça da Medusa é Perseu, que voa com as sandálias aladas, Perseu que não volta seu olhar sobre o rosto da Górgona, mas sua imagem refletida no seu escudo de bronze” (tradução dos autores).

PRÁTICAS PEDAGÓGICAS DE PRODUÇÃO DE TEXTOS NA EDUCAÇÃO INFANTIL: DIÁLOGOS ENTRE O EDUCAR E O CUIDAR

PEDAGOGICAL PRACTICES OF TEXT PRODUCTION IN CHILDREN EDUCATION: DIALOGUES BETWEEN EDUCATING AND TAKING CARE

Mônica Cristina Medici da Costa

*Prefeitura Municipal de Vila Velha (PMVV)
monicamedici09@gmail.com*

Margarete Sacht Góes

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
magsacht@gmail.com*

Resumo: Este texto é resultado de uma pesquisa que teve por objetivo analisar *práticas de produção de textos numa classe de crianças de cinco anos da educação infantil*. Considera que a apropriação da linguagem escrita é uma forma de experiência histórica e cultural que se inicia desde os primeiros anos de vida da criança por meio de diferentes linguagens e se potencializa nas experiências sociais mediadas pela palavra do outro. Discute as relações e os diálogos vivenciados entre as crianças, a professora e as pesquisadoras nos eventos de produção de textos, enfatizando as condições de produção e a materialidade resultante desse processo. Seleciona, para análise, as produções dirigidas para um destinatário e se fundamenta na perspectiva bakhtiniana de linguagem. Conclui que a linguagem escrita faz parte da vida das crianças e a produção de textos, como prática pedagógica, proporciona diálogos entre o educar e o cuidar nas salas de atividades da educação infantil.

Palavras-chave: Educação infantil. Linguagem escrita. Produção de textos.

Abstract: This text is a result of a research that aimed to analyze *practices of text production in a five-year classroom of children education*. Considering that, the written language acquisition is a way of historical and cultural experiences that starts since the first years of life through different languages and it is optimized in the social experiences supported by the other's word. Discussing the relations and dialogues experimented among the children, the teacher and the researches in the text production events, emphasizing the conditions of production and the materiality resulted by this process. It selects, for analysis, the productions addressed to a

receptor and it is based on Bakhtin's perspective of language. It concludes that written language is part of children's lives and the production of texts, as a pedagogical practice, provides dialogues between educating and caring in the rooms of children's education activities.

Keywords: Children Education. Written language. Text production.

Introdução

Atualmente, os discursos acadêmicos indicam uma forte preocupação com a necessária articulação dos aspectos educativos e de cuidados na educação infantil. A política educacional, bem como os documentos produzidos, ressalta que é no binômio educar e cuidar que devem estar centradas as funções complementares e indissociáveis dessa instituição, no sentido de pensar o educar e o cuidar para além da simples guarda.

A articulação entre o educar e o cuidar nas instituições de educação infantil foi estabelecida a partir da publicação da Política Nacional de Educação Infantil, que define que “[...] A educação infantil deve pautar-se pela indissociabilidade entre o cuidado e a educação” (BRASIL, 1994, p.17). Tal política se fortaleceu ainda mais a partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, 1996), quando afirma, em seu artigo 29, que a primeira etapa da educação básica inicia-se na educação infantil. Diante disso, as ações pedagógicas nas instituições infantis devem promover práticas educativas e de cuidado. Ainda, nessa mesma direção, a Resolução CNE/CEB nº 05 de 19 de dezembro de 2009 destaca em seu Art. 8º:

§ 1º Na efetivação desse objetivo, as propostas pedagógicas das instituições de Educação Infantil deverão prever condições para o trabalho coletivo e para a organização de materiais, espaços e tempos que assegurem:

I – a educação em sua integralidade, entendendo o cuidado como algo indissociável ao processo educativo;

Destarte, buscamos, com este texto, delinear perspectivas pedagógicas para o acolhimento das crianças na educação infantil que considerem o cuidar e o educar como funções indissociáveis. Objetivamos ainda contribuir para as reflexões sobre o ensino aprendizagem da linguagem escrita na educação infantil, considerando a linguagem como atividade que se constitui e é constituída nas relações entre sujeitos (professora, pesquisadoras, crianças).

Importante pontuar que essa proposta se distingue de práticas e ideias que pretendem atribuir caráter preparatório ao ensino aprendizagem da linguagem escrita na educação infantil, antecipando tarefas que, tradicionalmente, são

realizadas no ensino fundamental com a finalidade de proporcionar o domínio de habilidades mecânicas, repetitivas e perceptivas que, supostamente, contribuem para o aprendizado da escrita. Em contraposição a essa perspectiva propedêutica, consideramos a linguagem escrita e seu aprendizado atividades intersubjetivas, com fundamento nos pressupostos teóricos bakhtinianos que sustentam a noção de interação verbal. Para Bakhtin (2004, p.123), a interação verbal é um fator determinante na constituição dos enunciados, o que nos remete à ideia do uso da língua em situações concretas de interlocução, como constituição de sentidos que se dá entre os sujeitos falantes.

A partir dessas primeiras ponderações acerca do referencial teórico, dialogamos com os textos realizados por crianças de cinco anos de idade, especificamente quando a produção estava dirigida para um destinatário. Esse tipo de atividade pedagógica nos ajuda a pensar as práticas de alfabetização na educação infantil, evidenciando possibilidades de rompimento com atividades que privilegiam os aspectos mecânicos do escrever.

Escolhemos o estudo de caso como metodologia de pesquisa, pois ele permite que a investigação se desenvolva numa situação natural, pois “[...] é rico em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada” (LUDKE e ANDRÉ 1986, p.18).

Com o estudo de caso, foi possível lançar mão de técnicas de produção de dados, como a observação participante, entrevistas, gravações e fotografias. A observação, segundo Ludke e André (1986, p.26), permite o contato direto com a realidade e os sujeitos participantes da pesquisa, buscando compreender suas visões de mundo ou os sentidos que elaboram para as atividades que realizam. Assim, ao interagirmos com as crianças e com a professora de forma colaborativa no decorrer das atividades diárias, evidenciamos a maneira como a produção de textos se constituiu na práxis social, ou seja, nas relações estabelecidas com os colegas e com a professora. Isso significa nos colocar em sintonia diante dos discursos das crianças e da professora, “revozeando” seus enunciados, privilegiando a interação e o aspecto sociocomunicativo que implica considerar o interlocutor, o contexto de produção, bem como a apreensão crítica da realidade.

Nessa direção, apoiadas em Bakhtin (2010), consideramos que a ação do pensamento concretizado pela linguagem traz em si a alteridade, ou seja, a presença de várias vozes que constituem a arquitetura linguística. Segundo este autor, as palavras e os pensamentos se instauram e se entrelaçam num processo responsivo e ecoam de diferentes maneiras e ao mesmo tempo.

A partir dos dados coletados na sala de atividades, selecionamos, para análise, as produções que estavam dirigidas para um destinatário. Para as discussões, tomamos as colaborações delineadas por Bakhtin (2010), explicitando a concepção de linguagem, a noção de enunciado e de gêneros

discursivos que orientam este trabalho. Essa noção é essencial para pensarmos a produção de textos, por meio dos gêneros discursivos, como uma atividade fundamentalmente orientada e dirigida para as outras pessoas.

Noção de enunciado em Mikhail Bakhtin

Para compreender as práticas de produção de textos, tomamos como referencial teórico a concepção de linguagem elaborada por Mikhail Bakhtin (2004), que, por sua vez, sustenta a noção de enunciado. Essa noção é essencial para pensarmos a produção de textos ou de gêneros discursivos como uma atividade interdiscursiva, ou seja, dirigida para os outros sujeitos participantes da vida de quem escreve ou aprende a escrever.

Em primeiro lugar, é necessário destacar que a linguagem, como pensada por Bakhtin, não é vista como um sistema de formas fonéticas, gramaticais e lexicais e nem mesmo como mera expressão do mundo interior de um indivíduo particular. De acordo com Bakhtin (2004, p.124), a língua/linguagem se constitui na interação verbal, no seu uso em situações concretas, isto é, “[...] na comunicação verbal concreta [...]”. Nessa direção, Bakhtin (2004) considera que a palavra é orientada externamente para o grupo social e, portanto, a utilização da língua se efetua em forma de enunciados concretos. O enunciado é a real unidade da comunicação discursiva, porque “[...] falamos por enunciados e não por orações isoladas e, evidentemente, não por palavras isoladas” (BAKHTIN, 2010, p.283). Ao que acrescentamos: aprendemos a linguagem escrita como enunciados e não como unidades abstratas e isoladas. Bakhtin (2004) focaliza a interação verbal estabelecida entre os interlocutores como fator determinante para a constituição dos enunciados. Desse modo, segundo ele,

[...] A verdadeira substância da língua não é constituída por um sistema abstrato de formas linguísticas, nem pela enunciação monológica isolada, nem pelo ato psicofisiológico de sua produção, mas pelo fenômeno social da interação verbal, realizada através da enunciação ou das enunciações. A interação verbal constitui assim a realidade fundamental da língua (BAKHTIN, 2004, p.123).

Tal perspectiva nos remete à ideia do uso da língua na situação concreta de interlocução, como constituição de sentidos que se dá entre os sujeitos falantes nas interações sociais. Segundo esse autor, é difícil definir a natureza geral do enunciado, entretanto ele chama a atenção para quatro características: a alternância dos interlocutores, a conclusibilidade, a relação do enunciado com o falante e o seu endereçamento.

Nessa compreensão, a enunciação não começa no interior do pensamento e nem é tarefa apenas do emissor; ela se extrai do fluxo de palavras em que os

interlocutores se encontram mergulhados. Primeiro é enunciação dos outros para, depois, se tornar nossa enunciação. Para Bakhtin (2010¹), toda enunciação é inerentemente dialógica, uma vez que é resposta explícita ou implícita a enunciados anteriores e faz parte de um processo de comunicação ininterrupto, isto é, que também tem continuidade no futuro.

Para ele, o enunciado é um elo de uma cadeia muito complexa de outros enunciados de uma dada esfera de comunicação social, só podendo ser compreendido no interior dessa cadeia. Nesse processo, chamamos a atenção para a alternância dos sujeitos falantes, pois

[...] o ouvinte, ao perceber e compreender o significado (linguístico) do discurso, ocupa, simultaneamente em relação a ele, uma ativa posição responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente), completa-o, aplica-o, prepara-se para usá-lo, etc.; essa posição responsiva do ouvinte se forma ao longo de todo o processo de audição e compreensão desde o seu início, às vezes literalmente a partir da primeira palavra do falante (BAKHTIN, 2010, p.271).

Dessa forma, na enunciação, os sujeitos se posicionam em relação ao tema do enunciado. A alternância movimenta-se em busca de uma resposta e posicionamentos concretos diante da realidade humana. A característica de alternância dos sujeitos leva a pensar em outra característica do enunciado, que é a conclusibilidade ou o seu acabamento, que se refere ao que o sujeito elaborou a partir do diálogo com o outro. Assim, é o outro que constitui o nosso enunciado, sem, no entanto, se fechar a um modelo único e definitivo.

Nessa discussão, Bakhtin (2010) refere-se à vontade discursiva do enunciatador. Para ele, em todo enunciado existe uma significação intencional, o querer dizer do falante, que é norteado por seus critérios éticos, cognitivos, políticos, religiosos determinando o todo do enunciado. Por outro lado, as concepções que o locutor tem a respeito do destinatário ou do seu auditório social também definem o estilo do discurso determinando e a escolha do gênero mais adequado à situação comunicativa.

A partir dessa visão, Bakhtin (2010) considera essencial o direcionamento do enunciado, pois, na perspectiva desse autor, ele não se constrói por si só, mas pressupõe sempre um outro sujeito numa situação concreta de produção de sentidos que ocorre no interior das relações sociais, de modo que o sentido do enunciado será determinado pelo contexto dialógico. Dessa forma,

[...] Cada enunciado deve ser visto antes de tudo como uma resposta aos enunciados precedentes de um determinado campo (aqui concebemos a palavra “resposta” no sentido mais amplo): ela os rejeita, confirma,

¹ O texto original data de 1929.

completa, baseia-se neles, subentende-os como conhecidos, de certo modo os leva em conta. Porque o enunciado ocupa uma posição *definida* em uma dada esfera da comunicação, em uma dada questão, em um dado assunto, etc. É impossível alguém definir sua posição sem correlacioná-la com outras posições (BAKHTIN, 2010, p.297).

Nessa ordem de ideias, ele se refere ao dialogismo como responsável pela natureza interdiscursiva da língua, uma vez que diz respeito aos diálogos presentes nos diferentes discursos que configuram uma sociedade, bem como os discursos que existem historicamente entre eu e o outro. Assim, é nas relações dialógicas que nos apropriamos do discurso alheio e nos apropriamos de conhecimentos referentes à linguagem. A presença de diferentes vozes é a questão constitutiva não só da língua, mas também do sujeito. O sujeito não é um “eu para si”, mas um “eu para o outro” que vai se constituindo a partir da presença de diferentes vozes no ato enunciativo.

Se a língua deve ser analisada em sua natureza viva, num processo dialógico de articulação entre contexto e meio social dos sujeitos, buscamos compreender justamente como as crianças, em sua fase inicial de apropriação da linguagem escrita, instauram diferentes relações ao produzirem textos, pois entendemos que toda atividade humana só pode ser compreendida no interior das relações dialógicas e de alteridade. Nesse sentido, desenvolvemos a pesquisa no interior de uma instituição educativa infantil, na perspectiva de compreender as relações que se instauram nesse espaço, durante as atividades, ou seja, no momento em que as crianças escrevem.

As práticas de educar e cuidar numa turma da educação infantil

De acordo com as pontuações realizadas, trataremos para análise algumas ações pedagógicas ocorridas numa sala de educação infantil, a partir de atividades que possibilitaram a produção de textos das crianças para um interlocutor que, no caso desta pesquisa, é o professor cujas relações eram potencializadas pelo aspecto afetivo, nos possibilitando pensar também a relação que se estabelece entre o educar e o cuidar nesses espaços educacionais. Dessa forma, analisaremos um evento de produção de texto no qual o cuidado das crianças com a professora e desta com as crianças é cerceado pelo diálogo entre os pares num processo de interação social. O evento consistiu na produção de um recado para a professora Rosa² e aconteceu dois dias após o aniversário dela.

² Nome fictício dado à professora da classe onde foi realizada a pesquisa. A adoção de nomes fictícios fez parte do Protocolo que acordou a pesquisa e teve por finalidade preservar a identidade dos participantes e da instituição.

Nesse dia, chegamos à escola e a pedagoga nos informou que a professora Rosa havia telefonado, dizendo que chegaria atrasada, por conta de um imprevisto. Dessa maneira, a pedagoga nos perguntou se poderíamos ficar com as crianças até o momento de a professora chegar, ao que prontamente atendemos. Assim, aproveitamos o ensejo e contamos para as crianças sobre o aniversário da professora. Propusemos, então, a escrita de “recadinhos”³ no quadro para ela, combinando ainda que, quando ela chegasse, todos cantaríamos parabéns e os recados seriam um presente surpresa. As crianças acolheram a sugestão de produção dos recados, com gritos, pulos e abraços.

Nesse contexto, a produção dos recados no quadro, apesar de não ter sido planejada previamente, contemplava aspectos essenciais do trabalho de produção de textos na escola. As crianças ficaram motivadas para escrever, tinham razões para isso, tais como: agradar a professora, expressar sentimentos, muitas vezes, não confessados pela ausência de espaço etc. Como será demonstrado, elas tinham o que dizer para a professora e, sobretudo, tinham uma interlocutora que leria os seus recados.

Para a produção, dividimos o quadro de acordo com o número de crianças que estavam presentes na sala de atividades, naquele dia. A partir de então, as crianças iam ao quadro, de três em três, e registravam, num espaço determinado, o recado para a professora. Quando estávamos lendo com eles o que escreveram, percebemos a chegada da professora e nos preparamos para recebê-la. Quando ela entrou na sala, nós a surpreendemos cantando parabéns e apresentando os textos produzidos pelas crianças, o que a deixou muito feliz.

Diante do suporte usado para escrever os recados (quadro verde), a professora questionou sobre o que fazer com os recadinhos. Prontamente, uma criança respondeu que deveria guardar. Com essa resposta, ela lança o desafio: “Guardar o quadro?”. Novamente, uma criança responde dizendo para ela mesma escrever e guardar. Vejamos o diálogo da professora e as crianças:

P.: E agora, o que vou fazer com esse presente?... Esses recadinhos que vocês fizeram?

Iag: Guardar...

P.: Como? Guardar o quadro?

Est: Escreve pra você guardar...

P.: Eu escrever? O presente não é de vocês?

Art: Então nós escrevemos...

P.: Boa ideia, Art, vocês vão fazer numa folha para eu guardar. Vão?

Então eu vou distribuir uma folha especial, e vocês irão escrever um bilhete pra mim... Ok?!

³ O gênero recado contém uma mensagem curta, trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. É usado para mensagens rápidas, urgentes e convenientes; não há preocupação com as normas da língua padrão. Nas atividades propostas, não chamamos a atenção das crianças para essas características, pois o mais importante era incentivá-las a escrever.

Como mencionado, a professora leva as crianças, por meio do diálogo, a buscar uma maneira de preservar os textos que escreveram, isto é, o presente que fizeram para ela. Uma criança apresenta uma primeira sugestão que é questionada pela professora. Então, por sugestão de outra criança, decidem escrever, em uma folha de papel especial, os recados que estão no quadro ou os bilhetes⁴, como denominou a professora ao final do excerto.

Nesse outro contexto, é necessário salientar que as razões ou motivos para escrever, novamente, os recados se alteraram: eles precisavam ser escritos em um suporte para serem guardados, para compor as lembranças da professora daquele momento. Por isso mesmo, as crianças se movimentam para realizar o combinado.

Considerando o que tinham para dizer para a professora no dia do aniversário dela e os motivos para a escrita, as crianças produziram recados afetuosos, ou seja, ressaltaram, nos seus pequenos textos, as qualidades da professora e fizeram declarações de amor, como mostram as imagens (Figuras 1 e 2) que se seguem:

Figura 1 – Bilhetes para a professora



Fonte: Das autoras

⁴ O bilhete, assim como o recado, é um gênero também que se caracteriza por uma mensagem curta, trocada entre as pessoas, para pedir, agradecer, oferecer, informar, desculpar ou perguntar. No entanto, quando se escreve um bilhete, tem-se a ideia de que ele deve ser escrito num suporte discreto, diferente do recado, que deve estar num local visível ao público-alvo, como o que ocorreu com os recados escritos no quadro para a professora.

Figura 2 – Bilhetes para a professora

Fonte: Das autoras

As palavras escritas pelas crianças estão carregadas de “um tom emocional” e apreciativo, evidenciadas nas expressões: EU TE AMO, BOA PROFESSORA, MELHOR PROFESSORA. Geralmente, as crianças pequenas, nas escolas, escrevem esse tipo de mensagem para as professoras, para os colegas mais íntimos, para os pais em momentos de celebração do dia das mães e dia dos pais. Nesse último caso, quando incentivadas a escrever mensagens, na maioria das vezes, respondem com textos carregados dos sentimentos que nutrem por seu interlocutor, seja pelo fato de poderem declarar emoções ou para realizar o que é solicitado pela professora.

Observa-se ainda nas imagens (Figuras 1 e 2) que as crianças utilizam diferentes linguagens para produzirem seus textos. Em ambos os casos elas escreveram (utilizando letras) e desenharam, o que nos leva a pensar que o desenho e a escrita mantêm relações entre si na fase inicial da apropriação da linguagem escrita e que,

[...] nesse processo de coexistência, ampliam a imaginação criadora, deixando marcas singulares e idiossincráticas em seus textos, mostrando a forma como compreendem e se constituem no mundo e, sobretudo, aprendem a escrita não como uma técnica, mas como linguagem (GÓES, 2014, p.213).

As crianças, no momento em que escreviam o recado para professora, estavam também preocupadas em como escrever. Por isso, pediram a ajuda da professora, perguntando quais letras deveriam usar. Dentre os diversos diálogos, um nos chamou a atenção. Lou, durante a escrita de seu texto, aproximou-se da professora, buscando ajuda para escrever o que pretendia. Vejamos o diálogo:

Lou.: Tia, como escreve ê?
 P.: A vogal e...
 Lou.: Então é letra e?
 P.: Você quer escrever o quê?
 Lou.: É surpresa... ((fala sorrindo))
 P.: Então é a vogal e mesmo...
 Lou.: É só e? Eu acho que não é só E não...
 P.: Então fala o que você quer escrever...
 Lou.: Eu te amo... ((nesse instante, pula no colo da professora e a abraça))

Em primeiro lugar, a criança pergunta como se escreve o som /ê/. A professora responde, dizendo que é a vogal *e*. A criança, então, pergunta se é a letra *e*. A professora, em dúvida, quanto a sua resposta, pergunta o que queria escrever. A criança, com um sorriso, diz que é surpresa, ou seja, ela não pode responder à pergunta, senão estragaria a surpresa. A professora confirma que é a vogal. Porém, a criança também tem dúvida e questiona se é somente a letra *e*; também diz acreditar que não é somente essa vogal. A professora insiste e pede para que diga o que ela quer escrever. Ao mesmo tempo, em que diz *eu te amo*, a abraça.

A criança demonstra, por meio do diálogo, seus conhecimentos sobre a escrita. Sabe que a vogal /e/ é representada pela letra *e*, mas, como queria escrever a palavra *eu*, duvida da resposta da professora, mas, ao mesmo tempo, percebe a dificuldade da professora em confirmar qual é a letra correta. Por isso, decide, apesar de ser surpresa, dizer o que pretendia escrever, prolongando o sentimento expresso nas palavras com o abraço. Nesse sentido ressaltamos que a criança utiliza diferentes linguagens (oral, escrita, gestual) e que todas elas precisam ser potencializadas na educação infantil.

As palavras que tomamos para dizer o que pensamos, o que queremos, são direcionadas para os outros, nossos interlocutores, recobertas dos nossos sentidos, mas esses sentidos são possíveis na presença “do outro”. Eles são

criados num entremeio, ou seja, entre um eu e um outro (que nutrimos sentimentos de amizade, amor, admiração, ódio, inveja etc.). Por isso, a palavra só tem sentido com a presença do outro a depender da orientação que é dada a essa palavra num contexto preciso. Nosso mundo interior e sua expressividade têm base em uma relação social que organiza e recobre as nossas palavras com as tonalidades dos nossos sentimentos e valores. Segundo Bakhtin (2010, p.137), “[...] não tem sentido dizer que a significação pertence a uma palavra enquanto tal. Na verdade, a significação pertence a uma palavra enquanto traço de união entre os interlocutores” (BAKHTIN, 2010, p.137).

No diálogo entre a criança e professora, autor e destinatário, as palavras estão carregadas de afetividade, que conformou as palavras de ambos. As palavras da professora são a de uma respondente preocupada em ensinar. Por conta disso, questiona, quer saber o contexto linguístico em que usará a letra para informar corretamente. Ensinar é, acima de tudo, um gesto de amor para com o outro, uma atitude de responsabilidade e responsividade para com as crianças.

Por outro lado, a criança participa do diálogo por inteira. Ela ouve suas palavras, as palavras da professora, compara os sons que pretende escrever com o que ouve da professora, e conclui que não é o que pretende escrever. No entanto, no diálogo, não são apenas os seus ouvidos que ouvem, não estão envolvidos apenas processos cognitivos que permitem a comparação, a dúvida ou assertiva. Nessa relação dialógica a vontade da professora em ensinar e da criança de escrever de modo que a professora compreenda o seu recado, que conheça e saiba do amor e o carinho que lhe dedica, são fundamentais para o processo de educar que está vinculado ao cuidar. Cuidado aqui não especificamente direcionado ao aspecto físico; neste caso, o cuidado se refere ao aspecto afetivo, ao acolhimento e aos processos alteritários.

Todos os recados escritos para a professora Rosa tiveram esse tom afetivo, uma declaração de amor e carinho, amor e carinho do qual todos nós precisamos. Conforme assinala Bakhtin (2010), os diversos atos de atenção, amor e reconhecimento do valor dispensado ao sujeito por outras pessoas e disseminado em sua vida, como que esculpem o valor plástico do corpo exterior e da vida interior. São essas palavras de amor e carinho que constituem as pessoas, ou melhor, a sua humanidade.

Se pensarmos que essas experiências com as crianças são raras ou que não são possíveis, talvez seja importante aprender com Larrosa (2004, p.60) que afirma que é necessário

[...] parar para pensar, para olhar, parar para escutar, pensar mais devagar, olhar mais devagar e escutar mais devagar; parar para sentir, sentir mais devagar, demorar-se nos detalhes, suspender a opinião, suspender o juízo, suspender a vontade, suspender o automatismo da ação, cultivar a atenção e a delicadeza, abrir os olhos e os ouvidos,

falar sobre o que nos acontece, aprender a lentidão, escutar os outros, cultivar a arte do encontro, calar muito, ter paciência e dar-se tempo e espaço (LARROSA, 2004, p.160).

Outro evento vivenciado no qual o cuidado com o outro marca o diálogo da professora com as crianças, ocorreu no dia 17 de agosto de 2011, quando a turma recebeu, na sala de atividades, a visita de um dos funcionários de uma instituição que haviam conhecido na semana anterior numa aula-passeio⁵. A proposta integrava o projeto que estava sendo desenvolvido na escola: “Tem bicho aqui, tem bicho lá, tem bicho em todo lugar”. O tema do projeto deveu-se ao fato de a escola ser vizinha de uma área verde preservada, onde funciona a Nature⁶.

Dessa maneira, a professora inicia as atividades na roda de conversa, anunciando que eles iriam receber um dos funcionários para responder às perguntas elaboradas a respeito do trabalho desenvolvido. As perguntas já haviam sido formuladas no dia em que não estávamos presentes na escola.

No contexto do diálogo, uma das crianças questiona o significado do termo proteção ambiental, expressão anunciada pela professora em relação à função do funcionário. Nesse momento, a professora transfere para os demais a dúvida do colega e utiliza o ambiente da sala de atividades como exemplo. Segue a transcrição:

P: Pessoal, o que é proteção?...

Art: Proteger...

Gab: Proteger as plantas...

P: É cuidar, né?! E ambiental?... Vem de quê? ... de ambiente, meio ambiente, nosso ambiente aqui da sala o que é? O que tem no meio ambiente aqui da sala?

Gab: Teto...

Lou: Quadro, cadeira...

Jul: Porta...

P: Isso, muito bem. E por que será que precisam de pessoas para proteger o ambiente?

Art: Para as plantas ficá boa?...

P: Também, mas por que que tem pessoas se preocupam com a natureza?... Porque os homens cortam as árvores...

Mar: Porque arranca as flores.

Art: E isso faz com que os bichos das árvores não existem mais...

P: Isso, se a gente não tiver cuidado com a natureza, daqui a alguns anos a gente ((é interrompida pela mesma criança)).

Art: Não vai ter os bichos e os bichos vão morrer...

⁵ Expressão criada pelo educador francês, Célestine Freinet, para suas aulas que aconteciam fora da sala de aula, e que também foi usada pela professora pesquisada.

⁶ Nome fictício dado à associação.

A professora Rosa então ressalta a atitude do visitante e propõe a confecção de um cartão contendo um agradecimento⁷ pelo importante trabalho que executa ali. Nesse contexto, ela explicou o que podiam escrever num texto de agradecimento.

Depois de apresentar a proposta, ela entregou metade de uma folha para as crianças e explicou que, na parte de cima, deveriam escrever o cumprimento à pessoa, depois o texto de agradecimento e, no final, se despedir. Explicou ainda que, à medida que fossem terminando, ela entregaria um envelope colorido para que elas colocassem o cartão de agradecimento e escrevessem o nome delas na parte externa identificando de quem era o cartão. Após ouvirem as explicações da professora, as crianças retornaram para os seus lugares e puseram-se a realizar o trabalho de produção de texto.

De acordo com o contexto explicitado, compreendemos que, nesta proposta, foram consideradas as seguintes condições de produção propostas por Geraldi (2003):

- a) o gênero: produzir o agradecimento no suporte denominado cartão;
- b) havia uma razão: para agradecer a visita;
- c) para quem dizer: para o funcionário da Nature.

Geraldi (2003) não propõe uma ordem para as condições acima, entretanto ele sugere que o gênero textual seja escolhido a partir do interlocutor. Outro aspecto pontuado por ele se refere aos aspectos estruturais, que, quando se tornam prioridade na produção de textos, artificializam “[...] o uso da linguagem para ater-se a aspectos que não envolvem a linguagem como um todo, mas apenas uma de suas partes” (GERALDI, 2003, p.178-179). Nesse sentido, entendemos que é por meio da linguagem que as crianças são capazes de ampliar suas experiências e constituírem-se como sujeitos de cultura, ideias e valores.

As práticas de uso da língua envolvem necessariamente atividades de produção de sentidos, em que os sujeitos participantes do ato comunicativo são “ativo-responsivos”. Responsivo no sentido de gerar no interlocutor o desejo de resposta aos enunciados produzidos pelos outros. Isso significa que um enunciado será constituído também tendo uma atribuição de valores de quem fala ao que se fala, entrelaçando as ideias, experiências, vivências e opiniões acerca do que se diz e do que se quer dizer. Nessa direção, Bakhtin (2010, p.294) afirma que “[...] a experiência discursiva individual de qualquer pessoa forma-se e desenvolve-se em uma interação constante e contínua com os enunciados individuais dos outros”.

⁷ O gênero agradecimento, em nosso meio social, é uma forma de manifestação que tem como objetivo reconhecer o apoio recebido por alguém, demonstrar apreço, especialmente quando as pessoas não têm obrigação alguma de nos ajudar, deixar claro o valor e consideração às pessoas que desempenharam ou desempenham algum tipo de esforço por nós.

Durante a produção do agradecimento, à medida que as crianças iam escrevendo, a professora Rosa fazia intervenções de acordo com as solicitações das próprias crianças, ajudando-as a compor os seus textos:

P.: ((andando pela sala percebe que a aluna Giu não escreveu nada e provoca)) O que você vai escrever primeiro?... Boa – tarde! ... Como escreve boa – tarde? ((a criança escreve e ela observa)). Isso! Agora, o nome agora do rapaz ((soletra e a criança escreve)). Agora você vai agradecer a ele, Giu, agradecer o quê? ((a criança não responde))... A visita, né?... Obrigada...

Iag: (uma outra criança a interpela) Tia, o que escrevo aqui?

P.: Você vai agradecer a ele a vinda dele aqui na escola, não é? Como é que você vai fazer isso... Dá boa – tarde a ele, escreve o nome dele... Então escreve o nome dele... ((fala o nome do rapaz e continua andando em direção a outra criança e verifica a atividade e intervém))

P.: Agora é obrigada, o-bri-ga-da ((fala soletrando e contando nos dedos a quantidade de sílabas, nesse momento chega outra criança e mostra a atividade questionando))

Jul: Como escreve tia?

P.: ((pergunta se é o nome do funcionário)) É o B com quê? BEEE...

Jul: Com E?...

P.: É com E. Tem que pôr a data em cima. ((se dirige pra turma toda e mostra a data no quadro afirmando que tem que escrever no cartão. Depois retorna para a aluna Giu e, após verificar sua atividade, diz)) Obrigada por quê?... Nós vamos agradecer o quê?... Obrigada pela, PE-LA ((soletra mostrando a quantidade de sílabas com os dedos)), visita, VI-SI-TA... ((soletra mostrando a quantidade de sílabas nos dedos))

Gab: Como faz bri?

P.: Brrriiii... ((faz o som da sílaba trêmula))

Gab: R com I?...

P.: R com i, mas antes tem uma consoante...

Art: É o B...

P.: É o B com que então? ((pergunta a criança A4))

Gab: Com I...

A descrição das intervenções demonstra o importante papel da professora como mediadora no processo de apropriação da escrita das crianças, pois, considerando que a escrita é um objeto de cultura, ou seja, uma criação humana, as crianças se apropriarão dessa linguagem na relação com o outro que conhece a sua forma convencional e culturalmente instituída. Porém, no processo de apropriação da linguagem escrita pelas crianças, não se pode esquecer a sua dimensão discursiva:

[...] Nascidos nos universos de discursos que nos precederam, internalizamos os discursos de que participamos expressões/compreensões

pré-construídas, num processo contínuo de tornar intraindividual o que é interindividual. Mas a cada nova expressão/compreensão pré-construída fazemos corresponder nossas contrapalavras, articulando e rearticulando dialogicamente o que agora se aprende com as mediações próprias do que antes já fora aprendido (GERALDI, 2010, p.126).

Nesse sentido, o autor destaca a dimensão discursiva da linguagem, a necessidade de pensar a produção de textos como atividade responsiva, dialógica, que se constitui na interação verbal. No diálogo, percebe-se que as crianças estavam, naquele momento, desenvolvendo a capacidade de compreensão do mecanismo da escrita alfabética, em especial as relações sons e letras e letras e sons, e que a mediação da professora foi fundamental. Nessa direção, Gontijo (2001, p.263-264) também enfatiza a importância da dimensão discursiva da linguagem escrita, pois aprender a escrever

[...] é um processo complexo, que envolve a apropriação de um *conjunto de processos* que precisa ser ensinado. Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever. Os processos que se constituem nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou outras crianças) que os ensinam a ler e a escrever.

Para ilustrar como as crianças responderam à proposta da professora, levando em conta a situação de ensino aprendizagem, apresentamos os textos a seguir (Figuras 3 e 4):

Figura 3 – Obrigada pela visita



Fonte: Das autoras

Figura 4 – Ber muito obrigada pela sua visita aqui

Fonte: Das autoras

Podemos perceber nas imagens (Figuras 3 e 4) que os textos evidenciam que as crianças não repetiram simplesmente o que foi dito pela professora. Elas alteraram a ordem dos enunciados, omitiram trechos e acrescentaram outros. Dessa forma, há marcas de autoria nos textos, isto é, marcas da individualidade. Se essas marcas são menos evidentes no texto escrito, elas estão bem definidas nos desenhos deixados no suporte utilizado para a escrita do agradecimento. Entendemos que os desenhos também são enunciações⁸, um querer dizer das crianças.

Nessa produção, não se podem excluir as condições interacionais que se imbricam no texto. Isso significa, então, que o texto é produto da enunciação que se dá num determinado contexto social e histórico, tendo em vista que,

[...] Em cada época, em cada círculo social, em cada micromundo familiar, de amigos e conhecidos, de colegas, em que o homem cresce e vive, sempre existem enunciados investidos de autoridade que dão o tom, como as obras de arte, ciência, jornalismo político, nas quais as pessoas se baseiam, as quais elas citam, imitam, seguem. Em cada época e em todos os campos da vida e da atividade, existem determinadas tradições, expressas e conservadas em vestes verbalizadas: em obras, enunciados, sentenças, etc. (BAKHTIN, 2010, p.294).

A escola é um desses círculos sociais que produz seus próprios gêneros e, também, formas de produzi-los em função das necessidades de aprendizagem e das condições em que as aprendizagens se encontram. Entretanto, a dimensão

⁸ Desenho como enunciação, ver GÓES, 2014.

discursiva, fundamental ao trabalho de produção de textos na vida, muitas vezes, não é enfatizada na mesma proporção que os aspectos formais e normativos da língua.

Ao final, a professora Rosa entregou os cartões ao funcionário da Nature e, à medida que o fazia, lia um por um, colocava nos envelopes (Figura 5) e entregava ao funcionário.

Figura 5 – Cartas das crianças (17-08-2011)



Fonte: Das autoras

Depois disso, o funcionário agradeceu os cartões recebidos e retirou-se da sala de atividades. Desse modo, podemos concluir que a professora acreditou na possibilidade de as crianças escreverem e as ajudou na atividade. Elas, por sua vez, deixaram suas marcas na produção. Todos os cartões de agradecimentos para o visitante também apresentaram um tom afetivo, como ocorreu nos recados para a professora Rosa, o que nos remete à indissociabilidade entre educar e cuidar.

Considerações finais

A discussão da articulação do cuidar e educar na educação infantil é algo mais complexo do que pensar apenas em reconstrução das práticas pedagógicas nesse nível de ensino. Trata da reorientação do nosso olhar para considerar o educar como potência e no cuidar, como um desdobramento educativo, que se constitui em momentos ricos de aprendizagem, em que as crianças criam novos modos de ser e estar no mundo.

Destarte não podemos mais conceber a educação infantil numa perspectiva higienista e assistencialista, mas numa dimensão pedagógica que potencialize o caráter articulador de educar e cuidar.

Nesse contexto, a interação social torna-se o elemento fundamental para a constituição e desenvolvimento dessas práticas, cujas ações pedagógicas devem estar voltadas para esses diferentes modos de pensar e agir dos sujeitos que se encontram nesses espaços de aprendizagem.

A proposta pedagógica de produção de textos por meio das diferentes linguagens considera a criança como sujeito sócio-histórico-cultural, concebendo-o em sua totalidade, com especificidades inerentes a sua faixa etária, em que o professor, mediador responsável e responsivo pelo processo, educa e cuida das crianças nas instituições de educação infantil. O professor, como mediador da aprendizagem, tendo em vista uma ação intencional e planejada nas atribuições de cuidar e educar, potencializa a aprendizagem das crianças, e isso significa que ele dialoga, causa o estranhamento, provoca a pensar e que entende a sala de atividades não como um simples local de assistência, mas um lugar onde ocorre o desenvolvimento integral da criança.

Desejamos que essas reflexões possam ir além do “encontro” aqui ocorrido, e que o resultado perpassasse por nossas ações didáticas. Que elas movam a um pensar constante e a uma permanente ação transformadora em relação às enunciações infantis. A produção de textos, orais e escritos, possibilita uma aproximação lúdica e afetiva com as crianças da educação infantil, e é no contexto das relações interpessoais que as crianças se constituem e são constituídas, e, assim, tornam-se produtoras e consumidoras de cultura.

Referências

- BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. São Paulo: Hucitec, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2010.
- BRASIL. **Política Nacional de Educação Infantil**. MEC/SEF. Coordenação de Educação Infantil. Brasília, 1994.
- GÓES, Margarete Sacht. **As relações entre desenho e escrita no processo de apropriação da linguagem escrita**. 2014. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória.
- GERALDI, João Wanderley. **Portos de passagem**. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- GONTIJO, Cláudia Maria M. **A escrita infantil**. São Paulo: Autores Associados, 2008.
- LARROSA, Jorge. **Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas**. Trad. Alfredo Veiga-Neto. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Editora Pedagógica e Universitária Ltda, 1986.

SIMBOLISMO: AQUISIÇÃO CULTURAL BASILAR À APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA

SYMBOLISM: BASIC CULTURAL ACQUISITION TO THE APPROPRIATION OF THE WRITTEN LANGUAGE

Bruna Carvalho

*Universidade Estadual Paulista (Unesp - Araraquara)
brucarvalho.unesp@yahoo.com*

Ana Carolina Galvão Marsiglia

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
galvao.marsiglia@gmail.com*

Resumo: Objetivamos neste artigo apresentar algumas possibilidades para o ensino que promova a compreensão da relação simbólica tendo como base as características e especificidades do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar. Para tanto, faremos o seguinte percurso: apresentação do conceito de atividade como categoria central para compreensão da periodização do desenvolvimento humano na Escola de Vygotski; síntese das principais características do primeiro ano de vida à idade escolar, etapas da periodização do desenvolvimento humano; explanação de algumas atividades que, em nossa avaliação, têm o potencial no ensino para desenvolver a ideia de relação simbólica, por ser uma aquisição cultural fundamental ao processo de apropriação da língua escrita. Nossa defesa é, pois, da importância do conhecimento dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico no planejamento de ensino e que a compreensão de que a alfabetização na idade pré-escolar vai além do ensino dos nomes e traçados das letras.

Palavras-chave: Pedagogia histórico-crítica. Periodização. Simbolismo. Ensino da Língua Escrita.

Abstract: In this article we present some possibilities for teaching that promote the understanding of the symbolic relation based on the characteristics and specificities of the psychic development of the child in the preschool age. To do this, we will follow the following course: presentation of the concept of activity as central category for understanding the periodization of human development in the School of Vygotsky; synthesis of the main characteristics of the first year of life at school age, periods of human development periodization; an explanation of some activities that, in our evaluation, have the potential in teaching to develop the idea of symbolic relation, since it is a fundamental cultural acquisition to the process of appropriation of written language. Our defense is therefore of the

importance of knowledge of the different periods of psychic development in teaching planning and that the understanding that literacy at the pre-school age goes beyond teaching the names and tracings of letters.

Keywords: Historical-critical Pedagogy. Periodization. Symbolism. Teaching Written Language.

Introdução

O objetivo do trabalho educativo deve ser alcançar o máximo desenvolvimento dos alunos (MARTINS, 2013). Entretanto, sabemos que não é escolhendo qualquer caminho que atingiremos esse objetivo da educação escolar, pois “[...] agir de modo intencional significa agir em função de objetivos previamente definidos” (SAVIANI, 2007, p.60).

A atividade de ensinar é trabalho¹, constituindo-se em uma ação teleológica, cuja finalidade deve ser definida previamente pelo professor selecionando os meios adequados para atingir tal objetivo. Após cada aula, cada unidade, cada semestre etc., o professor deve recorrer à autoavaliação e analisar se o objetivo foi alcançado com êxito ou não, refletindo sobre as possíveis causas dos êxitos ou erros, visando aprimorar o trabalho. Não se trata apenas de antecipar mentalmente a atividade, mas também, após executar a atividade, repensar o que foi planejado e como foi colocado em prática (CARVALHO, 2014).

O professor é um profissional que deve ter o seu plano traçado para *cada turma e aula lecionada*, e, por um lado, não recorrer ao improviso e imediatismo, ou por outro, recorrer às fichas e cadernos nunca atualizados. O compromisso político-pedagógico com o processo de humanização dos indivíduos em suas máximas possibilidades demanda que “[...] nós devemos educar de modo intencional” (SAVIANI, 2007, p.60). Em síntese,

[...] o trabalho educativo é, portanto, uma atividade intencionalmente dirigida por fins. Daí o trabalho educativo diferenciar-se de formas espontâneas de educação, ocorridas em outras atividades, também dirigidas por fins, mas que não são os de produzir a humanidade no indivíduo. Quando isso ocorre, nessas atividades, trata-se de um resultado indireto e inintencional. Portanto, a produção no ato educativo

¹ O conceito de trabalho aqui não se refere à atividade assalariada, mas sim à atividade intencional do agente que antecipa mentalmente a finalidade e o resultado de sua ação, diferenciando-se dos animais que realizam determinada ação por instinto. Além disso, o produto do trabalho deve satisfazer alguma necessidade humana e a realização da atividade requer o emprego de meios de trabalho, no que se incluem as condições socialmente postas para a realização da atividade. Em síntese, “os momentos simples do processo de trabalho são, em primeiro lugar, a atividade orientada a um fim, ou o trabalho propriamente dito; em segundo lugar, seu objeto; e, em terceiro, seus meios” (MARX, 2013, p.256).

é direta em dois sentidos. O primeiro e mais óbvio é o de que se trata de uma relação direta entre educador e educando. O segundo, não tão óbvio, mas também presente, é o de que a educação, a humanização do indivíduo é o resultado mais direto do trabalho educativo. Outros tipos de resultado podem existir, mas serão indiretos (DUARTE, 1998, p.88).

Sendo assim, o planejamento de ensino deve ser elaborado a partir da tríade *conteúdo-forma-destinatário*, ou seja, é preciso se pensar o que se deve ensinar, como e a quem. Esta tríade “[...] se impõe como exigência primeira no planejamento de ensino. Como tal, nenhum desses elementos, esvaziados das conexões que os vinculam, pode, de fato, orientar o trabalho pedagógico” (MARTINS, 2013, p.297).

Um mesmo conteúdo pode perpassar da educação infantil ao ensino superior. O que muda são as formas de transmiti-lo (metodologia, materiais, aprofundamento do tema etc.), tendo em vista as especificidades do desenvolvimento psíquico do destinatário. Consequentemente, defendem Pasqualini e Abrantes (2013) que conhecer as leis gerais que regem o desenvolvimento psíquico do ser humano é subsídio fundamental para o trabalho do professor, uma vez que possibilita compreender as possibilidades de os indivíduos se apropriarem das objetivações materiais e imateriais produzidas pelo gênero humano.

Mediante a importância do conhecimento da periodização do desenvolvimento psíquico para o planejamento de ensino, neste artigo, objetivamos apresentar algumas possibilidades para o ensino que promova o desenvolvimento da compreensão da ideia de relação simbólica, tendo como base as características e especificidades do desenvolvimento psíquico da criança na idade pré-escolar. Para tanto, primeiramente, apresentaremos a atividade como categoria central para se compreender a periodização do desenvolvimento humano na perspectiva da psicologia histórico-cultural; em seguida, sintetizaremos a periodização do desenvolvimento psíquico, do primeiro ano de vida à idade escolar; posteriormente, elencaremos alguns exemplos de atividades que possam desenvolver nas crianças a noção de signo, ou seja, que *a realidade pode ser representada por símbolos*, capacidade esta tão importante no processo de aprendizagem da língua escrita; por fim, argumentaremos que conhecer as características e especificidades dos diferentes períodos do desenvolvimento psíquico potencializa o planejamento de ensino aumentando as possibilidades de incidência “[...] sobre a área de desenvolvimento iminente, fazendo surgir ‘algo novo’, [...] ou seja, [...] os domínios dos processos funcionais superiores, imprescindíveis para que os indivíduos possam ser sujeitos e não sujeitos da história” (MARTINS, 2013, p.298) e que o ensino da língua escrita na educação infantil não pode se limitar ao ensino dos nomes e traçados das letras.

Periodização do desenvolvimento psíquico: atividade como categoria central

A periodização do desenvolvimento psíquico foi vista por Vygotski (2012) como um problema para a ciência, pois várias teorias buscaram explicá-la a partir, apenas, de sua aparência (sintomas, indícios externos). O autor classificou tais teorias em três grupos: o grupo das teorias biogenéticas que defendem que o desenvolvimento ontogenético repete o filogenético; o segundo grupo propõe a eleição de um indício (dentição, maturação sexual etc.) no desenvolvimento como critério para estabelecer a periodização; o terceiro grupo reúne as teorias que partem do princípio puramente sintomático e descritivo do fenômeno e possui uma concepção formal e dualista do desenvolvimento humano (VYGOTSKI, 2012). O autor defende que

[...] a verdadeira tarefa consiste em investigar o que se oculta por trás desses indícios, aquilo que os condiciona, quer dizer, o próprio processo do desenvolvimento infantil com suas leis internas. Em relação ao problema da periodização do desenvolvimento infantil, isso significa que devemos renunciar a todo intento de classificar as idades por sintomas e passar, como fizeram em seu tempo outras ciências, a uma periodização baseada na essência interna do processo estudado (VYGOTSKI, 2012, p.253, tradução nossa).

Este postulado do autor significa a busca por uma teoria que explicasse o desenvolvimento psíquico de forma científica e dialética, que não nega a existência de regularidades e sequência nos períodos de desenvolvimento, mas questiona a existência de uma sequência *natural* e *universal* no desenvolvimento do psiquismo. Além disso, compreende que a aprendizagem depende do desenvolvimento. Contudo, também considera o contrário: o bom ensino culmina em aprendizagem que promove o desenvolvimento. Portanto, há uma relação dialética entre os processos de ensino, aprendizagem e desenvolvimento.

Vygotski não elaborou uma teoria da periodização do desenvolvimento humano, mas lançou bases para que seus seguidores, A. N. Leontiev e D. B. Elkonin, a elaborassem, objetivando explicar que o desenvolvimento humano não é um processo contínuo, linear e inato. Ele é composto por saltos qualitativos, crises, rupturas, neoformações e depende da situação social de desenvolvimento (condições materiais e imateriais de vida) em que o indivíduo está inserido e, principalmente, do tipo de atividade que o indivíduo participa em cada período do desenvolvimento.

Se apropriar do conceito de atividade dominante ou atividade-guia é condição *sine qua non* para se compreender a análise histórico-cultural da periodização

do desenvolvimento psíquico. Para Leontiev (2001) o estudo do desenvolvimento do psiquismo infantil deve partir da análise do desenvolvimento da atividade da criança nas condições concretas de vida, uma vez que o desenvolvimento depende das condições objetivas e subjetivas de vida.

“Todavia, a vida, ou a atividade como um todo, não é construída mecanicamente a partir de tipos separados de atividades. Alguns tipos de atividade são os principais em um certo estágio, e são de maior importância para o desenvolvimento subsequente do indivíduo, e outros tipos são menos importantes. Alguns representam o papel principal no desenvolvimento, e outros, um papel subsidiário. Devemos, por isso, falar da dependência do desenvolvimento psíquico em relação à atividade principal e não à atividade em geral (LEONTIEV, 2001, p.63).

Nesta direção, a atividade dominante ou atividade-guia não é aquela que ocorre com mais frequência na vida do indivíduo ou à qual ele dedica maior tempo. Ela é a base para a formação de outras atividades, sendo que os processos psíquicos são formados e/ou reorganizados a partir dela (LEONTIEV, 2001). Em síntese, é “[...] a atividade cujo desenvolvimento governa as mudanças mais importantes nos processos psíquicos e nos traços psicológicos da personalidade da criança, em um certo estágio de seu desenvolvimento” (idem, p.65).

É importante sinalizar que o conteúdo da atividade de um determinado período não é imutável, ou seja, ele se modifica de acordo com as condições históricas e concretas nas quais o desenvolvimento se processa. Além disso, não é a idade cronológica do indivíduo que determina o conteúdo do período do desenvolvimento. Ele depende e se altera com a mudanças das condições histórico-sociais de vida (LEONTIEV, 2001).

Toda atividade é composta por motivo, ação e operação. Leontiev (2001) defende que nem todo processo é atividade. Só é atividade o processo de satisfação de uma necessidade especial que surge da relação do sujeito com o mundo. Já o motivo é o objeto (que pode ser material ou ideal) que sempre corresponde a uma necessidade que impulsiona o sujeito a engajar-se em determinada atividade. Por sua vez, a “[...] ação é um processo cujo motivo não coincide com seu objetivo (isto é, com aquilo para o qual ele se dirige), mas reside na atividade da qual ele faz parte” (idem, p.69).

Leontiev (1978a, 1978b) exemplifica a relação indireta entre o motivo e o conteúdo da ação com a atividade de caça coletiva. Nela, o objetivo é satisfazer a fome. Porém, diversas ações são distribuídas entre os grupos da tribo para que o objetivo seja alcançado e nem todas têm relação direta com o conteúdo da atividade, como o grupo responsável por acender o fogo e manter a chama acesa e também o grupo que deveria espantar o animal a ser abatido em direção ao local em que os demais integrantes do grupo estavam à espera do animal.

Se nós víssemos apenas essa ação, pela qual o indivíduo espanta os animais, e tivéssemos conhecimento apenas de que a necessidade (o motivo) que leva o batedor a agir é a fome, a necessidade de se alimentar da carne dos animais que ele acabou de espantar para longe de si, poderíamos concluir que a conduta desse indivíduo é desprovida de sentido, sendo até o oposto do que seria esperado, ou seja, que o indivíduo tentasse abater o animal e satisfazer sua fome. O que dá sentido à atividade desse indivíduo, ou seja, o que conecta sua ação com o motivo dessa ação? A resposta é: as relações sociais existentes entre ele e o restante do grupo ou, em outras palavras, o conjunto da atividade social. [...]. Podemos dizer que há uma relação direta, imediata, entre a ação de acender o fogo e a necessidade que constitui o motivo primeiro dessa ação, que é a fome? Obviamente que não. Acender o fogo não mata a fome. Seria uma relação direta se o indivíduo estivesse com frio e tivesse acendido o fogo para se aquecer. Se a necessidade é a de alimento, o que dá sentido à ação desse indivíduo, o qual não foi participar da caçada propriamente dita, são as relações existentes entre ele e o restante do grupo (DUARTE, 2004, p.53).

Leontiev (2001) entende por operação o modo de execução da ação que depende diretamente das condições em que o alvo (finalidade) é dado e ilustra tal assertiva da seguinte forma:

Se tomarmos um exemplo muito simples, podemos esclarecer isto da seguinte maneira: admitamos que eu tenha concebido o objetivo de decorar versos. Minha ação consistirá, então, em uma atividade de memorização deles. Todavia, como farei isso? Em um caso, por exemplo, se no momento eu estiver sentado em casa, eu talvez prefira escrevê-los; em outras condições eu recorrerei à repetição dos versos para mim mesmo. Nos dois casos, a ação será a memorização, mas os meios de executá-la, isto é, as operações de memorização serão diferentes (idem, p.74).

O engajamento em diversas atividades é impulsionado por motivos compreensíveis ou motivos realmente eficazes. Os primeiros são entendidos como motivos externos ou motivos controlados externamente e não têm sentido para o indivíduo. Já os segundos compõem a atividade cujo motivo faz sentido ao indivíduo (LEONTIEV, 2001). Por exemplo, o professor que exerce o ofício da docência apenas em troca do salário exerce a atividade de ensinar apenas pelo motivo de ganhar dinheiro, e não porque o ato de ensinar promove a aprendizagem em seus alunos, o que gera satisfação ou sentido à sua atividade. Outro exemplo dado pelo autor é a criança que realiza as tarefas escolares por vários motivos: para poder brincar logo; para agradecer a professora ou os pais; para tirar boas notas; para não ser castigada; etc. Estes são os motivos

compreensíveis. Fazer as tarefas pela satisfação em aprender é um motivo realmente eficaz, pois é um motivo que possui relação direta com o conteúdo da atividade de estudo.

A transformação dos motivos compreensíveis em motivos realmente eficazes na educação escolar, ou seja, fazer com que os alunos se engajem na atividade de estudo pela satisfação em aprender é um dos grandes desafios do trabalho educativo. Os conteúdos escolares devem ter sentido aos alunos. Contudo, não se trata de estabelecer um sentido imediato, pragmático e utilitarista entre o sentido e o significado dos conteúdos escolares. O sentido e o significado dos conteúdos escolares para os alunos devem ter como referência a “[...] apropriação das grandes riquezas materiais e não-materiais já existentes socialmente” (DUARTE, 2004, p.56).

Após essas considerações sobre as características da atividade humana, apresentaremos, brevemente, a periodização do desenvolvimento psíquico proposta por D. B. Elkonin.

Periodizações do desenvolvimento humano: breves considerações do primeiro ano de vida à idade escolar

A teoria elaborada por Elkonin (1987) não tem caráter universal, ou seja, o autor não considera que os períodos e as atividades dominantes expliquem o desenvolvimento de todos os indivíduos, independente do momento histórico, da cultura ou do espaço. A universalidade da teoria encontra-se no conceito de atividade dominante como categoria central para compreensão do desenvolvimento humano. Sendo assim, a atividade-guia de cada período dependerá do momento histórico, social, político e econômico. Em síntese, o autor buscou

[...] compreender como se desenrola o processo de desenvolvimento infantil nas condições históricas objetivas por ele pesquisadas. Nesse sentido, o eixo das análises sobre os períodos do desenvolvimento infantil será a atividade da criança, cujo delineamento é social e historicamente determinado (PASQUALINI, 2011, p.78).

A periodização na perspectiva da psicologia histórico-cultural é composta por épocas; períodos; crises; atividades-guia; relação afetivo-emocional e intelectual-cognitiva com a atividade.

No que se refere às idades dos períodos, elas não representam marcos cronológicos exatos. São apenas parâmetros, tendo em vista que a passagem de um período a outro depende da situação social de desenvolvimento e não da idade cronológica ou maturação biológica.

Cabe destacar, em relação às esferas afetivo-emocional e intelectual-cognitiva, que elas representam a forma como os indivíduos se relacionam com o mundo (pessoas e objetos – materiais e imateriais) nos diferentes períodos do desenvolvimento. A relação afetivo-emocional sintetiza as normas das relações interpessoais. Já a intelectual-cognitiva refere-se à relação da criança com o mundo dos objetos, ou seja, assimilação das objetivações (materiais e imateriais) criadas pelo gênero humano (ELKONIN, 1987). Como explica o autor,

Cada época consiste em dois períodos regularmente ligados entre si. Se inicia com o período em que predomina a assimilação dos objetivos, os motivos e as normas da atividade humana e o desenvolvimento da esfera motivacional e das necessidades. Aqui se prepara a passagem ao segundo período, em que tem lugar a assimilação predominante dos procedimentos da ação com os objetos e a formação das possibilidades técnicas operacionais (idem, p.123, tradução nossa).

Esta alternância da relação afetivo-emocional e intelectual-cognitiva em cada época pode ser representada pela dinâmica *figura-fundo*, ou seja, essa alternância não significa que em determinado período a criança se relacionará apenas com pessoas e em outro apenas com objetos. O que deve ser compreendido é que os dois tipos de relações não deixam de existir, mas um tipo tem maior destaque em relação ao outro nos diferentes períodos. “Nessa direção, ambos se *encontram* no funcionamento humano, em uma dinâmica *figura-fundo*, lembrando que não há figura sem fundo nem fundo sem figura” (MARTINS, 2013, p.260, grifos da autora).

A mesma premissa pode ser aplicada à atividade-guia de cada período. Por exemplo, se a criança se encontra no período em que a atividade-guia é a comunicação emocional direta, isto não significa que ela vivenciará apenas este tipo de atividade. A atividade objetual manipulatória também pode estar presente, não obstante, como linha acessória do desenvolvimento. Portanto, apesar de presente, não se apresenta como promotora de neoformações. Para esta criança, a linha central de desenvolvimento, ou seja, a que promoverá o surgimento de neoformações é a atividade de comunicação emocional direta. Em um período uma atividade é figura e a outra é fundo; no período seguinte a atividade que era fundo se torna figura e a próxima se torna fundo e assim sucessivamente. Vygotski (2012) denominou tal dinâmica como linhas centrais do desenvolvimento e linhas acessórias do desenvolvimento

Chamaremos linhas centrais de desenvolvimento os processos de desenvolvimento que se relacionam de maneira mais ou menos imediata com a nova formação principal, enquanto que todos os demais processos parciais, assim como as mudanças que ocorrem naquela

idade, receberão o nome de linhas acessórias de desenvolvimento. Por si só, entende-se que os processos que são linhas principais de desenvolvimento em uma idade se convertem em linhas acessórias de desenvolvimento na idade seguinte e vice-versa, quer dizer, as linhas acessórias de desenvolvimento de uma idade passam a ser principais em outra, já que, se modifica seu significado e peso específico na estrutura geral do desenvolvimento, muda sua relação com a nova formação central (idem, p.262, tradução nossa).

A primeira infância, enquanto época, engloba dois períodos: o primeiro ano (cuja atividade-guia denomina-se por comunicação emocional direta) e a primeira infância (1 a 3 anos, cuja atividade-guia é chamada de objeto-manipulatória). O período do primeiro ano é marcado pela vida uterina, transição pós-natal e atividade-guia em que predominam as relações interpessoais, ou seja, a relação do bebê com o adulto cuidador (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016).

Em destaque estão as transformações que ocorrem nos processos sensoriais, motores e de percepção. Esse processo de transformação revela o alcance das ações do adulto tanto no ingresso do bebê nessa primeira atividade dominante como na organização das condições nas quais ele estará ativo. A vivência da referida atividade está diretamente vinculada à qualidade das relações interpessoais oportunizadas e promotoras do desenvolvimento global do bebê (idem, p.99).

De acordo com as autoras, para que esta atividade de fato aconteça são necessários, no mínimo, dois indivíduos que se revezem nos papéis de sujeito e objeto da comunicação. Além disso, os estados emocionais do bebê estão diretamente ligados à sua percepção que no início é primitiva e imediata (aquelas relacionadas ao sono, alimentação, bem-estar etc.) e que ao desenvolver-se se transformam vinculando-se ao conjunto de novos processos psíquicos.

Neste período, o bebê não possui as propriedades formadas (língua humana) para participar ativamente na comunicação. Tudo o que o bebê necessita é organizado pelo adulto, que aprende a identificar as necessidades expressadas nas reações do bebê. O atendimento antecipado dessas reações inclui o bebê na atividade comunicativa (CHEROGLU; MAGALHÃES, 2016). Essa comunicação com o adulto é fator imprescindível para o desenvolvimento do bebê, posto que se trata da porta de entrada para o conhecimento de si e do mundo.

Todo o contato do bebê com as coisas do mundo acontece, nesse período, sob a direção do adulto: o aparecimento e retirada dos objetos no espaço, a locomoção do bebê no ambiente, as mudanças de postura, sua alimentação, as condições nas quais se acomoda nos períodos de atividade etc. Em outras palavras, a vida do bebê realiza-se por meio

das condições organizadas pelo adulto, que se interpõe entre ele e os objetos sociais, cumprindo com a função de conteúdo central de sua atividade (idem, p.102).

Deste modo, a relação do bebê com o adulto cuidador é figura e o mundo dos objetos sociais é fundo. Aos poucos essa atividade de linha central passa a ser linha acessória, sendo esteio para o ingresso na atividade-guia do próximo período, a atividade objetual manipulatória, na qual os objetos entram em cena com centralidade.

A atividade objetual manipulatória engloba, aproximadamente, as crianças de 1 a 3 anos. Neste período, a figura é a relação da criança com o mundo dos objetos (apropriação das funções e significados) e as relações interpessoais tornam-se fundo no processo de desenvolvimento psíquico. Além do mais, trata-se do momento de surgimento de maior autonomia da criança, pois, ao aprender as funções e significados dos objetos, a criança quer manipulá-lo sozinha. Quer escovar os dentes, se alimentar, se vestir etc. autonomamente, negando a ajuda do adulto.

O grande salto qualitativo deste período é o desenvolvimento da linguagem e seu entrecruzamento com o pensamento. Elkonin (1987) explica que no período anterior o bebê era desprovido da linguagem/palavra para se comunicar com o adulto, utilizando-se de mímicas e reações emocionais para expressar suas necessidades. Agora, com a atividade objetual manipulatória, ele torna-se um ser falante e a linguagem é um meio fundamental na organização da atividade dominante da primeira infância e para a criança se comunicar com o adulto.

A comunicação está mediada pelas ações objetais da criança. Em consequência, o intenso desenvolvimento da linguagem, como meio para organizar a colaboração com os adultos, não contradiz a tese de que a atividade principal neste período é a atividade objetual, na qual tem lugar a assimilação dos procedimentos socialmente elaborados, de ação com os objetos (idem, p.118, tradução nossa).

Com esta assertiva notamos que a relação com o adulto não desaparece na atividade objetual manipulatória, ela apenas passa a ser fundo, ou seja, uma linha acessória no desenvolvimento psíquico. O adulto exerce importante função na construção da linguagem, uma vez que ele demonstra o uso social da palavra, possibilitando que a criança perceba que as palavras representam os elementos e fenômenos da realidade. Aqui se forma o esteio para o início da construção do jogo de papéis, atividade na qual a criança quer agir de maneira autônoma, mas nem todas as atividades que deseja executar podem ser realizadas por ela. Diante desta contradição, a criança vivencia um período de crise e encontra no jogo uma alternativa viável para superá-la.

É aqui que identificamos traços da transição da atividade objetal manipulatória para a atividade brincadeira de papéis sociais: conhecer, manipular, apropriar-se das operações e procedimentos de ação com os objetos já não é mais suficiente; a criança quer apropriar-se do mundo humano, das relações humanas, uma vez que ela faz parte dele e move-se no intuito de cada vez mais conhecer para melhor se integrar a esse universo (LAZARETTI, 2016, p.131).

O jogo de papéis sociais é a atividade-guia no período da idade pré-escolar. Nele, as crianças de 3 a 6 anos são capazes, segundo Elkonin (1987), de transferir o significado de um objeto a outro. Deste modo, na imaginação da criança um lápis pode ser um avião; o braço, o sofá, um cavalo; um controle remoto, um telefone etc., além de imitar as relações sociais do mundo adulto. Uma criança é incapaz de cozinhar ou dirigir um automóvel, entretanto, na brincadeira de faz de conta, ela se torna capaz. Para o autor (p. 118, tradução nossa),

[...] sobre esta se forma no pequeno a aspiração a realizar uma atividade socialmente significativa e valorizada, aspiração que constitui o principal momento em sua preparação para a aprendizagem escolar. Nele consiste a importância básica do jogo para o desenvolvimento psíquico, no que consiste sua função principal.

Aqui vemos que as relações interpessoais voltam a ser figura e os objetos viram fundo. Neste período, brincar significa “[...] representar o homem – aliado a isso, há também procedimentos peculiares, como o de assumir o papel de uma pessoa adulta e de suas funções sociais de trabalho; reproduzir e generalizar ações com os objetos; transferir o significado de um objeto a outro” (LAZARETTI, 2016, p.132). A principal neoformação no desenvolvimento psíquico da criança neste momento é o autocontrole da conduta. Ao se submeter às regras do jogo de papéis sociais, a criança precisa reprimir seus desejos e impulsos imediatos e agir conforme as regras e normas do jogo que imita as relações sociais.

Qualquer infração da lógica das ações não é aceita, justificando que *na vida não é assim*. Os papéis assumidos na brincadeira – seja de mamãe e filha, motorista e passageiro – exigem da criança que ela assuma com exatidão as funções de cada personagem, e essa sujeição modifica seu próprio comportamento, obriga seu controle consciente, e ela vê suas próprias ações e toma consciência delas (idem, p.133, grifos da autora).

Além do autocontrole da conduta, neste período inicia-se o desenvolvimento da ideia de relação simbólica, ou seja, a noção de que a realidade pode ser representada por signos. Na educação infantil, o desenvolvimento da noção simbólica perpassa a substituição de um objeto por outro; suas representações;

uso de signos matemáticos, linguísticos etc. (idem, 2016). Essa capacidade é extremamente necessária à apropriação da língua escrita, objetivação genérica para-si das mais importantes a ser apropriada por intermédio da atividade de estudo. Aprofundaremos este aspecto no seguinte tópico.

Ao final da idade pré-escolar, a criança percebe que, além de poder imitar as ações dos adultos brincando, é possível se preparar para ser um adulto e que a escola é um dos caminhos para saber o que os adultos sabem (MARTINS, 2007), posto que na atividade do jogo surgem interesses que ele não satisfaz plenamente. A satisfação de tais interesses requer outras fontes de conhecimento, além daquelas ofertadas pela vida cotidiana (ASBAHR, 2016). “Isso significa que, ao passar para a idade escolar, outra atividade será a principal – a atividade de estudo –, entretanto a brincadeira não desaparece, torna-se uma atividade secundária, principalmente em situações de jogos e atividades baseadas em regras” (LAZARETTI, 2016, p.144).

A atividade de estudo, atividade-guia da idade escolar, perdura aproximadamente dos 6 aos 10 anos de idade. Asbahr (2016) defende que a atividade de estudo na perspectiva da psicologia histórico-cultural e da pedagogia histórico-crítica consiste em

[...] uma atividade de aprendizagem que ocorre na escola, instituição cuja particularidade é a transmissão da cultura humana elaborada, com mediação do professor, o qual tem papel central na organização do ensino de maneira que possibilite ao estudante apropriar-se dessa cultura. A atividade de estudo, dessa forma, tem como especificidade a constituição de neoformações psicológicas, tais como a consciência e o pensamento teórico (idem, p.173).

Na idade escolar, o que predomina é a relação da criança com o mundo dos objetos. No caso da atividade de estudo, a relação com o conhecimento, ou seja, objetivações imateriais mais elaboradas (ciência, arte, filosofia) criadas pelo gênero humano. Nesta perspectiva, Elkonin (1987, p.119) defende que “o estudo, quer dizer, aquela atividade em cujo processo transcorre a assimilação de novos conhecimentos e cuja direção constitui o objetivo fundamental do ensino, é a atividade principal neste período”. Em síntese, o conteúdo da atividade de estudo é o conhecimento teórico.

Concordamos com Asbahr (2016) que a atividade de estudo não se resume apenas à memorização mecânica de conteúdos e ao desenvolvimento do pensamento empírico. Se bem organizado e planejado, o trabalho pedagógico pode potencializar a atividade de estudo promovendo o desenvolvimento omnilateral dos estudantes. “No caso da atividade de estudo, os estudantes não criam os conceitos teóricos, e sim os assimilam. Portanto, o ensino desses conteúdos deve estruturar-se de maneira que reproduza, de forma abreviada, o processo histórico de desenvolvimento conceitual” (idem, p.179).

Perante as breves considerações sobre os períodos apresentados, chegamos à conclusão de que a educação é fator primordial para o surgimento das neoformações em cada período. Diante disso, a educação desponta como fator de humanização, isto é, como um processo que corrobora a formação e o desenvolvimento de características, de capacidades, especificamente instituídas pela apropriação da cultura, possibilitando, a cada indivíduo particular, a inserção na histórica e complexa trajetória de formação da humanidade. Nisso reside o amplo espectro de ação da educação que, evidentemente, não se limita à educação escolar, mas, na sociedade moderna, dela não independe (CARVALHO, 2014).

No próximo item, discorreremos sobre a importância do ensino na educação infantil e como a atividade de jogo de papéis sociais e as atividades de produção podem desenvolver a noção de signo; mostrar que a realidade pode ser representada por símbolos, conhecimentos tão importantes ao processo de apropriação da língua escrita.

Possibilidades para o desenvolvimento do simbolismo na idade pré-escolar

Lemle (1987) destaca as capacidades necessárias para a alfabetização, ou seja, o que os indivíduos precisam saber para se apropriarem da língua escrita, elencando os seguintes aspectos: 1) compreender o que é um símbolo; 2) discriminar as formas das letras; 3) distinguir os sons da fala; 4) captar o conceito de palavra; 5) reconhecer sentenças; 6) compreender a organização espacial da escrita numa página.

Para a autora, os indivíduos precisam saber o que significam as marcas gráficas no papel ou numa tela. E, para que se compreenda que essas marcas representam sons das falas, primeiramente, é preciso saber o que é um símbolo. Se apropriar desta noção não é tão simples quanto imaginamos, pois “[...] uma coisa é símbolo de outra sem que nenhuma característica sua seja semelhante a qualquer característica da coisa simbolizada” (idem, p.7). Sendo assim, a relação entre símbolo e o que ele simboliza é totalmente arbitrária, posto que o motivo da forma do símbolo não tem relação com as características da coisa simbolizada. Ela entende que o indivíduo que ainda não conseguiu “[...] compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá se alfabetizar” (idem, p.8).

A segunda capacidade apresentada por Lemle (1987) está ligada ao fato de que o aprendiz precisa entender que as marcas gráficas representam sons da fala, ou seja, cada marca equivale a um símbolo do som da fala. Isso demanda a discriminação dos formatos de cada letra. A autora explica que as letras do nosso alfabeto têm formatos parecidos, o que pode confundir os indivíduos que estão no início da aprendizagem da língua escrita, portanto, a capacidade de distingui-las

exige desenvolvimento acurado das funções psíquicas de percepção e atenção. Diante disso, a autora sinaliza que “[...] são sutis as diferenças que determinam a distinção entre as letras do alfabeto. A criança que não leva em conta conscientemente essas percepções visuais finas não aprende a ler” (idem, p.9).

Conseqüentemente, se as letras representam sons da fala, a terceira capacidade assinalada é a necessidade de percepção auditiva bem desenvolvida, uma vez que “[...] é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”. Dessa maneira, o indivíduo será capaz de aprender a ler e a escrever na medida em que se atenta às unidades sucessivas de sons que formam palavras, distinguindo-as umas das outras. Em síntese, o aprendiz “[...] deve ter consciência dos pedacinhos que compõem a corrente da fala e perceber as diferenças de som pertinentes à diferença de letras” (idem, p.9).

Ao falar, não emitimos apenas sons. A fala é a representação de um sentido, ou seja, de um conteúdo mental. Para a autora, a palavra é som e sentido, ao mesmo tempo, que utilizamos para expressar nosso pensamento. Assim, para captar o conceito de palavra (quarta capacidade) exige-se que se saiba “[...] isolar, na corrente da fala, as unidades que são palavras, pois essas unidades é que deverão ser escritas entre dois espaços em branco” (idem, p.10). A palavra carrega a unidade entre forma e sentido, ou seja, a relação entre sequências do som da fala e a forma de escrevê-la (relação entre grafema e fonema) e o sentido ou conceito (o significado da palavra). Em suma, a autora entende que, na escrita, há “[...] duas camadas sobrepostas de relação simbólica: uma relação entre a forma da unidade **palavra** e seu sentido ou conceito correspondente, e uma relação entre a sequência de sons da fala que compõem a palavra e a sequência de letras que transcrevem a palavra” (idem, p.11, grifo da autora).

A quinta capacidade, de reconhecimento de sentenças, é importante, mas não é uma exigência a ser colocada ao início do processo de aprendizagem da língua escrita, pois no decorrer das primeiras leituras os indivíduos podem aprender a tomar consciência dessa unidade.

A sexta e última capacidade, que deve ser desenvolvida já no início do processo de alfabetização, diz respeito à compreensão da organização espacial da escrita, ou seja, é preciso ensinar que escrevermos da esquerda para direita na linha e que a ordem das linhas é de cima para baixo, “[...] pois dessa compreensão decorre uma maneira muito peculiar de efetuar os movimentos dos olhos na leitura” (idem, p.12), pois olhar uma página de texto escrito é diferente da observação de uma imagem, fotografia, escultura, paisagem, entre outras expressões.

A apropriação da língua escrita demanda e promove concomitantemente a complexificação do psiquismo humano. Contudo, como vimos no item anterior, esta complexificação não é inata ou se desenvolve naturalmente nos seres humanos.

Pasqualini e Abrantes (2013) defendem que no período pré-escolar a atividade lúdica é importante para a formação das **premissas fundamentais** no psiquismo da criança, constituindo a base para a formação do pensamento teórico. Inferimos que a base para o desenvolvimento das capacidades estabelecidas por Lemle (1987) também pode ser formada na educação infantil, especialmente, a ideia de símbolo. A razão dessa possibilidade está na relação entre essa aprendizagem e a atividade-guia da criança nesse período, qual seja, o jogo de papéis sociais, pois ela

[...] envolve o emprego de objetos que cumprem a função simbólica ao representar uma “realidade” não presente diretamente no próprio objeto, e contempla relações sociais autênticas (entre as próprias crianças), pois pressupõe argumentações entre os integrantes do jogo, sinalizando que a criança tem a compreensão de que é criança representando o mundo adulto (PASQUALINI, ABRANTES, 2013, p.17).

Sendo assim, nesta atividade a criança tem consciência que se trata de um faz de conta, que o papel assumido ou o objeto cumprindo a função de outro consistem numa representação do real e não a realidade em si. Ao brincar de faz de conta a criança reproduz as relações sociais em que está inserida e suas condições materiais e imateriais de vida no conteúdo da brincadeira (LAZARETTI, 2016). Isso significa que as crianças tomam como modelo para suas brincadeiras as relações sociais concretas que vivenciam, sentem e percebem (PASQUALINI; ABRANTES, 2013). Portanto, na educação infantil, o professor deve organizar o ensino para que as crianças ampliem o repertório de relações humanas e não reproduzam nas brincadeiras apenas as relações mais imediatas e cotidianas. Duarte (2006) defende que se o jogo de papéis sociais ocorrer de forma espontânea e natural é possível que as crianças reproduzam a alienação dos papéis sociais do sistema capitalista de produção. É por este motivo que Elkonin (1987) argumenta a necessária intervenção do professor no planejamento do conteúdo lúdico da atividade, “[...] estimulando a eleição de temas para os jogos que permitam introduzir conteúdos humanizadores e auxiliando as crianças a preencher de conteúdo os papéis assumidos, [...] [e se atentando à] distribuição dos papéis entre as crianças, de modo a evitar a uniformidade e a desigualdade” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p.19).

Não obstante, os autores alegam que não é toda ou qualquer brincadeira que provoca desenvolvimento e produz humanização. “O impacto da brincadeira sobre o psiquismo infantil depende da progressiva complexificação de sua estrutura (que desafie as capacidades e funções psíquicas da criança, promovendo, assim, seu desenvolvimento) e da própria natureza do conteúdo social representado na atividade” (idem, p.19). Diante disso, aferimos que o professor deve possuir profundo conhecimento sobre as peculiaridades do

desenvolvimento psíquico e também do conteúdo a ser ensinado. Só assim terá propriedade para planejar e organizar o ensino, em qualquer nível, tendo em vista o máximo desenvolvimento de seus alunos. Portanto, não basta que o professor planeje inúmeras atividades ou use diversificados recursos didáticos se ele não domina a tríade *forma-conteúdo-destinatário* (MARTINS, 2013).

Abrantes (2011) advoga, por exemplo, a importância da seleção de livros de literatura infantil que contenham conteúdos humanizadores e emancipatórios e que a organização da leitura do livro às crianças pode ser atrelada ao desenvolvimento do sentimento de “[...] resistência ao processo de dominação e assujeitamento dos indivíduos que perpassam as relações sociais em uma sociedade de classes” (PASQUALINI; ABRANTES, 2013, p.22).

Tendo como base a intencionalidade pedagógica na promoção do desenvolvimento humano dos alunos é que elencaremos alguns exemplos de atividades didáticas, que, em nossa avaliação, podem contribuir para o desenvolvimento da ideia de signo, capacidade tão requisitada no processo de alfabetização. Salientamos que o objetivo não é criar um passo a passo ou uma sequência didática que pode ser aplicada como uma *receita universal*. A relevância dos exemplos é tornar mais evidentes aos educadores as possibilidades educativas de ações pedagógicas desenvolvidas com o objetivo de enriquecer os conhecimentos das crianças, contribuindo com seu processo formativo.

- 1 Jogo de papéis sociais:** como já mencionamos, possibilita um leque para que a criança represente as relações humanas, tendo consciência que se trata da representação de um personagem (fada, princesa, enfermeira, motorista, rei, animal etc.). Durante a brincadeira, a criança pode expressar que consegue simbolizar um objeto na função de outro. Assim, o cabo de vassoura vira cavalo; a régua, uma varinha mágica; o sapato, um carro, entre outros. Como já afirmamos, é importante a intervenção do professor ao disponibilizar uma variedade de objetos, estimulando que as crianças pensem que outras funções eles podem ter, bem como cabe ao educador ampliar o repertório da criança para que ela não reproduza nas brincadeiras apenas os conteúdos de suas vivências imediatas e cotidianas.
- 2 Mímicas e gestos em jogos, brincadeiras, canções etc.:** por meio das mímicas e dos gestos, as crianças aprendem que podem se expressar ou estabelecer comunicação sem utilizar a linguagem oral, ou seja, podem representar o que desejam falar com movimentos, explorando especialmente suas associações. Estas ações demandam uma série de operações do psiquismo da criança. Por exemplo, ao ter que imitar um animal, ela precisa pensar: que animal é esse; quais suas principais características; quais gestos são possíveis fazer com o corpo que melhor representem suas características.

- 3 Dramatização ou encenação:** é um importante recurso na construção do pensamento simbólico. As crianças brincam de faz de conta ao encenarem uma história lida para elas. A mesma encenação pode ser feita com objetos (botões, palitos, canecas, pedaços de tecido, sucatas etc.) que representem os personagens e principais acontecimentos da história.
- 4 Desenho:** é uma importante forma de registro e representação da realidade e do pensamento. Inicialmente, a criança não tem intencionalidade ao desenhar, apenas explora ou imita os movimentos que os adultos fazem para produzir marcas gráficas. Logo, a criança brinca de desenhar. A intenção em desenhar, ou seja, representar ou expressar algo por meio do desenho é uma conquista progressiva no desenvolvimento psíquico da criança (PASQUALINI, 2013). Cabe ao professor potencializar essa capacidade, propondo diversas temáticas que disponibilizem uma variedade suportes, instrumentos e contextos de produção.
- 5 Linguagem/vocabulário:** o desenvolvimento da linguagem oral se realiza por meio de todo o conjunto de atividades realizadas, pois a todo tempo estamos envolvendo sua utilização nas mais diversas ações. Obviamente que o desenvolvimento da linguagem oral não é exclusivamente concretizado na educação escolar. Mas é tarefa da escola organizá-la de modo intencional, para que a criança aprenda a expor seus pensamentos, pontos de vista, narre fatos formando orações articuladas e coerentes, enfim, permitir que a criança alcance formas superiores de comunicação.
- 6 Atividades em grupos:** ao organizar um jogo que deve ser realizado em grupos, o professor pode estabelecer que as crianças selecionem um elemento para representar ou simbolizar cada equipe (pode ser um objeto, uma cor, o nome de um animal, um número etc.).
- 7 Atividades de classificação:** por meio de jogos planejados, é possível pedir às crianças que classifiquem e separem elementos de um conjunto, segundo características que os identificam. Para fazer a identificação de cada grupo, determinados aspectos deverão ser levados em conta. Por exemplo, classificar figuras de animais selvagens e domésticos. Propor que a turma eleja um símbolo para representar cada grupo, que pode ser o desenho de várias árvores (animais selvagens) e o desenho de uma casa (animais domésticos). É importante que o professor estabeleça os símbolos em conjunto com os alunos, após diálogo e discussão sobre as características de cada grupo e a melhor forma de simbolizá-lo.
- 8 Identificação de materiais:** os materiais individuais dos alunos normalmente são identificados com fotos, nome ou letra inicial do nome de cada um. Esta é uma estratégia interessante e muito utilizada na educação infantil. Contudo, outras variações podem ser propostas. Ao invés de deixar o ano inteiro a foto, o nome ou a letra inicial da criança

no material para identificá-lo o professor pode propor semanas ou meses temáticos para identificação do material. Assim, em um mês ou numa semana a fruta predileta, animal, alimento, ou até mesmo um número, pode representar a identificação de seu material.

- 9 Quadro de rotina/agenda:** construir o quadro de rotina ou agenda com os alunos diariamente na educação infantil também é uma estratégia muito utilizada entre os professores. Usam-se tarjetas ou cartazes com palavras e/ou desenhos representando cada atividade a ser realizada no dia. Uma maneira de diversificar esta estratégia é selecionar objetos que representem cada atividade, por exemplo, talheres para representar o horário do lanche ou almoço; um CD ou notas musicais para a hora da música ou cantigas de roda; lápis e borracha para o momento da atividade em que as crianças devem fazer um registro com linguagem escrita ou com desenhos.

Considerações finais

Finalizamos nossa reflexão destacando novamente a importância da intencionalidade do planejamento pedagógico do professor que toma como base a tríade *forma-conteúdo-destinatário*. No entanto, ao tratar do aluno (destinatário), devemos lembrar que ele

[...] não se identifica com o reconhecimento do aluno empírico, apreendido por quaisquer especificidades ou características aparentes, mas com a afirmação da natureza social dessas características. Isso significa dizer que o aluno é entendido, nessa perspectiva, como alguém que sintetiza, a cada período da vida, a história das apropriações que lhes foram legadas (MARTINS, 2013, p.297).

As melhores atividades ou sequências didáticas, se aplicadas diretamente pelo professor que não tem conhecimento de tal tríade, ou seja, não conhece o conteúdo a ser ensinado, as possíveis formas de ensiná-lo e que há um sujeito concreto da aprendizagem, esvaziam-se de conteúdos humanizadores e perdem a potencialidade de **meio** na promoção do desenvolvimento humano (CARVALHO, 2014).

Luria (2014), ao destacar que a criança aprende a escrever muito antes de pegar em um lápis e traçar uma letra pela primeira vez, ressalta que, quando a criança aprende a escrever de fato, ela já se apropriou de importantes objeções culturais que lhe permitiram aprender a ler e a escrever. Logo, “[...] as técnicas primitivas de escrita desenvolvidas antes de sua alfabetização não têm o menor valor e, inversamente, representam momentos importantes para que a escrita se desenvolva como um sistema de signos culturalmente elaborado”

(MARTINS; MARSIGLIA, 2015, p.43). Destarte, a noção de símbolo se confirma como uma importante aquisição cultural, uma das bases imprescindíveis para o processo de apropriação da língua escrita. Portanto, a alfabetização na educação infantil não se restringe ao ensino dos nomes e traçados das letras. É preciso ir além! É necessário ensinar às crianças a noção de signo, ou seja, que a realidade pode ser representada.

“Alfabetizar é tarefa essencial para a humanização do indivíduo e precisa realizar-se da maneira mais primorosa possível, levando em conta os indivíduos aos quais se destina, as condições de realização do ensino e a exímia formação de seus professores” (idem, p.48). Questionamo-nos se seria suficiente ter os melhores recursos materiais (livros, jogos, equipamentos tecnológicos etc.) e a melhor infraestrutura (salas amplas, número reduzido de alunos, entre outros) sem ter professores com formação qualificada e com fundamentos teóricos e práticos para ensinar (CARVALHO, 2014). Por isso é que defendemos que o professor exerce função imprescindível no processo de ensino e aprendizagem, pois seu trabalho dá vivacidade e materialidade ao trabalho educativo.

Referências

- ABRANTES, A. A. **A educação escolar e a promoção do desenvolvimento do pensamento:** a mediação da literatura infantil. 2011. 248f. Tese (Doutorado em Educação) -Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, Campinas – SP.
- ASBAHR, F. S. F. Idade escolar e atividade de estudo: educação, ensino e apropriação dos sistemas conceituais. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.171-192.
- CARVALHO, B. **Ensino a distância:** limites e possibilidades na formação de professores. 2014. f. 285. Dissertação. Mestrado em educação escolar. Universidade Estadual Paulista “Júlio de Mesquita Filho”. Araraquara – SP.
- CHEROGLU, S.; MAGALHÃES, G. M. O primeiro ano de vida: vida uterina, transição pós-natal e atividade de comunicação emocional direta com o adulto. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico:** do nascimento à velhice. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.93-108.
- DUARTE, N. Concepções afirmativas e negativas sobre o ato de ensinar. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 19, n. 44, 1998, p.85-106, abr.
- DUARTE, N. Formação do indivíduo, consciência e alienação: o ser humano na psicologia de A. N. Leontiev. **Cad. Cedes**, Campinas, vol. 24, n. 62, 2004, p.44-63, abr.
- DUARTE, N. Vamos brincar de Alienação? A brincadeira de papéis sociais na sociedade alienada. In: DUARTE, N.; ARCE, A. (Orgs.). **Brincadeira de papéis sociais na educação infantil:** as contribuições de Vigotski, Leontiev e Elkonin. São Paulo: Xamã, 2006. p.89-98.

ELKONIN, D. B. Sobre el problema de la periodización del desarrollo psíquico en la infancia. In: DAVÍDOV, V.; SHUARE, M. (Orgs.). **La psicología evolutiva e pedagógica en la URSS**. URSS: Editorial Progreso, 1987.

LAZARETTI, L. M. Idade pré-escolar (3-6 anos) e a educação infantil: a brincadeira de papéis sociais e o ensino sistematizado. In: MARTINS, L. M.; ABRANTES, A. A.; FACCI, M. G. D. (Orgs.). **Periodização histórico-cultural do desenvolvimento psíquico: do nascimento à velhice**. Campinas, SP: Autores Associados, 2016. p.129-147.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1987.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia y personalidad**. Buenos Aires: Ciencias del Hombre, 1978a.

LEONTIEV, A. N. **O desenvolvimento do psiquismo**. Lisboa: Livros Horizonte, 1978b.

LEONTIEV, A. N. Uma contribuição à teoria do desenvolvimento da psique infantil. In: L. S. VIGOTSKII; A. R. LURIA; A. N. LEONTIEV. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. São Paulo: Ícone, 2001. p.59-83.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. (Orgs.). **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12. Ed. São Paulo: Ícone, 2014.

MARTINS, L. M. Especificidades do desenvolvimento afetivo-cognitivo de crianças de 4 a 6 anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Orgs.). **Quem tem medo de ensinar na educação infantil?** Em defesa do ato de ensinar. Campinas, SP: Alínea, 2007. p.63-92.

MARTINS, L. M. **O desenvolvimento do psiquismo e a educação escolar: contribuições à luz da Psicologia Histórico-Cultural e da Pedagogia Histórico-Crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas, SP: Autores Associados, 2015.

MARX, K. **O capital: crítica da economia política**. Livro I: o processo de produção do capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

PASQUALINI, J. C. A educação escolar na criança pequena na perspectiva histórico-cultural e histórico-crítica. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.). **Pedagogia histórico-crítica: 30 anos**. Campinas, SP: Autores Associados, 2011.

PASQUALINI, J. C. Periodização do desenvolvimento psíquico à luz da Escola de Vigotski: a teoria histórico-cultural do desenvolvimento infantil e suas implicações pedagógicas. In: MARSIGLIA, A. C. G. (Org.) **Infância e pedagogia histórico-crítica**. Campinas, SP: Autores Associados, 2013. p.71-98.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, 2013, p.13-24, dez.

SAVIANI, D. **Educação: do senso comum à consciência filosófica**. 17. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2007.

VIYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo IV. Madrid: Antonio Machado, 2012.

CONTRIBUIÇÕES DO ENSINO NA EDUCAÇÃO INFANTIL PARA O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

CONTRIBUTIONS FROM EARLY CHILDHOOD EDUCATION
TEACHING TO THE LITERACY PROCESS
CONTRIBUCIONES DE LA ENSEÑANZA EN LA EDUCACIÓN
INFANTIL PARA EL PROCESO DE ALFABETIZACIÓN

Meire Cristina dos Santos Dangió

*Secretaria Municipal da Educação de Bauru/SP
meiredangio@gmail.com*

Lígia Márcia Martins

*Universidade Estadual Paulista (UNESP – Araraquara)
ligiamar@fc.unesp.br*

Resumo: O presente artigo tem como objetivo destacar o papel e as possibilidades do ensino da língua materna na educação infantil, haja vista que este segmento da educação básica corrobore maximamente o desenvolvimento de capacidades requeridas no processo de alfabetização. Considera-se que, em grande medida, muitos dos obstáculos enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita nos ciclos de alfabetização do ensino fundamental resultam da falta de investimentos pedagógicos prévios que levem em conta o entrelaçamento entre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Portanto, coloca-se em pauta a gênese da alfabetização com destaque à formação das capacidades abstrativa e de simbolização, bem como à importância da conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem, tendo em vista o estabelecimento gradativo de relações cada vez mais conscientes entre a linguagem oral e escrita e, conseqüentemente, a superação da epilinguagem em direção à metalinguagem.

Palavras-chave: Alfabetização. Educação Infantil. Abstração. Simbolização. Consciência Fonológica.

Abstract: The present paper aims to highlight the mother tongue teaching's role and possibilities in early childhood education, in a way that this segment of basic education maximally supports the development of the required capacities in the literacy process. It is considered that, to a great extent, many obstacles faced in the learning of reading and writing in the literacy cycles in elementary school result from the lack of previous pedagogical investments which take into account the interlacing between oral and written language development. Therefore, the literacy genesis is put on the agenda, with emphasis on the formation of abstractive capacity and the capacity of symbolization, as well as on the importance of hearing perception awareness

in the language hearing, bearing in mind the gradual establishment of the increasingly conscious relations between oral and written language and, consequently, the epilanguage overrun towards metalanguage.

Keywords: Literacy. Early Childhood Education. Abstraction. Symbolization. Phonological Consciousness.

Introdução

O processo de alfabetização precisa ser compreendido como um percurso de aprendizagem amplo e que ocorre ao longo da trajetória de formação cultural da pessoa e, ao mesmo tempo, como condição de seu desenvolvimento, posto que a leitura e a escrita represente, sobretudo, um instrumento de complexificação psíquica. E mais, saber ler e escrever numa sociedade letrada é condição para a participação ativa na vida social, ampliando as possibilidades de apropriação do acervo de significações historicamente sistematizadas, condição para se alcançar patamares cada vez mais elevados de desenvolvimento. Sendo assim, do ponto de vista da educação escolar, consideramos que criar a necessidade de ler e escrever deve ser uma preocupação didática de todo professor atento ao ensino propulsor de desenvolvimento.

Todavia, para que a alfabetização se efetive há que haver um longo investimento educativo, pautado em inúmeros conhecimentos acerca da língua escrita, bem como acerca das habilidades que devam ser formadas e que corroboram o seu domínio. A nosso juízo, muitos dos obstáculos enfrentados na aprendizagem da leitura e da escrita nos ciclos de alfabetização do ensino fundamental, resultam da falta de investimentos pedagógicos prévios que levem em conta o entrelaçamento entre o desenvolvimento da linguagem oral e escrita. Sendo assim, consideramos premente o destaque aos conteúdos e formas de ensino na educação infantil no que tange à língua materna, tendo em vista que a criança estabeleça relações entre a linguagem oral e escrita cada vez mais conscientes.

O que se coloca em causa, diz respeito ao fato de que a promoção do salto qualitativo de abstração requerida à alfabetização radica-se num ensino que priorize o desenvolvimento das propriedades qualitativamente superiores do psiquismo infantil, dado que nos conduz à necessidade de resposta à seguinte questão: o que a educação infantil deve priorizar como conteúdos de ensino para operar positivamente no desenvolvimento de capacidades necessárias para a alfabetização? Visando responder a essa interrogação, este artigo organiza-se em torno de três itens, quais sejam: a abstração como exigência primeira da escrita; o percurso didático de simbolização da criança na educação infantil e a conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem, diferenciando

epilinguagem e metalinguagem. A guisa de finalização, reiteramos a importância do ensino da língua portuguesa desde a mais tenra idade.

A abstração como exigência primeira da escrita

Tendo em vista o caráter processual do processo de alfabetização e colocando em foco aspectos prévios aos domínios da leitura e escrita propriamente ditos, destacamos, neste item, as capacidades gerais a serem formadas na educação infantil com vista a tais domínios. Para o tratamento desta questão tomaremos como base inicial os estudos de Lemle (1988), autora de referência nas pesquisas sobre o tema em relevo, naquilo que ela destaca acerca da gênese do processo alfabetização. Segundo a autora, existem cinco problemas com os quais uma criança não alfabetizada deve lidar para começar a entender o mecanismo de abstração da escrita. O primeiro problema versa sobre a capacidade de simbolização e, conforme a autora, “a criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler” (LEMLE, 1988, p. 8), visto que o símbolo mantém uma relação arbitrária com o que ele simboliza. Ou seja, a forma de um símbolo não se justifica pelas características da coisa simbolizada, haja vista que ele, sintetizando significante e significado, demanda que o intérprete conheça a regra convencional que o institui como tal.

O segundo problema incide sobre a capacidade de a criança entender que as marcas no papel (as letras) correspondem a um símbolo do som da fala e, por conseguinte, o aprendiz precisa discriminar as formas das letras. Assim, segundo a autora, faz-se necessário o estabelecimento de uma relação consciente para com a percepção visual do traçado das letras, na identificação da relação fonema-grafema e grafema-fonema.

Nessa direção, Godoy (2005, p. 18 – grifos nossos) resume o aprendizado da leitura e da escrita – em relação à linguagem oral –, e a importante capacidade de discriminação visual da palavra na decodificação e codificação da escrita:

Do ponto de vista linguístico a atividade de leitura, e de escrita, requer um conjunto de capacidades fonológicas, sintáticas, semânticas e pragmáticas que também fazem parte da linguagem oral. Outras capacidades, tais como o conhecimento de mundo, a capacidade intelectual, o conhecimento enciclopédico ou a capacidade de fazer inferências contribuem, igualmente, para a atividade de compreensão tanto da linguagem oral como da linguagem escrita. Apesar de compartilhar com a linguagem oral tais capacidades, a linguagem escrita depende de um processo bastante específico: o processo de identificação visual de palavras. A palavra escrita, ou o texto escrito, é uma informação visual que precisa ser transformada em uma informação linguística,

ou seja, em uma representação fonológica, para acessar os processos linguísticos. De maneira oposta, no caso da escrita, a representação fonológica precisa ser codificada em signo gráfico. É a capacidade de identificação das palavras escritas que permite ao leitor acessar, através da representação fonológica, o significado de uma palavra, também denominado acesso lexical.

Essa capacidade de identificação da informação visual das palavras e da sua transformação em informação linguística nos direciona para o terceiro problema a ser enfrentado pela criança: a conscientização da percepção auditiva. Lemle (1988, p. 9) nos assevera que “se as letras simbolizam os sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças linguisticamente relevantes entre esses sons, de modo que se possa escolher a letra certa para simbolizar cada som”.

As três primeiras capacidades apontadas por Lemle dizem respeito aos aspectos componentes da capacidade de se estabelecer uma ligação simbólica entre os sons da fala e letras do alfabeto. Entretanto, além dessas capacidades, a autora sinaliza uma quarta capacidade deveras importante ao psiquismo, qual seja, a capacidade de captar o conceito da palavra como unidade de sentido, que deve ser identificada e depreendida no *continuum* da fala, sendo transformada em unidade vocabular na escrita.

Ratificamos, assim, a importância da linguagem, tanto oral quanto escrita, na mediação com os objetos do mundo. Por meio das palavras podemos apreender os objetos e fenômenos para além de sua captação sensorial, dado que, inclusive, complexifica-se com o advento da escrita. Nela, as exigências abstrativas são ampliadas, posto que ela contém níveis distintos de representação simbólica: a representação dos fenômenos através de sons e a representação de sons por meio de letras.

Outra questão destacada pela autora diz respeito à importância de o aluno conhecer a unidade da estrutura da língua escrita: “a unidade *sentença*, que é representada começando por letra maiúscula e terminando por ponto” (LEMLE, 1988, p. 12). Nessa perspectiva, na referida capacidade está contemplada a convencionalidade gráfica, resultado da objetivação dos elementos culturais referentes à escrita em nossa sociedade. Dentre essas objetivações estão: a localização da escrita no espaço da folha, a direção correta dessa escrita, o espaçamento entre as palavras (segmentação na escrita), a pontuação e seu alinhamento.

Portanto, essa última capacidade apontada por Lemle (1988) refere-se à compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita; capacidade a ser intencionalmente desenvolvida no processo de ensino e aprendizagem na escola. Assim nos elucida a autora:

A ideia de que a ordem significativa das letras é da esquerda para a direita na linha, e que a ordem significativa das linhas é de cima

para baixo na página. Note que isso precisa ser ensinado, pois dessa compreensão decorre uma maneira muito particular de efetuar os movimentos dos olhos na leitura. A maneira de olhar uma página de texto escrito é muito diferente da maneira de olhar uma figura ou uma fotografia (LEMLE, 1988, p. 12).

Com a presente exposição procuramos apontar, sinteticamente, as capacidades gerais e básicas requeridas à alfabetização que, em grande medida, entrelaçam o processo de desenvolvimento das habilidades requeridas à alfabetização aos processos de ensino. Sendo assim e com vista à promoção do referido desenvolvimento, nos encaminhamos à apresentação das especificidades do trabalho pedagógico a ser realizado na educação infantil.

O percurso didático de simbolização da criança na educação infantil e a natureza dos conteúdos de ensino

Também na educação infantil defendemos a ideia de que é preciso ensinar para que haja aprendizagem e, em decorrência disso, desenvolvimento psíquico. Assim, no decorrer deste item, traremos elementos para sustentar o argumento que trata da relação entre ensino, aprendizagem e desenvolvimento de habilidades requeridas pela alfabetização. Contudo, observamos que advogar o ensino intencionalmente planejado na educação infantil não é sinônimo de antecipação de expedientes próprios ao ensino fundamental, pelo contrário, trata-se de articular *conteúdo* – o que será ensinado; *forma* – como o será e *destinatário* – a quem se ensina, assegurando, assim, o respeito às especificidades deste segmento educacional.

Nessa perspectiva, uma primeira condição de ensino para a primeira infância diz respeito à função social comunicativa e simbólica, como por exemplo: quando o bebê chora e o adulto lhe confere alimentação, esse gesto produz efeitos psicológicos, isto é, produz um novo produto, uma nova forma de se relacionar com o mundo. Nesse caso, ocorre a substituição de uma relação de natureza biológica pela relação afetivo-emocional, que irá criar na criança a necessidade da presença do *outro*, mesmo quando não tem fome, iniciando assim o processo de desenvolvimento do símbolo na criança.

Dessa forma, desde o berçário estamos trabalhando com a comunicação do bebê no intuito de desenvolver o contato com a linguagem humana e o seu processo de simbolização – sendo o primeiro momento dessa linguagem fundido a processos sensoriais-motores e afetivos em desenvolvimento. Contudo, suplantando esse aspecto de comunicação, a linguagem ganha status de signo e se institui como veículo de mediação psicológica entre os homens (VIGOTSKI, 2000).

Momentos ricos de interação verbal adulto-criança devem ser otimizados, por exemplo, na troca de fraldas, quando o adulto diz para a criança o que está fazendo e nomeia os objetos que está utilizando. Isso também se aplica a momentos de interação com outros objetos, oportunizando à criança o desenvolvimento da linguagem compreensiva em direção à linguagem expressiva. Ainda que possa parecer um monólogo, falar com o bebê é fonte de mediação linguística imprescindível ao desenvolvimento da linguagem, sendo esta uma importante função psíquica superior. É por meio da fala e da apresentação dos objetos que o mundo será apresentado ao bebê, gerando a criação de necessidades e, notadamente, a necessidade de comunicação.

Considerando o percurso social de desenvolvimento da linguagem na criança, Vygotsky (2016) afirma a importância da interação verbal com a ela, expondo o seguinte exemplo: no início da aquisição da linguagem, a criança utiliza-se de frases monossilábicas. Entretanto, a interação com os adultos, por meio de uma linguagem com vocabulário rico e com formação sintática e gramatical consideráveis, constitui-se um modelo a ser seguido ao longo do desenvolvimento. Assim, podemos concluir o estabelecimento do sistema intrapsíquico como sendo atrelado e dependente das relações interpessoais.

Nesse contexto, as ações e operações pedagógicas a serem desenvolvidas dizem respeito à palavra denominadora de objetos, ações e sensações, sendo o adulto o portador do signo linguístico. Assim, nesse período de zero a um ano, o novo que se forma no psiquismo é a *linguagem*, não somente como comunicação de expressões e sentimentos, mas como mediação entre a criança e seu entorno físico e social.

A linguagem representa um papel importante no sistema de relações sociais, regulando e significando as ações da criança, como, por exemplo, quando nomeamos as partes do corpo. Isso se torna uma mediação porque estabelece significados que proporcionam o domínio sobre o próprio movimento (com o braço posso levantar, bater palmas, etc.). Vygotski (1995, p. 86) nos assevera que “a um novo tipo de conduta deve corresponder forçosamente um novo princípio regulador da mesma, e o encontramos na determinação social do comportamento que se realiza com a ajuda dos signos”.

A fim de qualificar o trabalho com a criança pequena em relação à percepção dos objetos, Martins (2009, p. 105) nos elucida a respeito do conteúdo e da forma de ensino para essa faixa etária:

A proposição de ações que incentivem a observação dirigida de objetos e a atuação com eles é imprescindível neste momento. Caberá a ele (adulto), por meio da comunicação verbal com a criança, dar a conhecer os objetos que a rodeiam, denominando-os, considerando seus significados e usos sociais, suas propriedades físicas mais evidentes (tamanho, cor, textura, forma, etc.) Esse é o início do caminho pelo qual

a criança aprenderá a discriminar, analisar e diferenciar os objetos e fenômenos em suas propriedades mais importantes.

Por esta via vai ocorrendo, gradativamente, a complexificação do psiquismo infantil, e agora, no período de um a três anos, o novo que se forma no psiquismo é a percepção, cada vez mais elaborada sobre a função social dos objetos, em íntima relação com a linguagem. Ainda de acordo com Martins (2009, p. 12), “é fundamental a associação entre palavras e objetos (ou imagens), a exposição da criança a um vocabulário rico e, acima de tudo, que o adulto dirija-se à criança sempre, com a máxima clareza, no que se inclui uma dicção correta”. Ou seja:

É imprescindível que o adulto *pronuncie e articule adequadamente as palavras*, evitando a fala infantilizada, o uso excessivo de diminutivos e a manifestação de expressões indicadoras de antecipação dos pensamentos da criança, agindo como porta-voz de mensagens que potencialmente poderiam ser emitidas por ela (CORREA et al., 2016, p. 187 – grifos dos autores).

Concernente ao desenvolvimento da linguagem na educação infantil, a clareza dos seus objetivos ultrapassa o mero contato social e superficial com a língua materna. Estão também umbilicalmente atreladas a esse processo as ações educativas intencionais, em vista da compreensão e do uso da linguagem oral em seus diferentes aspectos (fonéticos, léxicos e gramaticais), bem como do ensino da função social da escrita e o início de sua apropriação a partir dos aspectos mencionados.

Para além da antecipação de tarefas próprias ao ensino fundamental, ou destas desprovidas de sentido, mecânicas e artificiais com um fim em si mesmas, numa tentativa artificial de escolarização, defendemos o ensino na educação infantil voltado ao desenvolvimento das funções psíquicas superiores, do autodomínio da conduta, por meio do ensino de conteúdos escolares desenvolvendo. Nessa perspectiva, reiteramos que as aquisições que devem ter início nesta etapa são importantes requisitos para a futura aprendizagem da leitura e da escrita, todavia, para atingir a esses objetivos:

O professor pode construir situações comunicativas com as crianças a partir das **atividades de rotina**, como: o acolhimento na chegada do aluno à escola, rodas de conversa e de histórias, relatos de experiências, expressão de opiniões, momentos de ouvir, etc., bem como, atividades com fantoches, ilustrações, utilização de microfones, filmagens e gravações, por meio das quais a criança se apropria do conhecimento de forma lúdica, *desenvolvendo a linguagem como instrumento organizador do pensamento e de comunicação* (CORREA et al., 2016, p. 187, grifos dos autores).

Sendo o signo um meio de relação social, ao trabalharmos, por exemplo, com um cartaz das atividades do dia, oportunizaremos às crianças a “tomada de consciência da sequência de atividades a serem desenvolvidas” (PASQUALINI; 2016, p. 75), produzindo no psiquismo a conduta regularizada pelos signos apresentados. Esse movimento de comunicação nas relações sociais passará a fazer parte do sistema geral de comportamento da criança, tornando-se um meio de conduta de sua personalidade (VYGOTSKI, 1995).

Portanto, a linguagem, como sistema de signos, reorganiza os processos mentais e, em sua conduta, a criança a utiliza, conjuntamente com a percepção e a ação, como partes centrais do comportamento humano. Pasqualini (2016, p. 82, grifos da autora) assim nos descreve o percurso da linguagem em relação à ação:

A princípio, a criança age e em seguida fala. Suas palavras são parte final da solução prática do problema. Nessa etapa, a criança ainda não é capaz de diferenciar verbalmente o que fez antes e o que fez depois. Em uma situação experimental em que deve escolher um objeto dentre vários, por exemplo, ela primeiro escolhe e **depois** explica porque escolheu um ou outro objeto [...]. Na etapa seguinte desse processo de desenvolvimento, por volta dos 4-5 anos, a criança passa a apresentar a ação simultânea da linguagem e do pensamento. Surge o pensamento **durante** a ação e a linguagem se faz egocêntrica. [...] Por fim, a criança começa a ser capaz de planejar verbalmente a ação, e somente depois a executa. A criança fala sobre o que vai desenhar **antes**, e só então desenha. Essa capacidade começa a se formar na transição para a idade escolar.

O excerto é representativo do desenvolvimento percorrido pelo psiquismo infantil, resultante das relações sociais com os adultos e da interação com os objetos. Nesse itinerário, a linguagem torna-se fator determinante de controle e planejamento das ações. Dessa forma, estando intimamente ligadas (fala e ação) para a resolução do problema a ser solucionado, muitas vezes, torna-se impossível à criança realizar algo se for proibida de falar.

Segundo Vygotski (1987), linguagem e ação fazem parte de uma mesma função psicológica complexa, característica do desenvolvimento social humano. Nos jogos de papéis, por exemplo, a linguagem oportuniza o descolamento do plano visual imediato, dando significado e substituindo o objeto. Ao assumir o papel de outra pessoa, forma-se no psiquismo infantil o plano do imaginário, ocorrendo o descentramento cognitivo –condição básica para o verdadeiro processo de abstração.

Ao brincar de jogo protagonizado, a criança capta os traços típicos da atividade desenvolvida pelo adulto (ELKONIN, 1998), demonstrando nessa ação o avanço do pensamento complexo, pois ela diferencia, destaca, discrimina, ou

seja, olha a realidade de uma outra maneira: capta o essencial e separa-o do secundário na realidade. Na ação com o objeto substituto está contido o sentido dado a ele. Esse movimento sintético das ações para as relações é um processo abstrativo corroborativo à apropriação da escrita, pois, para aprender a ler e a escrever, será necessário realizar a síntese da palavra, em sua face semântica, na captação de suas partes constitutivas.

Assim, torna-se imprescindível na educação infantil a brincadeira de jogo de papéis, em razão de ocorrer, por meio dela, em diferentes momentos e de diferentes formas, o processo de generalização contido no sentido do jogo. Conforme descrito por Elkonin (1998, p. 284), “para as mais novas, o sentido está nas ações da pessoa cujo papel interpretam; para as de idade mediana, nas relações dessa pessoa com os outros; e para as mais velhas, nas relações típicas da pessoa cujo papel representam”.

Como podemos notar, o conteúdo do jogo de papéis torna-se conteúdo da consciência da criança de três a seis anos, destacando-se aí as relações sociais de sua vivência. Nesse percurso há, de acordo com Elkonin (1998, p. 138) o “[...] aparecimento de uma atitude nova da criança em face do papel representado por ela, atitude que pode ser denominada conscientemente convencional”, ou seja, *o novo que se destaca nesse momento é a imaginação*, ocorrendo o seu desenvolvimento à medida da conquista de um novo sentido para o objeto cuja função social já lhe é conhecida, reelaborando criativamente a realidade.

Nesse processo, ao renomear os objetos com os quais brinca, a criança manipula-os com uma nova palavra, colocando a palavra em foco na ressignificação do objeto. A fim de ilustrar a importância da unicidade da fala e ação na complexificação do psiquismo e no surgimento do planejamento no lugar das ações casuais, Elkonin (1998) apresenta um estudo aprofundado sobre as ações no desenvolvimento do jogo na idade pré-escolar. Se com as crianças menores, num primeiro momento, temos a tríade *ação-objeto-palavra* – representado pelo objeto em seu uso convencional –, com as crianças maiores, essa relação se inverte e passa a ser *palavra-ação-objeto* – sendo a ação subordinada à palavra sintetizadora da experiência da criança. Elkonin, citando Lúkov, nos assevera que:

Cada palavra parece conter para a criança um sistema possível de ações e, por causa disso, a peculiaridade do objeto ou o fenômeno a que se refere a própria palavra. O nexa da palavra com o objeto e das possíveis ações com a palavra mostra que *esta, pelo seu conteúdo, é para o falante como uma imagem da ação com o objeto ou fenômeno denominado* (LUKOV, 1937 *apud* ELKONIN, 1998, p. 340, grifo nosso).

Dessa maneira, o jogo protagonizado é um tipo de experiência infantil imprescindível ao desenvolvimento, no qual a criança opera com palavras

denominadoras dos objetos, as quais trazem consigo as ações com esses objetos; pois, ao denominar um objeto de “prato”, deve-se colocar comida nele (ELKONIN, 1998).

Assim, a linguagem reorganiza o psiquismo ao operar com representações simbólicas, corroborando para o processo de desenvolvimento do pensamento abstrato, necessário à aprendizagem da leitura e da escrita. Tal pensamento origina-se na educação infantil e torna-se essencial no ensino fundamental, em razão da natureza das aprendizagens a serem empreendidas nesse nível de ensino.

Além disso, ao nomear os objetos conforme a necessidade do jogo e do gesto com esses objetos, a criança toma consciência de sua ação e pode conduzi-la, sendo esse um importante fator a serviço de seu desenvolvimento. A esse respeito, Vygotsky (1987, p. 111) nos interpela:

[...] um pedaço de madeira torna-se um boneco e um cabo de vassoura torna-se um cavalo. A ação regida por regras começa a ser determinada pelas ideias e não pelos objetos. Isso representa uma tamanha inversão da relação da criança com a situação concreta, real e imediata, que é difícil subestimar seu pleno significado. A criança não realiza esta transformação de uma só vez por que é extremamente difícil para ela separar o pensamento (o significado de uma palavra) dos objetos.

Portanto, o jogo de papéis coloca em movimento as funções psíquicas (atenção, percepção, memória e pensamento), propiciando a complexificação do sistema psíquico. Ademais, outro ponto importante para o desenvolvimento infantil é a subordinação às regras, sendo estas imprescindíveis no jogo de papéis para atuação da criança conforme o papel assumido. Na brincadeira, a criança submete seus desejos à representação daquilo que deva desempenhar. Isso lhe dá maior domínio sobre seus anseios, fazendo com que desenvolva, progressivamente, o *autodomínio da conduta*, premissa para o bom desempenho de sua atividade de estudo na idade escolar.

O professor de educação infantil deve planejar diferentes momentos de jogo protagonizado por meio da disposição de brinquedos temáticos, por exemplo: kits de médico, de cabeleireiro, de mecânico, etc.. E isso também pode ser realizado através da organização de ambientes convidativos à brincadeira, tais como: materiais de largo alcance no pátio ou no parque da escola; caixas coloridas espalhadas pelo espaço externo da escola; fitas e tecidos coloridos que ativem a imaginação infantil, etc., oportunizando à criança a escolha sobre o quê e do quê ela quer brincar.

Dessa forma, a brincadeira torna-se um momento de educação da vontade e da liberdade, pois, à medida que as regras sociais estão latentes, a criança precisa tomar consciência delas para o seu agir, regendo, assim, o seu próprio comportamento. Durante a realização dessa atividade, o professor deve ser

um observador e interventor, anotando aquilo que considerar importante para planejamentos posteriores, bem como para acompanhar o desenvolvimento de cada criança.

Deste modo, ao assumir a brincadeira como promotora de desenvolvimento,

[...] não significa apenas reservar espaço e tempo para a brincadeira, é preciso atuar sobre o conteúdo a ser representado pelas crianças, ampliando o seu repertório cultural, de modo que tenham mais situações a serem imitadas além daquelas mais diretamente ligadas ao seu cotidiano. A execução de alguns papéis pode exigir da criança conhecimento sobre vários aspectos da realidade, bem como gerar a necessidade e o interesse de intensificar sua relação com a realidade objetiva, por meio da apropriação de novos conhecimentos (OTTONI; SFORNI, 2012, p. 2408).

Não por acaso a brincadeira de papéis sociais é considerada pela psicologia histórico-cultural como uma atividade-guia, linha central de desenvolvimento da criança em idade pré-escolar. Contudo, existem outras atividades – tais como, o desenho, a modelagem, os trabalhos manuais, a construção de objetos, etc. –, que são representativas das linhas acessórias de desenvolvimento. Essas práticas são chamadas de atividade produtivas, por demandarem um produto final, ou seja, algum tipo de resultado. A partir delas surge a possibilidade de a criança aprender algo, além de também desenvolver a capacidade de estabelecer fins para suas ações, definindo um “plano de ação” orientador de sua conduta (PASQUALINI; ABRANTES, 2016; PASQUALINI 2013; TSUHAKO, 2016).

Dentre as atividades produtivas, uma delas interessa-nos especialmente: o desenho, haja vista suas relações diretas com a representação gráfica e indiretas com a escrita. Além do jogo de papéis, o desenho traz consigo a representação gráfica simbólica que a criança, gradativamente, vai alcançando em seu processo de desenvolvimento. Conforme já indicamos, o desenho torna-se uma linguagem fundamental para expressão dos sentimentos e do entendimento do mundo pela criança, devendo ser cultivado na educação infantil, objetivando o desenvolvimento das funções psíquicas superiores. Ademais, o desenho e a criança são representantes da cultura na qual estão inseridos, estando seu desenvolvimento atrelado às relações sociais estabelecidas (TSUHAKO, 2016).

Ao desenhar algo, a criança expressa o seu conhecimento do mundo, buscando apropriar-se dele, pois, de acordo com Derdyk (1994, p. 24) “desenhar é conhecer, é apropriar-se”. Essa mesma autora (Ibid., p. 24) explica que “desenhar não é copiar formas, figuras, não é simplesmente proporção, escala. A visão parcial de um objeto nos revelará um conhecimento parcial desse mesmo objeto”. Nessa perspectiva, o desenho nos aproxima do mundo das pessoas, dos objetos, das situações, dos animais, das emoções e das ideias (Id. Ibid.).

Por meio do desenho, a criança tem a oportunidade de registrar o seu pensamento, fato que coloca essa atividade em correlação com a escrita, visto que a humanidade sentiu a necessidade de registrar seu pensamento também por meio desse instrumento complexo. Outro fator de aproximação entre o desenho e a escrita reside na não semelhança do desenho e da palavra com o objeto referendado, ocorrendo o processo de simbolização desencadeado por sua representação arbitrária:

Mesmo os sons onomatopaicos revestem-se desta interpretação que é convenção cultural, como nos aponta Gombrich. Assim o trem faz “piuiiii” mesmo que seja elétrico. *Todos os galos têm o mesmo canto, mas são representados por sons diferentes na Inglaterra: “cock-doodle-doo”, na França: “cocorico”, na China: “kiao-kiao” ou na Alemanha: “kikeriki”. E todos os relógios fazem “tique-taque”, mesmo que as unidades de som sejam quase idênticas* (MARTINS, 1992, p. 34, grifo nosso).

Além disso, desenhar objetiva o gesto indicativo da expressão infantil, fazendo com que a criança represente simbolicamente o seu pensamento e demonstre como interpreta o mundo ao seu redor. Portanto, desenhar incidirá na apropriação da cultura humana e na sua expressão, oportunizando à criança a atribuição de significados e a expressão gráfica de suas percepções a respeito disso. “Frente à realidade, pelo crivo de sua própria experiência, o homem, ávido por buscar e doar sentido à própria vida, “representa”, simboliza, dá significado ao que vê, sente e pensa” (MARTINS, 1992, p.35).

Destarte, o desenho na educação infantil deve fazer parte das atividades diárias, possibilitando à criança sua objetivação por meio do gesto gráfico em direção a representações cada vez mais abstratas do mundo. Para além de ensinar a criança a desenhar, está também em jogo o ensino da linguagem do desenho (TSUHAKO, 2016), repertoriando seu olhar, ensinando as técnicas, qualificando sua percepção.

Desenhar passa a ser importante nesta faixa etária porque, ao fazer isso, “a criança imagina, conta histórias, canta, dança ou até silencia, impulsiona outras manifestações em uma unidade indissolúvel, possibilitando uma grande caminhada no território do imaginário” (DERDYK, 1994 *apud* TSUHAKO, 2016, p. 32).

No caminho dos rabiscos até o desenho figurativo com proximidade com o real, encontra-se a intervenção do professor na proposição do desenho em diferentes suportes (papel camurça, lixa, caixa de pizza, etc.), com diferentes riscadores (lápis, giz de cera, pincel, dedo, etc.), ampliando, assim, as experiências da criança. Além dessas proposições, o professor deve repertoriar as crianças com conteúdos motivadores da ação de desenhar. Para isso, a criança deve realizar atividades de percepção das partes e movimentos do corpo, observação de obras de arte representativas de conteúdos estudados e dos conteúdos específicos da

linguagem visual como “[...] as linhas, formas, cores, texturas, etc., utilizadas nas diversas representações dos artistas” (TSUHAKO, 2016, p. 64).

Nesse processo, a criança ampliará, paulatinamente, os detalhes de sua expressão gráfica, buscando desenhar graficamente o que vê, não como cópia do real, mas como forma de representação (TSUHAKO, 2016). Assim nos explicita essa autora em relação ao desenvolvimento do desenho nos anos finais da educação infantil:

Nesse movimento, a criança tem a intenção de buscar maior proximidade do real; desenha de forma figurativa, preocupando-se com convenções e regras. Agora a criança procura registrar o que vê. As figuras surgem organizadas segundo temas e com uma ordem espacial clara. Assim, as coisas da terra se localizam na borda inferior da folha, como plantas, animais, casas; e as coisas do céu, na parte superior, como pássaros e nuvens. Há uma proporção entre as figuras e integração entre os temas. A escolha da cor também obedece à regra e à organização. As crianças começam a questionar a cor da pele, do cabelo para representá-los nos desenhos etc. (TSUHAKO, 2016, p. 64).

Quando a criança encontra-se nesse momento de desenvolvimento do desenho, a percepção está bastante desenvolvida e a preocupação com as regras é evidente. Concomitantemente, no jogo protagonizado, para além da simples representação de papéis, há a preocupação com as regras subjacentes a ele. Gradualmente, o interesse pelos jogos com regras se faz presente e introduz a criança num mundo dirigido por motivações cada vez mais abstratas.

Nesse ínterim, também vão sendo desenvolvidas outras capacidades, tais como: ampliação de seu vocabulário, tomada de consciência da linguagem organizada, capacidade de planejamento e de autodomínio sobre seu comportamento, etc.. Dessa forma, por meio de ações e operações com os gestos, com o desenho e com o jogo de papéis, as bases do desenvolvimento cultural vão sendo interpostas pelo emprego do signo, cujo elemento torna-se referência geradora de *modos de funcionamento não naturais*. Nessa perspectiva, Martins e Marsiglia (2015) asseveram que os atos mediados pelo signo transformam as relações humanas, suplantando manifestações imediatas e espontâneas em expressões mediadas e volitivas.

Enfim, de acordo com o processo de simbolização como uma das capacidades necessárias à alfabetização, a criança aprende a expressar o seu pensamento por meio de gestos representativos. Assim como também aprende a representar as coisas do mundo por meio de desenhos, desenvolvendo a linguagem como forma de expressão e de representação, com conteúdos resultantes dos processos abstrativos formados a partir do desenrolar dessas ações.

Contudo, o fator mais importante para a alfabetização acontece quando a criança compreende que, além de desenhar coisas, pode desenhar a fala. Esse fato demanda da criança a conscientização e o conhecimento da percepção auditiva em relação ao uso das letras representativas dos sons que são percebidos. Não sendo considerado um mecanismo fácil, dispensaremos uma atenção especial a esse processo.

A conscientização da percepção auditiva na escuta da linguagem: epilinguagem e metalinguagem

Neste item, retomaremos mais detidamente a questão anunciada por Lemle (1988) e apresentada no início deste artigo, qual seja, a conscientização da percepção auditiva e sua realização na didática do ensino da leitura e da escrita. Para tanto, nos valeremos de autores que abordam questões linguísticas referentes à consciência fonológica. Faremos isso em anuência com os autores da psicologia histórico-cultural, no que diz respeito ao desenvolvimento e constituição da consciência na relação entre a epilinguagem e a metalinguagem.

As atividades epilinguísticas são intuitivas, espontâneas, praticadas o tempo todo por qualquer falante de uma língua quando se detém para refletir sobre o significado das palavras, o sentido que elas adquirem em dada situação, a intenção de seu interlocutor ao empregar determinados termos e não outros, determinadas formas de argumentar e não outras etc. Diferentemente, as estruturas metalinguísticas são representações de unidades linguísticas que devem ser manipuladas cognitivamente de forma consciente e, para tanto, demandam instrução por parte de outrem que as dominem.

O trato com a epilinguagem e metalinguagem são fulcrais para a aprendizagem fônica da língua e, conseqüentemente, para o processo de apropriação da leitura e da escrita, que não se limita à aprendizagem de sons e letras, embora perpassa por ela. Se o que está em jogo ao final da alfabetização é a compreensão do texto lido e a automatização da leitura na apreensão do significado da escrita, esse procedimento demanda processos anteriores e específicos de desenvolvimento, sendo o ensino na educação infantil o propulsor disso. Assim, para se tornar um leitor fluente, o aluno necessita desenvolver habilidades essenciais para a aprendizagem da leitura e da escrita.

As habilidades preditas dizem respeito à metalinguagem como capacidade de se refletir sobre a própria língua. Essa capacidade deve ser engendrada em processos educativos intencionais desde que a criança ingressa na educação infantil. Ora, a criança em idade pré-escolar já tem suas habilidades linguísticas bem desenvolvidas com relação à pronúncia e ao uso da gramática na interação com as pessoas ao seu redor (ADAMS et al., 2006). A comunicação, nesse período, está concentrada no significado e na mensagem falada, entretanto ela contém

outra face, representada pela sua forma e estrutura. Sendo assim, a atenção da criança precisa ser orientada em direção a elas, tendo em vista a geração de mecanismos comunicacionais advindos da reflexão e que reconfigurem a própria comunicação oral.

Apesar de a criança demonstrar muitas habilidades linguísticas no trato com a língua, essas habilidades fazem parte de um processo de uso da linguagem em situações cotidianas, revelando diferentes níveis de comportamento epilinguístico. Nesse momento, por exemplo, a criança demonstra estranheza no uso de uma frase agramatical, contudo não se vê capaz de corrigi-la (MALUF, ZANELLA e PAGNEZ, 2006).

Capovilla, Capovilla e Soares (2004, p. 40) destacam que “segundo Gombert (2003), as primeiras evidências de comportamento genuinamente metassintático na criança podem ser encontradas quando ela se mostra capaz de corrigir frases agramaticais”. Por conseguinte, para se alfabetizar, a criança precisa tomar consciência da segmentação da palavra em unidades sonoras menores, além de compreender a repetição dessas unidades em outras palavras, carecendo aprender sua representação gráfica. Todo esse processo exigirá dela uma ação consciente.

Essa relação consciente com a linguagem falada oportunizará a manipulação dos sons da fala, desenvolvendo a habilidade metalinguística. Essa habilidade, segundo Cunha e Capellini (2011), se refere à capacidade de pensar a própria língua, incluindo as habilidades metalinguísticas sintática, semântica e fonológica. Para as autoras, os aspectos cognitivos afetos à leitura e à escrita relacionam-se ao processamento fonológico, incluindo a memória e a consciência fonológica. (CUNHA; CAPELLINI, 2011, p. 87).

O enfoque sobre a referida conscientização não se desprega da assertiva acerca do caráter social dos fundamentos singulares da vida humana, ou seja, a qualidade da relação do homem com o meio perpassa a apropriação de signos culturais organizados a partir da conduta cultural. Nessa direção, não se pode perder de vista que a consciência individual tem sua formação nos processos histórico-culturais.

Em relação à formação da consciência humana, tanto Luria (2016), quanto Leontiev (1983) dão ênfase aos seus variados estágios, afirmando que ela se altera tanto em sua estrutura semântica quanto em seu funcionamento por meio de diferentes sistemas psicológicos. Afirmam que, primeiramente, a atividade prática é realizada pela criança em seu caráter externo, e, numa etapa posterior, por meio da relação com o outro e do desenvolvimento da linguagem, passa a ser objeto da consciência, formando juntamente a ela uma unidade dialética. Enfim, a consciência é, ao mesmo tempo, produto e reguladora da atividade humana.

Sendo assim, para que a escola de educação infantil promova o desenvolvimento, terá de primar por um ensino voltado para a complexificação do

psiquismo da criança, fazendo isso através de transformações progressivas na estrutura de sua atividade, de modo que supere “o funcionamento operacional e determinado pela situação visual presente em direção à formação de ações subordinadas a finalidades determinadas, encadeadas e articuladas ao motivo da atividade” (PASQUALINI, 2015, p. 205).

Diante dos pressupostos acerca da constituição da consciência e do ensino da leitura e da escrita, didaticamente indagamos: como produzir na criança novas necessidades de relação com a língua?; como fazer com que a criança perceba a língua falada e seu fluxo contínuo, objetivando, nesse processo, a tomada de consciência na apreensão de suas partes como premissa para a aprendizagem da leitura e da escrita?

Para respondermos a esses questionamentos, destacamos que o conteúdo a ser ensinado torna-se objeto da consciência dos alunos por meio da educação, sobretudo, da atenção. Entretanto, atrair a atenção, segundo a concepção da psicologia histórico-cultural, perpassa pela relação ativa da criança com o objeto a ser conscientizado. Por isso, com as crianças pequenas especialmente, não é suficiente, numa perspectiva didática, planejar ações circunscritas apenas no plano da verbalização do professor.

A tarefa a ser conscientizada deverá referir-se diretamente a alguma atividade externa de manipulação do objeto a ser conscientizado, sendo imprescindível uma motivação adequada, revelando “à criança o objetivo cognoscitivo da tarefa dada” (LEONTIEV, 1983, p. 208). Destaque-se que esse é um princípio didático para o ensino eficaz: o conhecimento do motivo pelo qual se realizará determinada tarefa. Entretanto, no início do desenvolvimento humano, o motivo das ações e operações carece de consciência plena, e sua ocorrência resultará de numerosas interações entre a criança e o adulto. O processo de desenvolvimento da linguagem humana, partindo de uma comunicação involuntária até uma comunicação intencionalmente estruturada, desponta como resultado das relações e demandas sociais estabelecidas.

Contudo, apesar de considerarmos a aprendizagem da fala uma habilidade importantíssima para o desenvolvimento do psiquismo, a aprendizagem da leitura e da escrita é imprescindível, por envolver processos mais refinados de identificação dos sons emitidos pelo fluxo oral e, por isso, ser capaz de requalificar a própria oralidade. Esse trabalho educativo pode e deve ser feito na educação infantil, iniciando-se pela escuta atenta dos sons em geral, até a percepção auditiva dos sons compostos pela fala humana.

Nessa perspectiva, com crianças de 2 e 3 anos é interessante o trabalho de jogos de escuta de sons diferentes da fala, já que, para elas, essa pode ser uma tarefa fácil, mas que, contudo, exige atenção. Por meio da identificação dos sons do ambiente, reprodução de sons de animais, de meios de transporte, de barulhos de objetos, etc., a criança deverá, de olhos fechados, identificar esses sons,

lembrar de sua ordem e descobrir de onde eles vêm. Também são igualmente importantes atividades com objetos musicais tais como: balançar o chocalho até a solicitação de parada; produzir som com um instrumento musical, acompanhando a música tocada e parar quando essa cessa; de olhos fechados, escutar a execução do som feito pelo professor com um objeto sonoro e, ao abri-los, identificar o objeto; dentre outras atividades que desenvolvam a escuta atenta e a discriminação auditiva, corroborando a introdução das crianças “na arte de ouvir ativa, atenta e analiticamente” (ADAMS et al., 2006, p. 37).

Com as crianças de 3, 4 e 5 anos, atividades de manipulação dos sons da língua em jogos verbais sobre a consciência fonológica são bem-vindas, pois vão ao encontro da atividade-guia, cujo conceito possui princípios de ludicidade. Além disso, ao brincar com rimas, o motivo da atividade está em encontrar palavras terminadas com o mesmo “pedaço”, pois, de acordo com Germano e Capellini (2016, p. 26), “a percepção da rima apresenta um efeito direto, contribuindo para a percepção de que palavras podem compartilhar segmentos sonoros idênticos”.

Assim, ao se trabalhar uma poesia com a classe, e sendo esse texto conhecido de memória, o motivo da ação será o de encontrar os componentes das palavras que rimam. Após a ênfase na leitura como fruição, os alunos poderão realizar as seguintes atividades: dramatização da poesia; o desenho da história como registro gráfico; a identificação de rimas de seus nomes com os nomes das personagens; a identificação das palavras rimadas na história com os nomes das personagens, etc. Jogos com rimas, para além do significado e da mensagem, direcionam a atenção da criança para as semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, demonstrando, principalmente, a forma física e o ritmo da linguagem (ADAMS et al., 2006).

Outra forma de promover a consciência fonológica é por meio do trabalho com a aliteração, em razão de essa ação favorecer a identificação de traços iniciais comuns entre as palavras. Os jogos de trava-línguas são bons exemplos de textos para esse fim. Nessa brincadeira verbal, a criança deverá prestar atenção na frase falada pelo professor e terá de reproduzi-la de forma cada vez mais acelerada, sem se cometer erros.

Lançando olhar sobre as crianças de 5-6 anos, o trabalho voltado ao desenvolvimento da consciência fonológica direciona-se à complexificação linguística, destacando-se a consciência de palavras, frases, sílabas e fonemas. Trata-se, como postulado por Vigotski (2005), do trato com a palavra como unidade de pensamento e linguagem, ou seja, como conceito que deve ganhar destaque. O trabalho com a *consciência de palavra* incide no reconhecimento desta como unidade fonológica da língua. O objetivo do ensino, nesse momento, é a identificação, na fala, da cadeia sonora da palavra superando a concepção infantil de considerá-la como sendo integrante ou extensão do objeto.

Para tanto, encontramos na obra de Adams et al. (2006), contributos dos jogos verbais para ensinar a noção de que as frases são feitas de sequências de palavras. A partir do trabalho pedagógico com palavras, outra aprendizagem igualmente importante diz respeito à consciência silábica, que irá requerer da criança a “capacidade de divisão em sílabas da cadeia oral da fala” (SOARES, 2016, p. 185). Entretanto, operar epilinguisticamente com sílaba, não garante a análise de seus constituintes, portanto, o processo de alfabetização deverá garantir o ensino sistemático dessa capacidade para o entendimento do modo de funcionamento do nosso sistema de representação.

Uma estratégia importante para corroborar a formação da consciência silábica é o trato com a literatura infantil, a partir de narrativas que proporcionem a troca de sílaba na constituição de novas palavras, bem como do trabalho linguístico de leitura e reconto de histórias. Tais expedientes corroboram o trato com as formas gramaticais da escrita, promovendo a ampliação de vocabulário e a apropriação de novas formas de utilização da linguagem oral, com ênfase na ideia do trabalho com a palavra e suas partes constitutivas, ou seja, o significante e o significado, sílabas e fonemas, sempre na relação dinâmica que os articula.

Considerações finais

Entendemos que para o alcance exitoso da alfabetização, há que se superar a ilusão de que sua “hora certa” seja ao término da idade pré-escolar ou início da idade escolar. Ao longo deste artigo procuramos evidenciar que as inúmeras tarefas que podem e devem ser realizadas junto às crianças pequenas em contexto escolar são de primordial importância. Trata-se de apontar que o ensino desenvolvendo subsidia amplamente a alfabetização, sobretudo a partir do trabalho pedagógico desde as primeiras significações gestuais, transitando pelo processo abstrativo – requerido às substituições dos objetos no jogo de papéis –, até a representação gráfica no desenho, que tem como primeira demanda a conversão da marca em conteúdo simbólico.

Nesse ínterim, quando a criança adentra o ensino fundamental, já adquiriu muitas habilidades e destrezas necessárias à aprendizagem da leitura e da escrita. Então, as formas mais complexas do comportamento da criança, formadas na educação infantil, contribuem consideravelmente para essa aprendizagem num tempo relativamente curto.

Portanto, torna-se incontestável a defesa do ensino na educação infantil, conjecturando o desenvolvimento de capacidades indispensáveis à aquisição da leitura e da escrita, atreladas, notadamente, à conquista do autodomínio da conduta e da voluntariedade. Há que se levar em conta o “novo” em cada período, indo desde o desenvolvimento da *linguagem* nos bebês, passando pela qualificação da *percepção* na atividade objetual-manipulatória, resvalando no

desenvolvimento da *imaginação* (nos jogos de papéis), até os primórdios do desenvolvimento do *pensamento teórico* a ser requerido e formado ao longo do ensino fundamental.

No que tange às capacidades suprarreferidas, destacamos: a capacidade de simbolização; a capacidade de conscientização da percepção auditiva; a capacidade de captação do conceito da palavra; a capacidade de discriminação das formas das letras; e a capacidade de compreensão da organização espacial da página em nosso sistema de escrita. Para que uma criança possa ser alfabetizada, essas capacidades devem ser desenvolvidas num processo que exige um ensino dirigido, intencionalmente planejado por parte do professor, demandando igualmente um esforço de aprendizagem por parte do aluno. Professor e aluno, tendo papéis diferenciados, estão dialeticamente interconectados no processo de alfabetização.

De acordo com a pedagogia histórico-crítica, em consonância com a psicologia histórico-cultural, o ensino intencionalmente planejado é fulcral para a qualidade da aprendizagem e esta, esteira do desenvolvimento. E tal processo só é possível a partir da transmissão dos conhecimentos e, no caso da alfabetização, esses conhecimentos dizem respeito à fonologia e à gramática da língua.

Em suma, ao professor alfabetizador cabe o conhecimento da língua portuguesa em seus aspectos históricos, estruturais e discursivos para que, de posse desses conhecimentos, possa planejar situações didáticas concatenadas aos princípios teóricos, e práticos promotores do desenvolvimento. Ao aluno cabe o direito inalienável de acesso a esse conteúdo linguístico, como meio de emancipação e participação ativa na sociedade. As considerações tecidas nos direcionam a conceber que também a escola de educação infantil pode ser grande aliada na luta política pela plena alfabetização dos indivíduos.

Referências

ADAMS, M. J. et al. **Consciência fonológica em crianças pequenas**. trad. Roberto Cataldo Costa. Adaptação à língua portuguesa: Regina Ritter Lamprecht e Adriana Corrêa Costa. Porto Alegre: Artmed, 2006.

CAPOVILLA, A. G. S.; CAPOVILLA, F. C.; SOARES, J. V. T. Consciência sintática no ensino fundamental: correlações com consciência fonológica, vocabulário, leitura e escrita. In: **Psico-USF**, v. 9, n.1, jan-jun, 2004. p. 39-47.

CORREA, M. C. A et al. Língua Portuguesa. In: PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N. (Org.), **Proposta Pedagógica para a Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP [recurso eletrônico]**, 736f., 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, 2016, v. 1, p. 177-206. Disponível em: <http://www.bauru.sp.gov.br/arquivos2/arquivos_site/sec_educacao/proposta_pedagogica_educacao_infantil.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2016.

CUNHA, V. L. O.; CAPELLINI, S. A. Habilidades metalinguísticas no processo de alfabetização de escolares com transtornos de aprendizagem. In: **Revista Psicopedagogia**, v. 28, n. 85, 2011. p. 85-96.

DERDYK, E. **Formas de pensar o desenho**: desenvolvimento do grafismo infantil. São Paulo: Editora Scipione, 1994.

ELKONIN, D. B. **Psicologia do jogo**. Trad. Álvaro Cabral. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

GERMANO, G. D.; CAPELLINI, S. A. **Protocolo de Avaliação das Habilidades Metafonológicas**. Ribeirão Preto/SP: Book Toy, 2016.

GODOY, D. M. A. **Aprendizagem inicial da leitura e da escrita no português do Brasil**: influência da consciência fonológica e do método de alfabetização. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Linguística, do Centro de Comunicação e Expressão da Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis, 2005. 188 p.

LEMLE, M. **Guia teórico do alfabetizador**. São Paulo: Ática, 1988.

LEONTIEV, A. N. **Actividad, conciencia, personalidad**. Havana: Editorial Pueblo y educacion, 1983.

LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VIGOTSKI, L. S.; LURIA, A. R. & LEONTIEV, A. N. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. 12^a ed. São Paulo: Ícone, 2016. p. 143-189.

MALUF, M. R.; ZANELLA, M. S.; PAGNEZ, K. S. M. M. Habilidades metalinguísticas e linguagem escrita nas pesquisas brasileiras. In: **Boletim de Psicologia**, vol. LVI, n° 124, 2006. p. 67-92.

MARTINS, L. M. O ensino e o desenvolvimento da criança de zero a três anos. In: ARCE, A.; MARTINS, L. M. (Org.). **Ensinando aos pequenos de zero a três anos**.

Campinas, Alínea, 2009, p. 93-121.

MARTINS, L. M.; MARSIGLIA, A. C. G. **As perspectivas construtivistas e histórico-crítica sobre o desenvolvimento da escrita**. Campinas: Autores Associados, 2015.

MARTINS, M. C. F. D. **“Não sei desenhar”**: implicações no desvela/ampliar do desenho na adolescência – uma pesquisa com adolescentes em São Paulo. Dissertação (Mestrado em Artes) – Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1992. mimeo.

OTTONI, T. P. M. E. SFORNI, M. S. F. **Vigotski, Leontiev e Elkonin: Subsídios teóricos para a Educação Infantil**. In: XVI ENDIPE – Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, número 03, 2012, Unicamp. Campinas: Junqueira e Marin Editores, 2012. p 2399-2408.

PASQUALINI, J. C.; TSUHAKO, Y. N.. (Org.). **Proposta pedagógica da Educação Infantil do Sistema Municipal de Ensino de Bauru/SP**. 1ed. Bauru: Secretaria Municipal de Educação-Bauru, v. 1, 2016. p. 723-733.

PASQUALINI, J. C. Objetivos do ensino na educação infantil à luz da perspectiva histórico-crítica e histórico-cultural. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 7, n. 1, jun. 2015. p. 200-209.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Apontamentos sobre o trabalho pedagógico no 1º ano do Ensino Fundamental à luz da periodização Histórico-Cultural do desenvolvimento sobre o trabalho. In: MESQUITA, A. M.; FANTIN, F. B.; ASBAHR, F. S. F. (Org.). **Currículo comum para o ensino fundamental municipal de Bauru**. 2. ed. Bauru: Prefeitura Municipal de Bauru, 2016, p. 81-93.

PASQUALINI, J. C.; ABRANTES, A. A. Forma e conteúdo do ensino na educação infantil: o papel do jogo protagonizado e as contribuições da literatura infantil. In: **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 5, n. 2, dez. 2013. p. 13-24.

SOARES, M. **Alfabetização**: a questão dos métodos. São Paulo: Contexto, 2016.

TSUHAKO, Y. N. **O ensino do desenho como linguagem**: em busca da poética pessoal. 215 f., 2016. Dissertação de Mestrado (Mestrado em Educação) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências e Letras, Campus Marília.

VIGOTSKI, L. S. **Pensamento e linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2005

_____. **A construção do pensamento e da linguagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

VYGOTSKI, L. S. **Obras escogidas**. Tomo III. Madrid: Visor, 1995.

VYGOTSKY, L. S. Aprendizagem e desenvolvimento na Idade Escolar. In: **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem**. Vigostky, L. Luria, A. Leontiev, A.N. São Paulo: Ícone, 2016, p. 103-116.

VYGOTSKY, L. S. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

AS POLÍTICAS DE ALFABETIZAÇÃO PARA A INFÂNCIA NO BRASIL: ALGUMAS INQUIETAÇÕES

LITERACY POLICIES FOR CHILDHOOD IN BRAZIL: SOME CONCERNS

Vanildo Stieg

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
vstieg@gmail.com*

Vania Carvalho de Araújo

*Universidade Federal do Espírito Santo (Ufes)
vcaraujoUfes@gmail.com*

Resumo:

Este texto discute políticas de alfabetização para a infância no Brasil a partir de uma perspectiva histórica. Constituiu-se a partir de uma abordagem de pesquisa qualitativa de cunho documental. Teve como objetivo central expor algumas inquietações sobre como a criança em processo alfabetizador vem sendo pensada/tratada e presumida pelo discurso oficial num período compreendido entre 1996-2016. Das reflexões realizadas podemos acenar, tal como Hannah Arendt (2007) ao referir-se à crise na educação, que a questão da alfabetização para a infância necessita ser precedida por outra ordem de preocupação – que não seja aquela mercadológica/utilitarista –, pois trata-se do compromisso que temos com o mundo comum e com a criança que aos poucos vai responsabilizar-se por este mundo.

Palavras-chave: Alfabetização. Infância. Políticas de alfabetização e infância.

Abstract:

This text discusses literacy policies for childhood in Brazil from a historical perspective. It was based on a qualitative research approach of documentary nature. Its main aim was to present some concerns about how the child in the literacy process has been thought / treated presumed by the official discourse in a period between 1996-2016. From the reflections performed we can mention, just as Hannah Arendt (2007) refers to the crisis in education, that the matter of literacy for childhood needs to be preceded by a different order of concern – other than that of a marketing / utilitarian one – because it deals with of the commitment we have to the common world and to the child who will gradually take responsibility for this world.

Keywords: Literacy. Childhood. Literacy and childhood policies.

Introduzindo nossas reflexões

Desde sua expressão caritativa, filantrópica, filantrópico-científica, a criação de órgãos públicos especializados na assistência e proteção da infância desvalida (MARCÍLIO, 1998) à emergência de uma escola republicana e democrática do século XX e XXI, a criança tem sido uma referência recorrente na formulação de políticas ao longo de séculos no Brasil. Ao que parece ser um movimento virtuoso em torno de tais ações, principalmente em contextos cujas condições de vida das crianças socialmente desprivilegiadas demandam uma ação direta e mais perene do Estado, vão se constituindo também em estratégias para equacionar os riscos iminentes que a pobreza, a desproteção social, etc. poderiam causar à nova sociabilidade requerida pelo então capitalismo emergente e em expansão.

Em um contexto em que o Estado torna-se refém de um poder econômico ainda mais seletivo e excludente com ares de políticas responsáveis, reatualizando o confronto há tempos destacado por Paoli (2007) da participação política popular com as novas forças conservadoras, a criança e sua infância de nossos dias continuam sendo incorporadas na agenda dos discursos oficiais com outra roupagem, o que não significa dizer que a figura de um Estado beneplácito e punitivo tenha ficado para trás, mas que suas intenções tornam-se cada vez mais explícitas em torno dos interesses privados e fundados na lógica do desempenho e dos resultados (CURY, 2017). As questões latentes, principalmente do século XIX e primeiras décadas do século XX, em torno da esfera doméstica e da esfera governamental, transmutam-se como uma explícita manifestação dos interesses privados e mercadológicos cooptados pelo Estado, haja vista a intensificação das relações mercadológicas e escolarizantes assumidas em torno da leitura e da escrita das crianças da educação infantil.

As estratégias em torno das políticas de alfabetização para a infância no Brasil privilegiaram um conjunto de programas e projetos, fazendo sobressair uma perspectiva, ora econômico-utilitarista, ora uma sobredeterminação metodológica na formação das crianças e pouco dela se desvencilhou. Tal constatação está na preocupação real ou inventada da alfabetização como um campo do conhecimento cuja supremacia da busca pelo melhor método e pela teoria mais adequada desvirtuou o sentido público de sua formulação quando, em seu revés, a preocupação em torno da educação das crianças exige muito mais do que ensinar a ler e a escrever. Contudo, não estamos aqui a questionar a pujante e necessária disputa em torno da concepção de alfabetização, mas o quanto tais disputas podem estar produzindo “um declínio ético-político da educação” (CARVALHO, 2013, p.82), uma vez que a centralidade nas preocupações conceituais e metodológicas tem tornando rarefeito o sentido público de tal experiência na formação das crianças e na formulação de tais políticas.

Assim, como Hannah Arendt (2007, p.222), talvez seja oportuna a afirmação de que, “Certamente, há aqui mais que a enigmática questão de saber por que Joãozinho não sabe ler” ou como Joãozinho deve aprender a ler e a escrever. Essa afirmação de Arendt tem a ver com a exagerada preocupação com o pragmatismo evidenciado na educação americana dos anos 1950, impulsionado pelo movimento Escola Nova de John Dewey que, dentre outros aspectos, contemplava a substituição do aprendizado pelo fazer, a inculcação de habilidades e competências na educação das crianças, a afirmação da autonomia das crianças e sua emancipação da autoridade dos adultos.

No interior de suas reflexões em “A crise na educação”, Arendt (2007) fala de um tempo em que o passado deixou de lançar luzes sobre o presente, e um dos resultados disso é a crise da autoridade na educação, autoridade entendida como ausência de significados partilhados por uma comunidade. Para Arendt, a essência da educação é a natalidade, pois esta indica “[...] que cada ser humano, além de um novo ser na vida, é um ser *novo* em um mundo preexistente, constituído por um complexo conjunto de tradições históricas e realizações materiais e simbólicas às quais atribuímos utilidade, valor e significado” (CARVALHO, 2013, p.82).

Assim, para Arendt, a educação é o ato de acolher e iniciar os jovens no mundo, mundo entendido como “[...] aquilo que adentramos ao nascer e que deixamos para trás quando morremos” (ARENDR, 2010, p.67). Por isso Arendt (2007, p.239) vai afirmar: “Na medida em que a criança não tem familiaridade com o mundo, deve-se introduzi-la aos poucos a ele; na medida em que ela é nova, deve-se cuidar para que essa coisa nova chegue à fruição em relação ao mundo como ele é”. Portanto, a educação tem por responsabilidade compartilhar as heranças históricas e culturais de modo com que as crianças possam aos poucos renová-las tendo em vista um mundo comum e público, diferente de uma concepção de educação concebida como um investimento privado ou uma perspectiva pragmática de seus meios e fins.

A crítica de Arendt sobre a educação tem a ver, portanto, com a ausência de uma responsabilidade ética e política na formação das crianças, cujo princípio está relacionado com as características básicas da sociedade moderna. Talvez essa mesma preocupação de Arendt possa responder a algumas de nossas inquietações no presente, quando o assédio ao novo faz irromper uma excessiva preocupação em torno do ensinar a ler e a escrever sem articular esta prática a processos formativos que possibilitem às crianças inteirar da herança pública, “integrá-la, fruí-la e, sobretudo, renová-la” (ARENDR, 2007, p.247).

Nos diferentes processos desencadeados em torno das chamadas “políticas de alfabetização para a infância no Brasil”, nota-se uma centralidade na aplicação e na extensão formativa de tais propostas. Além de revelar-se como um campo em disputa intermitente, a profusão de ideias nem sempre desvencilhou-

se do assédio do mercado. Ao contrário, foram fartamente ajudadas pela própria política governamental, fazendo sobressair das questões em torno da alfabetização uma racionalidade utilitarista muito mais próxima de um apelo comercial com suas intermináveis fábricas de cartilhas e apostilas do que de uma experiência entrelaçada com as diferentes linguagens e um modo de conhecer e partilhar o legado de heranças materiais e simbólicas com as crianças. É o que podemos observar nos diferentes marcos temporais das distintas estratégias em torno da alfabetização no período de 1996 a 2016, constituindo-se, assim, controversos projetos e programas cujos efeitos fazem emergir políticas educativas centradas nas competências e habilidades das crianças. Cabe destacar que um dos efeitos da Reforma do Estado desencadeada no anos de 1995, conforme destaca Pereira (2016, p.198), é “a presença dos organismos internacionais no país, difundindo suas concepções sobre políticas públicas [...] e a adoção de parâmetros privados para organização, gestão, avaliação e regulação das políticas públicas educacionais”.

Assim, as políticas de alfabetização vão sendo utilizadas como anteparo de uma demanda econômica, indiferente a um horizonte de bem comum e de um horizonte simbólico comum. É nesse terreno de uma sociedade marcada pelo individualismo e movida por critérios dependentes das contingências do mercado que a leitura e a escrita vão assumindo centralidade sem aquela interlocução e participação públicas garantidoras de uma sociabilidade política.

Conceber a leitura e a escrita não como um fim em si mesmo, mas uma medida de equidade e justiça social em que a criança não é excluída do mundo dos adultos e mantida artificialmente em seu próprio mundo (ARENDDT, 2007, p.233), traduz-se em uma responsabilidade pública autêntica do processo de educação das crianças, pois dotada daqueles valores necessários à continuidade de um mundo, como diria Brayner (2008), “propriamente humano”. Sem tais prerrogativas, acentua-se um projeto de alfabetização despojada de dimensão ética ou transformada, parafraseando Telles (1999, p.52), em “[...] palco de experiências ameaçadas de ficarem mudas na ausência de referências e parâmetros através dos quais possam ser elaboradas como experiências significativas”, sem falar nos perversos efeitos das múltiplas evidências do lugar marginal que as crianças e suas infâncias têm ocupado em suas prescrições e fundamentos.

Algumas evidências de nossas reflexões iniciais

De 1996 a 2016, o Ministério da Educação – MEC intensificou movimentos em torno da Política de alfabetização de crianças. Foram elaboradas e implementadas, consecutivamente, quatro propostas de formação de professoras alfabetizadoras materializadas nos seguintes documentos: *Parâmetros*

Curriculares Nacionais – PCNs (1996), *Documento Alfabetizar com textos* (1999), *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)* (2001-2003), *Pró-Letramento* (2006-2012) e *Pacto Nacional para Alfabetização na Idade Certa – PNAIC* (2013-2016). Todas essas formações foram articuladas de modo que todas as professoras alfabetizadoras do país fossem alcançadas.

Como acena Mortatti (2000), desde o final do século XIX, e, em especial, de acordo com o ideário da Proclamação da República (1889), a instituição escola será consolidada como *locus* necessário para o preparo das novas gerações com vistas a atender aos ideais do Estado pautado pela necessidade de instauração de uma nova ordem política e social. Para a voz oficial, a universalização da escola será propulsora para o “esclarecimento das massas iletradas”. Portanto, ler e escrever se tornará instrumento privilegiado de apreensão de saber e imperativo da modernização e desenvolvimento social. Pessoas analfabetas passaram a ser consideradas um significativo problema para o país. Será necessário erradicar¹ o analfabetismo no Brasil. Imediatamente, o discurso oficial se preocupou em intensificar campanhas para alfabetizar crianças e adultos para que estes pudessem atender ao projeto de país que se instaurava.

No entanto, nos anos de 1940 será perceptível que o ideal da chamada erradicação do analfabetismo não se concretizará (nem no Brasil, nem no mundo). Esta constatação vai levar, desde então, o nosso país a dialogar, de forma cada vez mais intensa, com projetos pautados nas objetivações de organismos mundiais: Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco)², Organização dos Estados Americanos (OEA), Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento (Bird).

A Unesco, desde 1946 (ano de sua fundação), irá incorporar como sendo seu objetivo central a ideia de erradicar o analfabetismo em escala mundial. Sua ação imediata foi realizar um primeiro mapeamento mundial sobre alfabetismo/analfabetismo para começar a entender a situação em escala global (BARBOSA, 1992). O seu segundo passo consistirá num marco histórico na tentativa de erradicação mundial do analfabetismo: em 1965 ela promoverá, em Teerã, o *Congresso Mundial de Ministros da Educação do Analfabetismo*. Neste evento será proposta uma ação denominada de *Programa Experimental de Alfabetização Mundial (EWLP)*. Deste programa, onze projetos serão elaborados e depois

¹ A palavra “erradicar” vai ser usada ao longo da história da alfabetização, toda vez que se falar em alfabetismo/analfabetismo e seus números. Tal palavra está ligada a ação de COMBATER. Para as objetivações republicanas em diferentes momentos de sua história (Brasil agropecuário, Brasil industrial, Brasil com fronteiras abertas para o mundo global), o analfabetismo é entendido como uma PRAGA e, portanto, precisa ser ANIQUILADO/COMBATIDO, assim como as doenças e as pestes que afetam determinada sociedade (STIEG, 2014).

² Organismo internacional privado, financiado por dinheiro público advindos de países a ele associados. Junto à Unesco sempre estiveram presentes os interesses das agências financeiras (FMI, BIRD).

implementados em todos os continentes (de 1966 a 1973). Ainda no congresso de Teerã ficará acordada uma orientação sobre a alfabetização que deverá balizar as práticas alfabetizadoras de adultos e também de crianças: a alfabetização abarcará o processo de ensino da leitura, da escrita e do cálculo à capacitação para o trabalho e ao incremento da produtividade industrial/urbana/financeira. Ou seja, tratava-se de uma concepção de *alfabetização funcional*³.

Tal concepção diz respeito ao processo de ensino e aprendizagem da leitura e da escrita para fins específicos: realização de tarefas cotidianas, do âmbito profissional. Não podemos esquecer que os onze projetos (1966-1973) tinham como público-alvo os adultos. Assim, o ensino da leitura e da escrita será vinculado ao desenvolvimento de capacidades relacionadas à vida adulta, para além do domínio de capacidades elementares acerca da língua escrita, tais como decifrar e decodificar. Esta qualificação funcional atribuirá à alfabetização um caráter individual com finalidades meramente economicista: mobilizar, formar e alfabetizar funcionalmente a mão de obra adulta da época. Colocará sobre o já adulto alfabetizado e a criança que será alfabetizada – na perspectiva funcional – a tarefa de trabalhar para produção e acumulação de bens de ordem econômica para atender a uma pequena parcela da população mundial. Em 1976 a Unesco publica uma avaliação do chamado *Programa (1967-1973)* e além das análises dos resultados alcançados se imprimirá uma nova orientação acerca dos propósitos e dos programas de alfabetização. Será abandonada a ideia de campanhas em escala mundial e passará a ser adotada como estratégias a realização de programas nacionais e regionais (BARBOSA, 1992). Assim é que, em 1979, a Unesco publicará um documento intitulado *Alfabetización, 1972-1976: progreso de la alfabetización en los diversos continentes*. Neste texto será ressaltado o seguinte panorama acerca da alfabetização no mundo:

- 1 Número absoluto de analfabetos adultos em progressiva elevação como consequência do crescimento demográfico;
- 2 Porcentagem de analfabetos adultos elevada nos países de terceiro mundo, com ritmo lento de decréscimo;
- 3 Projeções otimistas quanto à proporção de adultos alfabetizados;
- 4 Campanhas maciças de alfabetização, escolarização básica e regularização do crescimento demográfico são considerados fatores primordiais para fazer diminuir ou mesmo erradicar o analfabetismo (BARBOSA, 1992, p.25).

³ Com origem na década de 1930, nos Estados Unidos, a expressão *alfabetização funcional* deriva da constatação de que recrutas do exército norte-americano, apesar de possuírem conhecimentos sobre a língua escrita, nem sempre conseguiam compreender instruções escritas a fim de realizar suas tarefas militares. Como já explicitamos, será a partir da década de 1960, no âmbito da Unesco e da Organização dos Estados Americanos (OEA) que o termo passou a ser mundialmente difundido. Extraído do site: <<http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/alfabetizacao-funcional>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

Desse modo, Barbosa (1992) acena que, a partir do mapeamento editado no documento de 1979, será assinalada a nova orientação da Unesco, durante a 21ª Reunião da Conferência Geral da Unesco, realizada em Belgrado (capital da Sérvia – Europa) no ano de 1980. Nesta reunião será aprovado o *Projeto Principal de Educação para América Latina e Caribe*. Tal projeto, que será coordenado pela *Oficina Regional de Educación para la América Latina y el Caribe (Orealc)*, elencará três grandes objetivos a serem alcançados nas duas próximas décadas (1980-2000):

- A) Asegurar la escolarización antes de 1999 a todos los niños en edade escolar y ofrecerles una educación general mínima de 8 a 10 años.
- B) Eliminar el analfabetismo antes del fin del siglo y desarrollar y ampliar los servicios educativos para los adultos.
- C) Mejorar la calidad y la eficiencia de los sistemas educativos a través de la realización de las reformas necesarias (NAGEL; RODRIGUES, 1982, p.41).⁴

A partir desse documento, a Unesco, além de continuar com suas atenções voltadas para os adultos, voltará seu interesse/olhos para as crianças, em seu processo de *alfabetização/escolarização, também funcional* (BARBOSA, 1992, p.24-25). Ou seja, a partir deste momento, vemos a Unesco/Bird projetar intenções para garantir a alfabetização de uma geração de crianças, que serão os adultos até 1999. O documento oficial elaborado pela Unesco juntamente com o Bird⁵, *Alfabetización: políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*, endereçado a esta intenção, explicitará as ações que deveriam permear as próximas duas décadas.

É significativo ressaltar que a base para a feitura deste documento é oriunda de artigos, comunicações e relatórios apresentados por autoridades nacionais, regionais e internacionais, bem como pesquisadores do campo da alfabetização na reunião de Belgrado, já citada. A sua finalidade central será servir de fonte de informação e de motivação para incentivar, desde então (1980), ações políticas nacionais de alfabetização para os países latino-americanos e Caribe (NAGEL; RODRIGUES, 1982).

Análises desenvolvidas, especificamente, sobre o Brasil, no início dos anos de 1980 trarão uma previsão de que, se o país não tomasse certas providências/ações para alfabetizar as crianças, poderia concorrer com o risco de não alcançar

⁴ Estes objetivos, bem como as orientações do projeto, encontram-se em detalhes num documento que a pedido da Unesco foi elaborado por José A Nagel e R Eugênio F Rodrigues, sob o título *Alfabetización: políticas y estrategias en América Latina y el Caribe*. Extraído do site: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000511/051151SB.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

⁵ Este organismo é que organiza e apresenta, no referido documento, todos os dados quantitativos, em escala mundial/regional.

sua mão de obra “alfabetizada” – “qualificada” para cumprir os propósitos sócio-econômicos, firmados internacionalmente, até então.

Os estudos que discutirão, quantitativamente, o desdobrar da década de 1980 acenarão, no início dos anos de 1990, de que, no ano 2000, uma, em cada quatro crianças, faria parte da estatística sombria das desigualdades. Mesmo com o pulsar de previsões associadas às cobranças da Unesco/Bird, pouca coisa será feita ao longo de toda a década de 1980 e a taxa de reprovação de crianças que cursavam a 1ª série, na segunda metade da década de 1980, será de 49%. Ou seja, de cada 100 crianças matriculadas na referida série, a metade ficará reprovada/repetente.

Diante desse panorama, inferimos que não será sem razão que, no ano de 1990, 155 países considerados em desenvolvimento (com índices elevados de analfabetismo funcional) serão convocados a participarem de duas reuniões no mesmo ano. Uma delas ocorrerá, como aponta Saviani (2007), em Washington/EUA. A reunião será denominada de *Consenso de Washington*. O termo “consenso” é usado porque na reunião foram acordadas um conjunto de recomendações orientadas “[...] pelos vários organismos internacionais e pelos intelectuais que atuavam nos diversos institutos de economia para projetar a economia global” (SAVIANI, 2007, p.428). O objetivo desse encontro será discutir as reformas consideradas necessárias, segundo os empresários, para a *América Latina*, especificamente para os países tomadores de empréstimos.

Essa reunião deveria servir efetivamente para imprimir como seria desenvolvido o modelo neoliberal de desenvolvimento econômico a ser implementado pelos países/governos nacionais que aderissem a ele. O outro evento acontecerá em Jomtien, na Tailândia, que culminará na elaboração de um documento oficial intitulado *Declaração Mundial Sobre a Educação Para Todos*⁶ ou, como ficou conhecido, *Relatório da Comissão Internacional da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura* (UNESCO), ou, mais popularmente, como *Relatório Jacques Delors*, que virá a chamar a atenção dos países em desenvolvimento para o seguinte enfoque: melhorar a qualidade da educação básica (art. 2º do Documento)⁷. Esse relatório foi publicado pela Unesco, em 1996, como resultado dos trabalhos de uma comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial para o século XXI.

⁶ Declaração aprovada pela *Conferência Mundial Sobre a Educação Para Todos*; evento que ocorreu em Jomtien, Tailândia, nos dias 5 a 9 de março de 1990 (Disponível em: <http://app.crea-rj.org.br/portal-creav2midia/documentos/declaracaojomtien_tailandia.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2009).

⁷ Este relatório foi publicado pela UNESCO, em 1996, como resultado dos trabalhos da comissão que, entre 1993 e 1996, se dedicou a traçar as linhas orientadoras da educação mundial no século XXI. Tal relatório foi publicado no Brasil em 1998, com prefácio do então ministro Paulo Renato Costa Souza (SAVIANI, 2007, p.431).

Nestes dois eventos, o Brasil e demais países assinarão documentos concordando em desenvolverem uma agenda de trabalhos, em âmbito nacional, para a educação. Os eventos ainda definirão que os anos de 1990 seriam dedicados à década da alfabetização e à escola básica. De acordo com a agenda elaborada nestes dois eventos, a alfabetização infantil deverá ser o primeiro item da pauta da agenda a ser tratado pela política educacional.

Esse será um contexto interessante no qual passava a se justificar uma atenção oficialmente acentuada à voz e aos estudos sobre a perspectiva de alfabetização da pesquisadora, pedagoga, psicóloga argentina, radicada no México, Emilia Beatriz María Ferreiro Schavi e sua colaboradora, a psicóloga Ana Teberosky (Barcelona/Espanha). Estas pesquisadoras já vinham, desde a década de 1980, disseminando suas pesquisas na América Latina, sobretudo no México e na Argentina, e nos encontros patrocinados pela Unesco. Agora, nos anos de 1990 ganharão vez no cenário brasileiro.

O discurso de Ferreiro e Teberosky passou a soar para o discurso oficial MEC, basicamente, como apresentação de duas promessas: a) fazer com que as crianças pertencentes às classes de alfabetização “evoluissem” em seu desenvolvimento psicogenético (e assim demonstrariam aprendizagens da *lecto-escrita*), evitando a evasão e a reprovação/repetência futuras; b) à medida que essas crianças não ficassem retidas nestas classes, estas não seriam os filhos do analfabetismo do amanhã e, desse modo, seriam os jovens e adultos *alfabetizados funcionais*, aptos ao mercado de trabalho. Desse modo, o país estaria produzindo a ideia de que sua escola estava garantindo o cumprimento do que foi acordado nas duas reuniões que ocorreram em 1990, já citadas. Estava assegurada (em tese) a meta de que, até o final da década (1999), estaria resolvido um problema que a educação brasileira arrastava desde 1900 em sua história (STIEG, 2014). Será a partir deste momento que a perspectiva construtivista de alfabetização, pautada nos estudos de Ferreiro e Teberosky (com bases nos pressupostos das pesquisas na psicologia de Jean Piaget e na linguística de Noam Chomsky), se tornará hegemônica, no Brasil, em decorrência da adoção pelo discurso oficial, para subsidiar políticas de alfabetização infantil.

Desse modo, a primeira política de alfabetização, dedicada à formação de professoras alfabetizadoras, será materializada nos Cadernos dos *Parâmetros Curriculares Nacionais em Ação*, lançados em 1996 (contemplando diferentes áreas de conhecimento a serem ensinadas na escola).

Nos cadernos deste programa, sobretudo no de Língua Portuguesa (PCN/ Língua Portuguesa), teremos, portanto, indicações da perspectiva teórica psicogenética para pensar os processos de desenvolvimento das crianças (Educação Infantil e Ensino Fundamental) no tocante à linguagem escrita. No referido caderno se postulará que o desenvolvimento e a aprendizagem resultam de um processo ativo de adaptação ao meio físico; no caso da linguagem escrita,

adaptação ao mundo letrado. Oriundo deste postulado descrito, é que as crianças pertencentes à Educação Infantil e ao Ensino Fundamental deveriam ser pensadas e conduzidas: **como sujeitos ativos/adaptativos a um mundo (da linguagem escrita) já dado aprioristicamente**. A linguagem será entendida como uma capacidade geneticamente herdada (portanto, a linguagem escrita é algo adquirido). Este olhar atingirá toda a escola brasileira, por meio do programa de formação que ficou comumente conhecido como *Parâmetros em Ação* ou *PCNs em Ação* (duração de 1996 a 2000).

De 1996 a 1998, no âmbito da então *revolução conceitual de alfabetização*, em plena formação *PCN em Ação* haverá, por parte da sociedade/escola, um reclame que percorrerá os seguintes questionamentos: a) qual seria o método adequado para alfabetizar?; b) como desenvolver práticas?; c) o que se faz em sala de aula? Este foi o momento histórico em que se ouvia nos quatros cantos do país a seguinte assertiva: *agora temos uma teoria e nenhum método. Antes tínhamos um método e nenhuma teoria*.

Para tentar responder a estes questionamentos, o MEC elaborou, ainda no âmbito do *PCN em Ação*, um caderno intitulado *Alfabetização com textos*, lançado em 1999. O objetivo deste caderno era fazer com que a escola brasileira rompesse, em definitivo, com os métodos de alfabetização e fazer com que as professoras alfabetizadoras assumissem a nova perspectiva salvadora dos índices de reprovação/repetência/distorção idade-série, na alfabetização.

Mesmo com o lançamento do caderno de 1999, em pleno balanço acerca da alfabetização no Brasil, conforme era previsto pela Unesco, o MEC promove uma segunda formação de base construtivista⁸. No ano de 2001, veremos o lançamento da segunda política de alfabetização materializada no *Programa de Formação de Professores Alfabetizadoras – PROFA*. A sua elaboração e implementação ficará aos cuidados da consultoria de Telma Weiss e seus colaboradores.

O PROFA será uma tentativa de didatização da teoria da *psicogênese da língua escrita*, (pois se mudou a perspectiva acerca do ensino⁹ da linguagem escrita – alfabetização; teria que ter uma formação com uma metodologia, em detalhes, para alfabetizar crianças, constatou o discurso oficial).

O PROFA ocorrerá de 2001 a 2003. Os resultados em torno da abrangência do PROFA, em termos de alcance ao professor alfabetizador, foram significativos, pois o programa alcançou, efetivamente, todos os estados e municípios de

⁸ Sobre isso é significativo lembrarmos que, segundo Becalli (2007, p.104-105), a criação e a apresentação dos PCNs e do PROFA para a educação brasileira ocorreram na gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso.

⁹ Aliás, o termo “ensino” passará a não ser utilizado naquele contexto. Será utilizado o termo “mediação”, pois ao professor caberia a função de mediar (facilitador do desenvolvimento e das aprendizagens), o que seria adquirido pelas crianças. A ele caberia propiciar, a depender do nível evolutivo da escrita infantil, condições para que avançasse no seu processo de aquisição da leitura e da escrita.

todo o país, conforme aponta Becalli (2007). No entanto, no tocante ao aspecto quantitativo, aumentar os índices de alfabetismo no Brasil, que era de fato a sua grande promessa e também a grande expectativa do MEC, parece não ter sido cumprido, ficando apenas em tese.

Em 2003, o PROFA em pleno desenvolvimento deixará de ser o programa oficial de formação de professoras alfabetizadoras. Ocorrerá o lançamento do *Relatório Final do Grupo de Trabalho Alfabetização infantil: novos caminhos*, publicado pela *Câmara dos Deputados e pela Comissão de Educação e Cultura*, no dia 15 de setembro de 2003¹⁰. Esse relatório, desenvolvido por Marilyn Jaeger Adams (Estados Unidos), Roger Beard (Inglaterra), Fernando Capovilla (Brasil), Cláudia Cardoso-Martins (Brasil), Jean-Emile Gomberg (França), José Moraes (Bélgica), João Batista Araujo e Oliveira (Brasil), informava que o Brasil teria dois problemas educacionais crônicos, os quais foram expressos do seguinte modo:

O *primeiro* é o problema da alfabetização das crianças. O Brasil não vem conseguindo alfabetizar adequadamente suas crianças – conforme evidenciado pelo desempenho dos alunos nas séries posteriores. A alfabetização inadequada compromete o sucesso escolar dos alunos e afeta de maneira irreversível a trajetória escolar dos alunos de nível socioeconômico mais baixo, que constituem a maioria da população que frequenta as escolas.

O *segundo* problema refere-se à dificuldade do país em usar conhecimentos científicos e dados de avaliação para melhorar a qualidade da educação. No caso da avaliação, o país vem realizando trabalhos como os do SAEB há mais de dez anos, mas não vem conseguindo usar os resultados como instrumento de diagnóstico para melhorar o desempenho dos alunos. Em consequência, quase 80% dos alunos que concluem a 8ª série se tornam candidatos a analfabetos funcionais – inviabilizando a proposta de erradicar o analfabetismo adulto. No caso dos conhecimentos científicos, o país vem ignorando os progressos e as práticas mais adequadas para alfabetizar alunos, atendo-se a concepções equivocadas e manifestamente ineficazes sobre o que é e como se deve alfabetizar as crianças (BRASIL, 2009, p.10, grifo nosso).

O discurso contido nessa citação vem do lado dos defensores dos antigos métodos de alfabetização, principalmente dos defensores do método fônico, pois a concepção de alfabetização a que se refere, nas últimas linhas deste texto, havia sido proferida pelo PCN em Ação e pelo PROFA. Haverá, na época, uma disputa pela perspectiva teórica de alfabetização que se constituiria como

¹⁰ Divulgado na época do primeiro mandato do presidente Luiz Inácio Lula da Silva, que terá seu governo estendido pelo período de dois mandatos consecutivos de 2003 a 2006 e 2007 a 2010.

hegemônica. De um lado Fernando Capovilla, professor do Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo (USP), defensor do Método Fônico; de outro, Telma Weiss, até então assessora do PROFA, defensora do construtivismo. Esse debate continuará intenso nos anos seguintes.

É interessante observarmos que, no mesmo ano em que a sociedade brasileira recebeu o relatório publicado pela *Câmara dos Deputados*, a professora Magda Becker Soares apresentou o texto encomendado pelo Grupo de Trabalho (GT10) Alfabetização, Leitura e Escrita, sob o título *Letramento e alfabetização: as muitas facetas* (2003), na 26ª Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPED)¹¹.

Nesse texto, Soares anuncia as bases teóricas e metodológicas do letramento. De fato, ela está dialogando e endereçando-o à Câmara dos Deputados, ao perceber o embate existente, como já explicitado. Soares (2003) então propõe o termo “letramento” como possibilidade conciliadora entre alfabetização e letramento. Tal proposta tornará possível a conciliação das ideias dos defensores do método fônico e dos construtivistas. Para tanto, essa autora buscará desenvolver uma explicação a partir do que ela chamará de invenção da palavra e do conceito de letramento e, concomitantemente, a *desinvenção da alfabetização*, resultando no que ela mesma denominará de *reinvenção da alfabetização*.

Nesse percurso de *invenção* e *desinvenção*, Soares (2003) desenvolve uma perspectiva de ensino da leitura e da escrita que acaba por permitir a possibilidade de uma integração dos defensores dos antigos métodos e dos adeptos do construtivismo ao afirmar:

Dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por dois processos: [...] pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema, em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita – letramento (SOARES, 2003, p.14).

Para integrar os dois lados (defensores dos métodos e defensores do construtivismo), Soares, ao sugerir o uso do termo “letramento”, propõe e provocará uma dicotomia entre o conceito de alfabetização e o conceito de letramento. No contexto dessa dicotomia, o conceito de alfabetização não altera o conceito de alfabetização dos defensores do método fônico nem o conceito dos defensores do construtivismo: para os dois grupos, alfabetizar é ensinar o sistema de escrita

¹¹ Disponível em: <<http://www.anped.org.br>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

alfabética – o código – destituído da vida, do patrimônio simbólico, cultural. O letramento é entendido neste contexto como o ensino dos usos e funções de textos que circulam na sociedade.

Mediante tais explicações, na citação anterior, Soares (2003) chega a mencionar que alfabetização e letramento são processos “independentes”, mas “interdependentes” e “indissociáveis”: a alfabetização desenvolve-se no contexto de e por meio de práticas sociais de leitura e escrita, isto é, por atividades de letramento, e este, por sua vez, só pode se desenvolver no contexto da aprendizagem das relações fonema-grafema, isto é, em dependência da alfabetização. Estava, portanto, cunhada a fórmula básica por essa autora: “[...] alfabetizar letrando e letrar alfabetizando” (SOARES, 1999, p.47). Um discurso, sob a nossa perspectiva, pragmático e a-político. Desse modo, a partir de 2005 o discurso de letramento irá subsidiar a política pública de alfabetização no Brasil.

É nesse contexto que emergirão duas políticas de alfabetização: a) o *Programa de Formação de Professores Alfabetizadores – PRÓ-LETRAMENTO (2005 a 2012)*; b) o *Pacto Nacional para a Alfabetização na Idade Certa – PNAIC (2013 a 2017)*.

Esses dois programas, ao contrário dos programas anteriores, serão desenvolvidos em parcerias com universidades, em decorrência da concretização da *Rede Nacional de Formação Continuada de Professores*, criada em 2004, com o objetivo de contribuir para a melhoria da formação dos professores e alunos. O público-alvo prioritário da rede serão professores de educação básica dos sistemas públicos de educação. Desse modo, as instituições de ensino superior públicas, federais e estaduais que integrarão a *Rede Nacional de Formação de professores* passarão a produzir materiais de orientação para cursos a distância e semipresenciais, para atender às necessidades e demandas do Plano de Ações Articuladas (PAR) dos sistemas de ensino. As áreas de formação contempladas na rede serão alfabetização e linguagem, educação matemática e científica, ensino de ciências humanas e sociais, artes e educação física¹².

O Pró-Letramento foi uma formação de caráter semipresencial e contemplou duas áreas: matemática e alfabetização e linguagem. Os Cadernos da formação de matemática foram elaborados por professores pesquisadores da Universidade Federal do Espírito Santo – Ufes e os Cadernos de alfabetização e linguagem foram feitos pelo Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita – CEALE, da Universidade Federal de Minas Gerais – UFMG.

Esse programa, que também atingiu a escola brasileira, de norte a sul do país, deixará de existir no dia 08 de novembro de 2012, no ato de uma

¹² O Ministério da Educação oferece suporte técnico e financeiro e tem o papel de coordenador do desenvolvimento do programa, que é implementado por adesão, em regime de colaboração, pelos estados, municípios e Distrito Federal. Extraído do site: < <http://portal.mec.gov.br/rede-nacional-de-formacao-continuada-de-professores/apresentacao>>. Acesso em: 08 set. 2017.

assinatura da então presidente Dilma Rousseff. A partir daquele momento, o MEC proclamará uma política de governo por meio do lançamento do *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC*, com a assinatura de adesão de 5240 municípios e dos 27 estados da federação. Um fragmento do discurso da Presidente será: “O objetivo do Pnaic é fazer com que as quase 8 milhões de crianças de até oito anos que estudam em escolas públicas que leiam, escrevam e conheçam as operações básicas de matemática”¹³. E será essa a exata exigência que os empresários fizeram ao MEC: que, na escola, as crianças deveriam ler, escrever e contar, minimamente na escola brasileira.

Em tempos do discurso do letramento (década de 2000 em diante – até 2022), um grupo de empresários¹⁴ brasileiros que tem empresas filiais em diferentes partes do mundo se agregam aos organismos já citados. Lembramos que o país declara e passará a viver a era do Estado mínimo, e este passa a assumir lugar apenas regulador de seus projetos educacionais para a educação básica. Peroni (2007, p.5) ressalta que “[...] o Estado se retira da execução e permanece com parte do financiamento, mas, também, o que permanece sob a propriedade do Estado passa a ter a lógica de mercado na gestão (quase-mercado)”. O “quase-mercado” quer dizer que a lógica de mercado é a que orientará a ação estatal a partir de um discurso “[...] sob a suposição de induzir melhorias” (OLIVEIRA; SOUZA, 2003, apud PERONI, 2007, p.5). Desse modo a escola pública passa a ser utilizada com finalidades privadas.

O lugar propositivo passa a ficar nas mãos dos empresários nacionais, os quais criam o movimento denominado de *Compromisso Todos pela Educação – CTPE*, lançado em 6 de setembro de 2006. Após ser sancionado pelo Decreto nº 6.094, em 24 de abril de 2007, passa a ser denominado de *Plano de Metas Compromisso Todos Pela Educação – PMCTE*. Saviani (2009) afirma que esse plano se tornou o *carro-chefe* de todos os projetos lançados posteriormente, os quais, reunidos até março de 2009, somarão 41 projetos que comporão o *Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)*, lançado oficialmente em 24 de abril de 2007.

Saviani (2009, p.45) afirma que a lógica subjacente à proposta do *Compromisso Todos Pela Educação* é traduzida como o que ele chama de “Pedagogia de resultados”, pois “[...] o governo equipa-se com instrumentos de avaliação dos produtos, forçando, com isso, que o processo se ajuste às exigências postas pela demanda das empresas [...]”. Portanto “[...] é uma lógica de mercado que se guia, nas atuais circunstâncias, pelos mecanismos das chamadas ‘pedagogias das

¹³ Extraído do site: < Site: <https://www.youtube.com/watch?v=V6ylB1SRRrg>>. Acesso em: 08 set. 2017.

¹⁴ A organização contará basicamente com os seguintes patrocinadores: *Grupo Gerdau, Grupo Suzano, Grupo Pão de Açúcar, Fundação Itaú Social, Fundação Bradesco, Organizações Globo, Fundação Educar-D’Paschoal, Instituto Itaú Cultural, Faça Parte-Instituto Brasil Voluntário, Instituto Ayrton Senna, Cia. Suzano, Banco ABN-Real, Banco Santander, Instituto Ethos*, entre outros. No conjunto, destacam-se aqueles grupos com atuação predominante no setor financeiro.

competências' e 'da qualidade total". Tais pedagogias, segundo Saviani (2009, p.45), "[...] visa obter a satisfação total dos clientes e interpreta que, nas escolas, aqueles que ensinam são prestadores de serviço; os que aprendem são clientes; e a educação é um produto que pode ser produzido com qualidade variável". Segundo Saviani (2009, p.46), "[...] sob a égide da qualidade total [...]", efetivamente, o verdadeiro cliente das escolas não são os alunos e sim a empresa ou a sociedade, e "[...] os alunos são produtos que os estabelecimentos de ensino fornecem a seus clientes". Para que isso ocorra, é necessário que "Todos" se unam e lancem mão do método da qualidade total, "[...] melhorando continuamente suas formas de organização, seus procedimentos e seus produtos".

De acordo com Peroni (2009, p.297), fica notório que os organismos internacionais e o Plano de Metas Todos Pela Educação "[...] esperam que as escolas apenas respondam ao setor produtivo, um retorno à teoria do capital humano", pois "[...] o período atual do capitalismo, de reestruturação produtiva, exige um outro trabalhador, com capacidade de raciocinar, resolver problemas, trabalhar em equipe, dar respostas rápidas" (PERONI, 2009, p.297).

Os empresários que compõem o projeto PMCTPE realizarão diálogos mais intensos com os organismos financeiros que projetam/decidem a economia mundial. Desejam fazer parte efetiva das reuniões desses grupos. Há então uma exigência internacional: para que tais empresários possam compor esta participação, será necessário que o Brasil demonstre que está em amplo desenvolvimento em sua educação básica. Os empresários assumem como medida da qualidade da educação de nosso país um índice que advém da política de avaliação em larga escala, denominado Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – Ideb. Os documentos assinados entre o MEC, empresários nacionais e internacionais preveem que até 2022 o Brasil necessitará alcançar um Ideb 6,0 nacional¹⁵; só assim poderão participar das reuniões que discutem a economia financeira mundial.

Desse modo ficará explicitado sobre quem recairá a função/dever de promover a classe empresarial em suas objetivações: as crianças que estarão nas escolas de educação infantil, e nas turmas de alfabetização. Elas é que farão as avaliações de larga escala, as quais, em seu conjunto, poderão garantir a promoção dos empresários. Alfabetizar crianças até os 8 anos de Idade passará a ser Lei na escola brasileira.

Como vimos discorrendo no início deste texto, de 1980 a 1999 a política de alfabetização para os países da América Latina e Caribe estava orientada pelas exigências da Unesco e do Bird. Tal orientação informava que esses países

¹⁵ Média esta obtida pelos países da Organização Para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), que ficaram entre os 20 países com maior desenvolvimento educacional no mundo.

deveriam propor e produzir ações para que a escola *alfabetizasse funcionalmente* crianças (naquele período) garantindo assim mão de obra “qualificada” para atuar na sociedade de então. Era esse o modo que esses organismos e a política de alfabetização presumiam a criança; seu futuro/vida.

Em tempos de discurso de letramento, este tenderá compor a ordem das expectativas dos agendamentos neoliberais: agora, as crianças são trabalhadoras de empresários na escola pública. Até 2022 é preciso resultado 6,0 de Ideb. A alfabetização continua, por parte do discurso oficial, compreendida como apreensão do sistema de escrita alfabética. Língua morta (BAKHTIN, 2003). É preciso codificar e decodificar, para então um dia poder ler e escrever textos. Em nome disso, abstrai a vida da escola. Ensina-se para fazer avaliação (agora em larga escala). O principal *slogan* atual do discurso oficial da educação: o IDEB passa a ser “A nova medida da educação”.

Retomando nossas reflexões iniciais: à guisa de conclusão

A centralidade da alfabetização como um valor articulado às demandas do mercado e um meio para alcançar determinados fins opera-se no interior de uma sociedade que se deixou desresponsabilizar-se pelos critérios que dão sentido à dimensão pública e política de nossa existência, onde “O mundo deixa de ser um artifício comum a compartilhar entre gerações para, também ele, ser *consumido* no presente” (CARVALHO, 2013, p.81). Se é fato que não podemos fechar os olhos às garantias do direito de aprender a ler e a escrever a todas às crianças, é também válido afirmar que a supremacia do mercado e a ênfase da alfabetização como uma experiência subsumida por uma necessidade individual ou interesses particulares tem acionado princípios utilitaristas aos seus sentidos e práticas.

Ainda que as evidências dos sentidos e efeitos da alfabetização consigam colocar à mostra as preocupações que tais políticas assumem ao enfrentar algumas das iniquidades do não saber ler e escrever, uma preocupação excessiva dos seus conceitos e métodos desloca a centralidade do processo formativo das crianças e as próprias crianças como se fossem uma questão marginal, uma preocupação de menor importância. Isso porque a autoridade dos adultos em relação às crianças foi esquecida; em segundo, porque a leitura e a escrita não têm se mostrado como uma das cem linguagens da criança (MALAGUZZI, 1999). Para Arendt (2007, p.240), “A autoridade foi recusada pelos adultos, e isso somente pode significar uma coisa: que os adultos se recusam a assumir a responsabilidade pelo mundo ao qual trouxeram as crianças”. Assim chamamos a atenção sobre algumas consequências da centralidade em torno da alfabetização, quando elaborada fora dos parâmetros de uma formação comprometida com o bem comum expressos nos valores e práticas a serem

compartilhados entre as antigas e novas gerações. Como bem destaca Carvalho (2013, p.25), “É a iniciação numa herança comum – de saberes, práticas, conhecimentos, costumes, princípios, enfim, de obras às quais um povo atribui grandeza, valor, mérito ou significado público – que constitui o objeto precípua da ação educativa”.

Os debates e a formulação de políticas de alfabetização para a infância não podem esmaecer a responsabilidade moral e política que temos com a formação das crianças, o que significa tomar a um só tempo o compromisso “com o mundo que nos é legado e com as crianças que nele chegam e que dele farão o *seu* mundo” (CARVALHO, 2013, p.26).

Referências

- ARENDDT, Hannah. **A condição humana**. Rio de Janeiro: Forense, 2010.
- ARENDDT, Hannah. **Entre o passado e o futuro**. São Paulo: Perspectiva, 2007.
- BAKHTIN, Mikhail Mikhailovich. **Estética da criação verbal**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1992.
- BECALLI, Fernanda Zanetti. **O ensino da leitura no Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA)**. 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Espírito Santo, Vitória, 2007.
- BRASIL. Congresso. Câmara dos Deputados. **Alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório apresentado à Comissão de Educação e Cultura da Câmara dos Deputados**. Brasília/DF, 2003. Disponível em: <<http://bd.camara.gov.br/bd/handle/bdcamara/1924>>. Acesso em: 24 abr. 2009.
- BRAYNER, Flavio. **Educação e republicanismo: experimentos arendtianos para uma educação melhor**. Brasília: Liber Livro, 2008.
- CARVALHO, José Sérgio Fonseca de. **Reflexões sobre educação, formação e esfera pública**. Porto Alegre: Penso, 2013.
- CURY, Carlos Roberto Jamil. A globalização e os desafios para os sistemas nacionais: agenda internacional e práticas educacionais nacionais. **Revista Brasileira de Política e Administração da educação**, Goiânia, v. 33, n. 1, jan./abr. 2017. p.15-34.
- FERREIRO, Emília. Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: GOOD-MAN, Yeta (Org.). **Como as crianças constroem a leitura e a escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- MALAGUZZI, L. História, ideias e filosofia básica. In: EDWARDS, Carolyn; GANDINI, Lella; FORMAN, George (orgs.). **As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância**. Porto Alegre: Artmed, 1999. p.59-104.
- MARCÍLIO, Maria L. **História social da criança abandonada**: São Paulo: Hucitec, 1998.
- MORTATTI, Maria do Rosário Longo. **Os sentidos da alfabetização**: São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Editora da UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED, 2000.

NAGEL, José A.; RODRIGUES, Eugenio F. **Alfabetización**: políticas y estrategias en América Latina y el Caribe. Paris: Unesco/Orealc, 1982. Extraído do site: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0005/000511/051151SB.pdf>>. Acesso em: 27 ago. 2017.

PAOLI, Maria Célia. O mundo do indistinto: sobre gestão, violência e política. In: OLIVEIRA, Francisco de; RIZEK, Saliba (Org.). **A era da indeterminação**. São Paulo: Boitempo, 2007.

PEREIRA, Rodrigo da Silva. A política de competências e habilidades na educação básica pública: relações entre Brasil e OCDE. 2016. 285 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade de Brasília, Brasília, 2016.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Políticas públicas e gestão da educação em tempos de redefinição do papel do Estado**. Texto apresentado na Anped Sul, 2008. Disponível em: <<http://www.ufrgs.br/faced/peroni/>>. Acesso em: 24 maio 2009.

PERONI, Vera Maria Vidal. **Reforma do Estado e a tensão entre o público e o privado**. Disponível em: <[http://www.ongcidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47a-b52c390.pdf](http://www ONGCidade.org/site/arquivos/artigos/veraperoni46d47a-b52c390.pdf)>. Acesso em: 20 set. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **História das ideias pedagógicas no Brasil**. Campinas/SP: Autores Associados, 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE)**: análise crítica da política do MEC, Campinas/SP: Autores Associados, 2009.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. In: SOARES, Magda Becker. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

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

STIEG, Vanildo. **Alfabetização no contexto do discurso de letramento**: propostas e práticas. São Carlos/SP: Pedro & João, 2014.

TELLES, Vera da S. **Direitos sociais**: afinal do que se trata? Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1999.

ARTIGOS

TEMA LIVRE

ALFABETIZAÇÃO: A FORMAÇÃO DE PROFESSORES EM TEMPOS DE CONVERGÊNCIA/DIVERGÊNCIA – VARIAÇÃO/ASPECTOS LINGUÍSTICOS

LITERACY: TEACHER TRAINING TIME CONVERGENCE/
DIVERGENCE – VARIATION/ASPECTS OF LANGUAGES

Lourival José Martins Filho

*Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
lourivalfaed@gmail.com*

Lucilene Lisboa de Liz

*Universidade do Estado de Santa Catarina (Udesc)
lucilene.liz@udesc.br*

Resumo: Este artigo discute aspectos relativos à alfabetização, como a noção de erro a partir da perspectiva da variação e da mudança linguística, como diretriz presente já nos PCN que orientam a docência nos anos iniciais. Com isso, temos o propósito de anunciar a formação intelectual de professores alfabetizadores(as) como marca essencial da docência. Para dar conta desses propósitos, valemo-nos de pesquisa documental, por meio da qual analisamos o que comumente se denomina como “erros de natureza ortográfica” em textos de crianças em fase de alfabetização. Além disso, partimos da pesquisa de natureza bibliográfica que embasa nossas análises, tanto no que diz respeito aos dados de escrita, quanto no que se refere às discussões sobre formação inicial e continuada de professores e ainda quanto à abordagem dos aspectos da variação linguística. A perspectiva aqui empreendida tem reforçado a necessidade de uma formação inicial e continuada de docentes que contemple os aspectos linguísticos, nomeadamente aqueles que envolvem a oralidade, por serem mal compreendidos e terem consequências sérias na vida da criança que está em fase de alfabetização.

Palavras-chave: Alfabetização. Formação Inicial e Continuada de Professores. Aspectos linguísticos. Parâmetros Curriculares Nacionais.

Abstract: This article discusses aspects of literacy as the notion of error from the perspective of variation and linguistic change, as this guidance since the PCN that guide teaching in the early years. Thus, we have the purpose to announce the intellectual training literacy teachers (as) as a key brand of teaching. To account for these purposes, we make use of documentary research, through which we look at what is commonly called as “errors of spelling nature” in children’s texts in literacy phase. In addition, we start from bibliographical research that supports our analysis both in respect to writing data as with regard to discussions of initial and continuing

training of teachers and in addressing aspects of linguistic variation. The approach taken here has reinforced the need for initial and continuing teacher education that includes the linguistic aspects including those involving orality, being misunderstood and have serious consequences in the child's life is in literacy phase.

Keywords: Literacy. Formation Initial Teachers Continued. Linguistic aspects. National Curriculum Standards.

Pontos de partida

As discussões em torno dos aspectos que envolvem a alfabetização têm recebido enfoques muito específicos a partir dos documentos norteadores, nomeadamente dentro dos Parâmetros Curriculares Nacionais (doravante PCNs). Muitos esforços têm sido empreendidos, ao longo de duas a três décadas, em prol de uma mudança na alfabetização escolar, que consolidaram-se “em práticas de ensino que têm como ponto tanto de partida quanto de chegada o uso da linguagem” (BRASIL, 1997, p.20-21).

Percebe-se, no entanto, que apenas as orientações constantes nos PCNs não são suficientes para garantir a sua aplicação no cotidiano escolar e, nesse sentido, tocamos em dois pontos nevrálgicos: a formação inicial e continuada de professores.

Nesse sentido, nossa pretensão é anunciar a formação intelectual de professores alfabetizadores (as) como marca essencial da docência. E isso passa a ser possível quando o professor participa de processos de formação que o humaniza, o intelectualiza e amplia sua formação na área da Linguagem – a Linguística – em sua formação inicial e continuada.

Sendo assim, são objetivos deste artigo discutir a formação inicial e continuada de professores, procurando entrever alguns aspectos fundamentais relativos ao ensino de língua na alfabetização a partir do que orientam os PCNs de Língua Portuguesa para o ensino nos anos iniciais do ensino fundamental.

Este texto está assim organizado: na primeira seção, apresentamos discussões concernentes à formação continuada de professores; a seguir, o enfoque é sobre a concepção de “erro” a partir da perspectiva da Variação e Mudança linguística com ênfase sobre os documentos oficiais de orientação da área; finalmente, apresentamos as considerações finais relativas a este estudo.

A formação continuada de professores: os conhecimentos linguísticos necessários ao professor que alfabetiza

Existe hoje um número considerável de estudos que procuram caracterizar e denunciar o caráter simplista e distante da Educação Básica, da maioria

dos cursos de formação de professores. Ou seja, é impensável que pedagogos formem-se todos os anos de norte ao sul do Brasil e não estejam minimamente preparados para alfabetizar crianças, jovens, adultos e idosos. Aliam-se a isso cursos em que a supervalorização dispensada à formação do professor por meio de vieses que enaltecem o cotidiano em si, a prática imediata e espontaneísta fazem acompanhar, contraditoriamente, uma formação fragmentada, emergencial, instrumental, utilitarista e esvaziada de conteúdos teóricos e críticos.

Isso preocupa, sobretudo, pelo empobrecimento que vem causando no campo do Ensino da Língua, com uma visível perda na qualidade do desenvolvimento intelectual do professor, ora em sua graduação, ora em seu contexto profissional.

Coloca-se como desafio a necessidade de o professor alfabetizador desenvolver um olhar investigativo fundamentado na teoria, no sentido de reorientar o planejamento da instituição. Ser professor nesses termos é ser um intelectual que planeja, repensa e replaneja o seu fazer pedagógico e isso, por sua vez, exige leitura, análise e interpretação (ARCE, 2001).

Assim, a formação de professores nas licenciaturas e nos cursos de extensão e aperfeiçoamento exige que se parta da prática pedagógica, problematizando-a, para buscar a sua instrumentalização por meio da teoria e que responda às demandas práticas para se chegar à reflexão da prática social, resultando em mudanças reais nas concepções dos profissionais.

Para tanto, é fundamental considerarmos como parceira a universidade, como *locus* a instituição e a prática pedagógica dos profissionais para avançarmos e transformarmos o que nos parece impossível: uma formação intelectual como marca da docência do professor dos anos iniciais do Ensino Fundamental. É preciso uma formação docente voltada às especificidades do ser professor alfabetizador.

Então, nossa perspectiva de formação inicial caminha pelo viés que considera os processos educativos escolares constitutivos e construtores de relações humanas, crianças, professores, os quais carregam diversas formas de culturas, memórias, valores, identidades, universos simbólicos e imaginários.

Portanto, tomamos como objeto de preocupação de constituição do conhecimento as dimensões do ensinar, educar e aprender, em que a língua é viva, dinâmica, constituinte e constituidora do ser humano, em que a língua é também concebida como parte inerente à dotação genética humana, como capacidade inata do ser humano.

Isso significa que a escola, ao elaborar e executar seu projeto de educação, precisa desenvolver discussões sobre as concepções que permeiam sua proposta curricular na área de alfabetização e ensino de língua. Argumentamos que essa ideia segue um movimento que implica o debate e o embate sobre o que se faz na escola (no campo das práticas pedagógicas, das experiências escolares) e suas concepções (no campo das ideias, das intenções) para assim poder

elaborar um currículo que expresse e interaja com as concepções e as práticas didáticas escolares.

Nesta perspectiva, ao falarmos em alfabetização na escola contemporânea optamos pela construção de um currículo que respeite e transite por caminhos da *interdisciplinaridade*. Em nossa compreensão, as práticas didáticas escolares devem ser pensadas considerando as transformações sociais produzidas pela história humana bem como as diferenças socioculturais, as evoluções científicas no campo da linguística e seus reflexos nos processos escolares. Tais transformações não são lineares.

O desenvolvimento em uma área do conhecimento diretamente afeta o desenvolvimento em outra área. Por exemplo, o desenvolvimento da linguagem diretamente afeta o desenvolvimento da socialização da criança com outras crianças e adultos; ou, ainda, o desenvolvimento da capacidade de entender a sequência lógica de uma história, por sua vez, influencia a capacidade de compreender a sequência lógica do sistema numeral. E assim por diante. Portanto, as várias dimensões do desenvolvimento infantil (físico, motor, cognitivo, mental, sensorial, linguístico, cultural) não podem estar desconectadas das diversas áreas do conhecimento. Acrescente a isso o fato de que a autoimagem que a criança elabora sobre a língua que fala, por exemplo, pode gerar um trauma para toda uma vida. A que estamos nos referindo neste ponto? Às relações de preconceito linguístico, fruto de visões simplistas e equivocadas de língua, as quais geralmente são reflexões de uma tradição gramatical já vencida pela evolução no campo da ciência da linguagem.

Ora, os PCNs, documento orientador desse ensino-aprendizagem, se materializa a partir da pluralidade de teorias e avanços no campo da linguística. Nesse documento, é possível entrever concepções de língua como um sistema inato, ao afirmar que a criança é dotada de um saber linguístico prévio; de uma concepção de ancoragem histórico-cultural, ao propor que o ensino se estruture a partir da perspectiva dos gêneros discursivos; uma perspectiva sociolinguística, na qual a língua é concebida como objeto social heterogêneo, portanto, passível de variação e de mudança.

A nosso ver, essa pluralidade é muito bem-vinda, já que a língua é um objeto multifacetado e o ensino, por sua vez, carece de domínios teóricos distintos.

Diante desse cenário, na formação inicial, o currículo precisa garantir que algumas discussões estejam presentes, pois somente assim o professor na alfabetização terá subsídios ao menos para iniciar uma orientação rumo ao trabalho que irá desenvolver em sala de aula.

Kramer (2006) assevera que o currículo pode ser definido como um caminho e não um lugar, que tem sua história, que contém uma aposta, que nasce de uma realidade e traz consigo a expressão de valores, concepções, desejos, sonhos e dificuldades que precisam ser superadas. Tal concepção não aponta um lugar,

mas um caminho que precisa ser construído por todos os envolvidos no processo. Percebemos que Kramer (2006) indica uma proposta de currículo aberto, devendo-se ocupar das diferenças individuais. Eis, portanto, um convite relevante à consideração do contexto social, cultural, religioso, geográfico, econômico, étnico, da(s) concepção(ões) de língua nas quais o currículo pode ser desenvolvido.

Os currículos são expressões de equilíbrio de interesses e forças que gravitam sobre o sistema educativo em um dado momento. Esse não pode ser entendido separadamente das condições materiais que possibilitam o seu desenvolvimento. Há necessidade de estar-se atento às práticas políticas e administrativas que se expressam em condições estruturais, organizacionais, materiais, etc. (SACRISTÁN, 1998).

Neste sentido, o currículo produzido pelas práticas cotidianas expressa o que a escola entende como conhecimento, que saberes privilegia, assim como que sujeito pretende formar e que sujeito de fato forma.

Em nossa interpretação, por exemplo, o fato de a criança não desenvolver o gosto e a habilidade de se expressar em público em situações de uso formal da língua poderá desenvolver uma história de fracasso escolar, que exclui a criança do processo de aprendizagem e, no limite, da própria escola. Isso parece estar relacionado ao modo como a língua vem sendo concebida e tratada pelos docentes no espaço da sala de aula.

Temos de conscientizar, no sentido da transformação e não da acomodação, para que os/as professores/as compreendam a complexidade que envolve a formação continuada para que possam, por exemplo, compreender os avanços em torno dos fenômenos da língua oral e da língua escrita, diretamente imbricados no processo de alfabetização. Parece-nos que somente dessa forma poderão buscar subsídios e ampliar as possibilidades para a execução de seu trabalho pedagógico. Ou seja, é crucial a apropriação dos conhecimentos, no campo teórico, advindos dos avanços no campo das ciências que são basilares na alfabetização.

Cabe ao profissional da educação construir e elaborar conhecimentos que lhe forneçam mecanismos e estratégias adequadas para o desenvolvimento de um planejamento minucioso e significativo às necessidades das crianças.

No que se refere à escrita e à leitura é importante ressaltar que toda atividade de produção de escrita deve estar invariavelmente ligada a uma necessidade intrínseca da vida da criança em sociedade. Registramos uma leitura freiriana que entendemos estar muito próxima ao que se almeja para as crianças do Ensino Fundamental, um processo de aprendizagem da escrita na qual o sujeito seja alfabetizado no sentido pleno do termo.

Neste sentido, parece-nos óbvio falar da necessidade de desenvolvermos novas reflexões sobre a função social da escola e o processo de ensino e aprendizagem nas escolas de Ensino Fundamental. Sem dúvida nenhuma, esse processo de ressignificação, revisão de concepções, conceitos e práticas didáticas escolares

precisa ser traduzido concretamente para o cotidiano das escolas. Sendo assim, passa a ser essencial que reflitamos sobre esse processo de transformação de práticas didáticas escolares, em um sentido de reconfigurar a própria função da escola. Daí a necessidade e a importância de termos fundamentação teórica consistente para revermos os processos de educação no interior do cotidiano das escolas.

O modelo educacional vigente é expressão de uma educação autoritária em que ainda estamos imersos. Por isso, estamos chamando atenção para a necessidade de contextualizarmos as práticas didáticas escolares, no sentido de observar e descortinar suas mazelas, superando os resquícios do autoritarismo, sem abrir mão da autoridade do/a professor/a.

Ao formar professores/as para atuarem nos anos iniciais do Ensino Fundamental, temos de considerar que as interações pedagógicas se dão primordialmente com crianças. Assim, o reconhecimento da criança e do seu tempo de infância na sua plenitude é fundamental, pois, como nos ensina Sarmiento (2001), embora sua forma de ser, agir e pensar difira dos adultos, a criança não pode ser vista como um ser inacabado ou em *déficit*, e, sim, a partir da concepção de “infância” como construção social e como categoria do tipo geracional reconhecida em sua heterogeneidade, subjetividade e particularidade, considerando fatores como classe social, etnia, gênero, religião e espaço geográfico, como determinantes da constituição de diferentes infâncias. Enfim, as crianças reconhecidas como sujeitos plurais que, concebidas como “atores” sociais, também são produtoras de cultura.

Nessa pluralidade é crucial considerar-se um dos fenômenos inerentes às línguas humanas, mais precisamente a variação linguística, negligenciado e nublado por uma tradição gramatical que concebe a língua como unidade. Esse é o foco da próxima seção.

Noção de erro e variação: aspectos linguísticos e sua orientação nos PCNs

Mencionamos introdutoriamente que a imagem que a criança passa a construir de si, a partir da língua que fala, pode ter como consequência o silenciamento e também o receio/bloqueio de exposição em público nomeadamente em contextos de uso do registro formal da língua. A criança não gosta de errar, não gosta de ser avaliada, principalmente, não gosta de ser rotulada como alguém que fala errado, concepção essa já vencida pelos avanços da linguística.

Os PCNs de Língua Portuguesa apresentam um ponto crucial para o que nos propomos a discutir: o redimensionamento da noção de erro, mais especificamente, a partir do (re) conhecimento de um fenômeno que é inerente às línguas humanas, a saber, a variação linguística (Brasil, 1997) e a dimensão

do papel do professor em função de ampliar o repertório linguístico da criança.

É necessário entrevermos o que afirmam os PCNs sobre esse fenômeno:

A Língua Portuguesa, no Brasil, possui muitas variedades dialetais. Identificam-se geográfica e socialmente as pessoas pela forma como falam. Mas há muitos preconceitos decorrentes do valor social relativo que é atribuído aos diferentes modos de falar: é muito comum se considerarem as variedades linguísticas de menor prestígio como inferiores ou erradas. (BRASIL, 1997, p.26)

Por meio dessa discussão expressa nos PCNs, constatam-se imediatamente dois fatos: a existência de variação na língua portuguesa e o preconceito em relação às diferentes formas de se falar a nossa língua.

Na sequência, há um encaminhamento frente ao reconhecimento da variação linguística como um fenômeno próprio das línguas humanas e propõe que o problema seja enfrentado, no sentido de assegurar o respeito à diversidade linguística e de redimensionar a questão do erro:

o problema do preconceito disseminado na sociedade em relação às falas dialetais deve ser enfrentado, na escola, como parte do objetivo educacional mais amplo de educação para o respeito à diferença. Para isso, e também para poder ensinar Língua Portuguesa, a escola precisa livrar-se de alguns mitos: o de que existe uma única forma “certa” de falar – a que se parece com a escrita – e o de que a escrita é o espelho da fala – e, sendo assim, seria preciso “consertar” a fala do aluno para evitar que ele escreva errado. (BRASIL, 1997, p.21)

Sabe-se que a valoração do modo como o indivíduo se utiliza da língua está associada a uma avaliação de caráter social, ou seja, quanto mais próximos às camadas sociais populares estão os falantes, mais estigma sofrem as variedades linguísticas por eles faladas. É exatamente nesse domínio que a escola tem um grande papel a desempenhar, no sentido próprio de possibilitar ao indivíduo o uso da língua nos diferentes contextos sociais em que se encontra de favorecer o acesso à variedade culta da língua. Esse processo envolve o propósito de desenvolver nos estudantes as habilidades de perceber e empregar a língua de modo adequado ou inadequado.

Mas a criança só terá consciência disso se conhecer tal fenômeno, se a ela forem apresentadas as formas que se encontram em variação e as formas que já mudaram na língua. A criança precisa saber que uma dada forma linguística está a serviço do registro formal ou informal, se está de acordo com a variedade culta.

É importante esclarecer, no entanto, que ampliar o repertório linguístico da criança está longe de significar o apagamento da variedade linguística trazida pela criança de sua comunidade de fala; ao contrário, significa proporcionar

condições para que ela se aproprie da variedade que não domina, a variedade culta da língua.

A criança precisa saber que quando emprega formas, tanto na fala quanto na escrita, em situações formais, como as presentes na produção escrita abaixo, necessita readequar o uso linguístico, pois se trata de uma situação que assim o exige.

Figura 1 – [...] fechar a torneira quando escova os dentes, fechar a torneira quando lava os **prato**, garfo, colheres e facas, etc.

Notícia sobre a água

A água doce é bem pouco nos consumimos tomar banho etc. Os professores podem fazer vários coisas para ensinar esta água como fechar a torneira quando escova os dentes, fechar a torneira quando lava os pratos, garfos, colheres e facas etc.

Fonte: Dados do acervo da pesquisa “Aprendizagem da língua escrita: interface com as TIC”.

Na produção escrita¹ acima na Figura 1, de um estudante do 3º ano, evidencia-se o emprego de concordância típica de variedades linguísticas populares do português brasileiro, na qual a marca de concordância está presente apenas no artigo os, em os *prato*.

Também no dado da Figura 2, percebe-se o uso de concordância verbal não-padrão:

Figura 2 – A água ela não pode ser desperdiçada por que ela e a única coisa boa que **nos tem** para matar a sede.

A água ela não pode ser desperdiçada por que ela e a única coisa boa que nos tem para matar a sede.

Então água da chuva que cai das nuvens elas podem ser reaproveitada para lavar carros, calçados e talvez lavar

Fonte: Dados da pesquisa (2015).

¹ A nota será colocada, caso o artigo seja aceito para publicação, pois refere-se a dados da pesquisa que identifica a IES e grupo de pesquisa dos proponentes do artigo em tela.

A criança precisa ser levada a refletir sobre a língua que fala e escreve desde o início da alfabetização. A consciência linguística, no sentido de Costa e Santos (2003), precisa ser desenvolvida e, nesse sentido, também o que se denomina consciência sociocomunicativa, a qual está relacionada à capacidade de identificar o que é adequado ou inadequado empregar em cada situação de uso da língua. De modo mais explícito, a criança precisa saber que a variante *nos tem* é uma forma linguística legítima, mas em determinadas situações precisa lançar mão de uma variante mais próxima ao padrão, à norma culta da língua. Nesse sentido, a apresentação do padrão de concordância *nós temos* em substituição à variedade que empregou precisa ser apresentada a ela. Na produção escrita em tela, o professor poderá lançar mão de um trabalho de reescrita após explicitação de uma variedade de mais prestígio na sua língua.

Para que isso possa se concretizar na sala de aula, é necessário desconstruir concepções equivocadas e redimensionar a prática por meio de estudos que reflitam as reais necessidades dos usuários da língua, pautadas nos documentos que orientam a área e na ampliação do olhar do docente que atua junto a essas crianças. Contudo, essa, por diferentes razões, não tem sido uma tarefa levada a termo nas nossas salas de aula. Como resultado, na educação básica, temos “formado” cidadãos desacreditados da língua que falam e da língua que escrevem. Isso, em certa medida, parece se dever, por um lado, a uma abordagem com caráter estritamente metalinguístico que ainda guia o ensino de língua também na alfabetização e, por outro, da adoção de um ensino irrefletido da língua, centrado no texto.

Cagliari (2012) afirma que há um descompasso entre o que a escola oferta e o que a criança recebe em termos de ensino e ao ingressar na escola pode e, muitas vezes, leva um choque, apesar de o adulto explicar como a escola “funciona”. Segundo Cagliari (2012, p.17), se essa criança for pobre,

[...] vier de uma comunidade que fala um dialeto que sofre discriminação por parte dos habitantes do lugar onde se situa a escola, seu caso será realmente dramático, trágico mesmo. Tudo o que ela conquistou até aquele momento será completamente ignorado, embora a escola possa dizer que está partindo do conhecimento de sua realidade. Descobrirá o preconceito desta quanto ao seu modo de falar, andar, vestir, agir, pensar, que no fundo será avaliado por isso, e sentirá uma dor profunda, porque ela, criança, perceberá que isso tudo acontece porque é pobre. A escola vai lhe dizer um dia que é burra, incapaz de aprender coisas elementares que todo mundo sabe (sic!...), que tem problemas de discriminação visual, age como se visse as coisas espelhadas, conclusão a que chegou vendo que a criança confunde a escrita cursiva das letras b e d [...].

De que modo a escola, ao abrigar tanta diversidade, tem partido da realidade da criança? Parece-nos, no melhor dos casos, que o ponto de partida tem sido ignorar sua variedade linguística; e, no pior, estigmatizar a variedade que a criança traz de sua comunidade de fala. Ao ignorar os aspectos da variação linguística, concebendo-os na perspectiva do erro, a criança que não gosta de errar em nenhuma situação se fecha tanto para a fala quanto para a escrita. Nesse sentido, o professor deverá acolher as diferenças linguísticas, conscientizando os estudantes para o seu uso. Em língua, a concepção de erro deve ser revista, com urgência, sob pena de continuarmos a fabricar cidadãos “sem-língua”.

Considerações finais

Como vimos nas produções escritas nas Figura 1 e Figura 2, o fenômeno da variação linguística não é restrito à oralidade, mas a transcende e se reflete na escrita. O que encontramos nos referidos dados não é novo, mas deve ser compreendido a partir de um novo olhar sobre a língua e o seu ensino na alfabetização.

Assim, se a criança em fase de alfabetização continua acreditando que a escrita é mera representação da oralidade e nenhuma medida pedagógica é empregada para desmistificar tal concepção, os mesmos fenômenos continuarão perpassando os seus textos orais e escritos. Dito de outro modo, enquanto esse aspecto não ficar claro e a criança não tiver consciência de que a escrita é uma convenção e não acompanha as mudanças na língua falada, continuará representando na escrita o que produz na oralidade. Então, se na variedade linguística a palavra *leite*, por exemplo, é falada como [leiti], na sua escrita é muito provável que a palavra seja grafada com vogal final *-i*, *leiti*. Nesse sentido, quando o estudante emprega as concordâncias como as presentes em Figura 1 e Figura 2, o que está fazendo é a transcrição da oralidade, da sua variedade linguística para o texto escrito.

Mas quando se repete o círculo vicioso de que trata Bagno (2002), ofertando exclusivamente um ensino tradicional, o qual toma como modelo único e acrítico o livro didático, que, por sua vez, reitera exclusivamente a tradição gramatical de forma nada reflexiva, ignora-se ou passa-se por cima dessa realidade linguística; realidade que também é, ao fim e ao cabo, uma apreciação social.

Nesse sentido, é necessário não perder de vista que o papel da escola, (re) afirmado nos PCNs, é proporcionar uma educação que favoreça o cidadão no sentido de torná-lo proficiente em leitura, escrita e ainda ajude-o a desenvolver as habilidades orais e de escuta, voltadas para o uso. Nessa perspectiva, nomeadamente no que tange à língua oral, orienta o documento,

[...] algo similar acontece: o avanço no conhecimento das áreas afins torna possível a compreensão do papel da escola no desenvolvimento de uma aprendizagem que tem lugar fora dela. Não se trata de ensinar a falar ou a fala “correta”, mas sim as falas adequadas ao contexto de uso (BRASIL, 1997, p.15)

Nesta discussão, é importante retomar um ponto fundamental para o processo de alfabetização e/ou aprendizagem da língua escrita, a saber, o da influência dos aspectos da oralidade para essa aprendizagem. Alguns desses aspectos têm sido discutidos em diferentes perspectivas teóricas, como em Kato e Ramos (1999), Lemle (2007), Cagliari (2012), Marcuschi (2007), Bortoni-Ricardo (2004)

A criança ao chegar à escola, para ser alfabetizada, parte da noção de que a escrita é uma representação da oralidade. Uma ideia que, segundo Lemle (2007) e ainda Marcuschi (2007), não deve ser perpetuada, já que essa noção não se ancora na realidade, mas também não precisa/deve ser desconstruída de forma abrupta. Assim é que o docente deve ter condições de reconhecer quando estamos tratando de um fenômeno linguístico que influencia no desenvolvimento da oralidade e/ou da escrita e quando se trata de um desvio da norma ortográfica, por exemplo. Sabemos que isso só pode ser atingido se, na formação inicial de docentes, tiverem contemplados os aspectos linguísticos relevantes para a docência em alfabetização e ainda se essas discussões forem frequentemente atualizadas na perspectiva da formação continuada.

Referências

- ARCE, A. A formação de professores sob a ótica construtivista: primeiras aproximações e alguns questionamentos. In: DUARTE, N. *Sobre o construtivismo*. Campinas: Autores Associados, 2001.
- BAGNO, M. *Preconceito linguístico – o que é, como se faz*. 15. ed. São Paulo: Loyola, 2002.
- BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.
- BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Língua Portuguesa: ensino de primeira à quarta série. Brasília (DF): Ministério da Educação; Secretaria de Educação Básica, 1997.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Linguística*. 11. ed. São Paulo: Scipione, 2012.
- COSTA, João; SANTOS, Ana L. **A falar como os bebês: o desenvolvimento linguístico das crianças**. 2. ed. Lisboa: Editorial Caminho, 2003.
- FREIRE, p. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completa*. São Paulo: Cortez, 1982.

- HERNÁNDEZ, F. *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- KATO, M. A.; RAMOS, J. Trinta Anos de Sintaxe Gerativa no Brasil. *D.E.L.T.A.*, v. 15, N.º Especial, 1999. p.105-146.
- KRAMER, S. A infância e sua singularidade. In: BRASIL. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Ensino fundamental de nove anos: orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: MEC/SED, 2006.
- LEMLE, M. *Guia Teórico do alfabetizador*. São Paulo: Ática, 2007.
- LURIA, A. R. O desenvolvimento da escrita na criança. In: VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone; Editora da Universidade de São Paulo, 1989.
- MARCUSCHI, L. A. A oralidade e letramento. In: MARCUSCHI, L. A. *Da fala para a escrita: atividade de retextualização*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINS FILHO, A. J. et al. *Infância plural: crianças do nosso tempo*. Porto Alegre: Mediação, 2006.
- SACRISTÁN, J. G. *O currículo: uma reflexão sobre a prática*. 3. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.
- SANTOMÉ, J. T. *Globalização e interdisciplinaridade: o currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.
- SARMENTO, M. J. Infância, Exclusão Social e Educação para a Cidadania Activa. *Movimento: Revista de Educação*, Niterói, n. 3, Maio, p.53-74, 2001.
- SOARES, M. *Letramento: um tema em três gêneros*. Belo Horizonte. CEALE/Autêntica, 2003.
- VYGOTSKY, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Ícone, 1998.
- ZABALA, A. *Enfoque globalizador e pensamento complexo: uma proposta para o currículo escolar*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

DOS CAMINHOS DA REFORMULAÇÃO CURRICULAR À FORMAÇÃO CONTINUADA NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS EM ITABORAÍ (RJ)

FROM THE STEPS OF CURRICULAR REFORMULATION TO LITERACY TEACHER'S IN-SERVICE FORMATION POLICY IN ITABORAÍ

Isabela Lemos da Costa Coutinho

*Universidade Federal Fluminense (UFF)
isabelalemos@id.uff.br*

Inez Helena Muniz Garcia

*Universidade Federal Fluminense (UFF)
inezhmg@gmail.com*

Resumo:

O artigo visa a compreender os caminhos percorridos para construção de nova política de formação continuada para professores alfabetizadores da Educação de Jovens e Adultos de Itaboraí, após a implantação do novo Referencial Curricular na rede municipal. O material analisado envolveu relatos de experiência e questionários aplicados aos professores em encontros de formação. Os resultados obtidos permitem afirmar que a elaboração de documentos curriculares necessita de um diálogo permanente com professores que atuam na modalidade e que incorpore as experiências e necessidades dos sujeitos das classes populares – espaço para práticas reflexivas, constitutivas de relações democráticas, em que a escuta dos discursos dos jovens e adultos seja incorporada ao planejar e ao fazer pedagógico.

Palavras-chave: Educação de Jovens e Adultos. Formação de professores alfabetizadores. Currículo.

Abstract:

The article aims to understand the steps that have been constructed to build a new in-service formation policy for young and adults literacy teachers in the city of Itaboraí, after the new curriculum implementation. The analyzed data is composed by experience reports and questionnaires applied to the teachers in formations meetings. The obtained results allow us to affirm that the curriculum drafting documents requires an ongoing dialog with teachers who work in the modality and incorporate the experiences and needs of the subject of popular classes – space for reflective practices, democratic relations in which the listening of youth and adults speeches will be incorporated in planning and pedagogical doing.

Keywords: Youth and Adult Education. Literacy teachers' in-service formation. Curriculum.

Introdução

A pesquisa educacional, nos últimos anos, tem valorizado as questões que se relacionam com a profissão e o trabalho docente, e a ação dos professores. Embora reconhecendo que todas essas dimensões são importantes, ressalta que o papel do professor é fundamental. No que concerne à Educação de Jovens e Adultos (EJA), os discursos, sejam nacionais ou internacionais, destacam a alfabetização como etapa importante na escolarização. O contexto social e político nos revela que a efetivação do direito à Educação de Jovens e Adultos no Brasil tem uma trajetória marcada por insistentes iniciativas de campanhas de “erradicação do analfabetismo” e ofertas compensatórias, como o ensino supletivo, ligadas a ações voltadas ao treinamento de mão de obra e ao avanço do capitalismo, principalmente o de base industrial.

A questão central que se coloca hoje na pauta política dos fóruns de EJA do Brasil é a luta pela EJA como direito à educação: a perspectiva de educação como direito requer uma mudança de mentalidade em relação ao sentido de escola, ao papel que ela deve cumprir no âmbito da comunidade e ao significado do ato de educar e aprender. Um ponto nodal para tal mudança é a assunção da EJA como política pública: para isso é preciso, de fato, constituir-se na rede pública, superando, assim, a lógica da oferta de programas pontuais e provisórios. A pouca ampliação das matrículas na EJA, em especial no primeiro segmento do ensino fundamental a partir de 2003, ilustra, com certa precisão, o que é, a um só tempo, uma consequência da e um desafio para a política educacional do nosso país.

Na tentativa de resgatar caminhos já percorridos, tomando como ponto de partida o contexto social, econômico e cultural do município de Itaboraí, procuramos refletir sobre o processo de reformulação curricular da EJA nesse município e os percursos adotados na construção do projeto de formação continuada para professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos.

Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí

Apresentamos, a seguir, algumas características do município de Itaboraí e como a Educação de Jovens e Adultos se constitui no âmbito da rede municipal de ensino.

Localizado na região metropolitana do estado do Rio de Janeiro, possuindo uma área de cerca de 430 km², o município de Itaboraí possui uma população estimada em aproximadamente 218.000 pessoas, de acordo com o último Censo (BRASIL, 2010). Suas principais atividades econômicas são manufaturas (cerâmicas), fruticultura, agricultura de subsistência, apicultura, pecuária extensiva, extrativismo mineral e setor terciário (comércio e serviços).

O município foi criado em 15 de janeiro de 1833 por Decreto Imperial e no dia 22 de maio foi fundada a Câmara Municipal de Itaboraí. Com origem na antiga Vila Santo Antônio de Sá, viveu seu auge econômico como entreposto comercial e um dos principais produtores de açúcar. Após o período colonial (séculos XVIII e XIX), a então vila de Itaboraí, em meados do século XIX, se sustentou por um tempo com as produções de cerâmica e olarias. Tal atividade econômica permitiu que Itaboraí fosse elevada de vila para cidade. Após viver um período de declínio econômico, Itaboraí ressurgiu com a plantação de laranjais, no século XX. Tornou-se conhecido nacionalmente por ser a “Terra da Laranja”, sendo considerado o maior produtor do Rio de Janeiro e o segundo maior produtor do Brasil.

A construção da ponte Rio-Niterói acelerou o processo de urbanização da cidade, trazendo-lhe o status de cidade-dormitório. Os antigos laranjais foram dando espaço para grandes loteamentos, construídos de forma desordenada e sem a infraestrutura necessária.

Atualmente, o município passa por diversas transformações socioeconômicas decorrentes da implantação do Complexo Petroquímico do Rio de Janeiro (COMPERJ), um empreendimento econômico que chegou trazendo esperança de emprego para a população da região.

O COMPERJ já passou por diversas modificações desde seu projeto inicial, apresentado à população em 2006. Hoje, após uma enorme redução nas suas proporções, está em andamento a construção de uma refinaria. Depois de toda instabilidade por que vem passando a Petrobras, cogita-se o não término das obras iniciadas.

A implantação desse empreendimento impactou a rede municipal de educação de jovens e adultos, já que muitas pessoas de outras cidades e estados, que migraram para o município, retornaram à escola em busca de certificação para inserção no mercado de trabalho. As estatísticas apresentadas nos documentos oficiais da Secretaria Municipal de Educação e Cultura – SEMEC revelam, entretanto, que boa parte dessa população que ingressa na rede de ensino não conclui ou muitas vezes desiste ao final do semestre em que foi matriculada.

Segundo Silva (2016, p.46), o aumento populacional do município, cerca de 38,6% entre os anos de 2006 a 2010, e a demanda pela inserção no mercado de trabalho, ocasionados pelo COMPERJ, geraram impactos na oferta de serviços públicos e na educação pública municipal, especialmente na Educação de Jovens e Adultos.

De acordo com o documento denominado “Breve Diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí/RJ”, elaborado pela SEMEC (ITABORAÍ, 2013a, p.3), “constatou-se que em torno de 70.000 pessoas acima dos quinze anos não concluíram o ensino fundamental”, conforme Quadro 1, a seguir. Resaltamos que tal número equivale a mais de 30% da população do município.

Quadro 1 – População acima de 15 anos que não concluiu o ensino fundamental

TOTAL	15 a 19 anos	20 a 24 anos	25 a 29 anos	30 a 39 anos	40 a 49 anos	50 a 59 anos	60 anos ou mais
79.429	8.022	4.479	4.870	15.336	15.430	14.108	17.184

Fonte: Censo IBGE 2010 (BRASIL, 2010)

Referimo-nos a esses dados para sinalizar o expressivo número da população acima de quinze anos de idade que não teve acesso à escolarização ou não concluiu o ensino fundamental.

Atualmente, a rede municipal atende em torno de 3 mil alunos na EJA, distribuídos em 18 unidades escolares (ITABORAÍ, 2015a), sendo onze situadas na zona urbana e sete na zona rural. Em sua maioria, as turmas são ofertadas no turno da noite, apenas uma das escolas oferece turmas em horário diurno para adultos acima dos 50 anos.

Conforme o Art. 112 do Regimento Escolar Municipal (ITABORAÍ, 2014, p.66), a Educação de Jovens e Adultos das Unidades Escolares é organizada pela SEMEC nas seguintes etapas de desenvolvimento: Ciclo I do Ensino Fundamental I: contemplando a Fase I com duração de um ano, perfazendo um total de 800 horas, distribuídas em 200 dias letivos; Fases II e III, estabelecidas em regime semestral, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos, por fase, totalizando dois anos; Ciclo II do Ensino Fundamental I: contemplando Fases IV e V, estabelecidas em regime semestral, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos, por fase, totalizando um ano; Ensino Fundamental II: contemplando da Fase VI à IX, perfazendo um total de 400 horas, distribuídas em 100 dias letivos, por fase, totalizando dois anos.

Em 2010, segundo diagnóstico que consta no texto introdutório do Plano Municipal de Educação de Itaboraí (ITABORAÍ, 2015b), a rede passou a ofertar turmas de alfabetização para a EJA, uma vez que até aquele momento os alunos ingressavam diretamente nas turmas de Fase I (equivalente naquele momento à antiga 1º série do ensino fundamental). As turmas de alfabetização até o referido ano eram ofertadas exclusivamente pelos programas do governo federal. Tal iniciativa ocorreu a partir das especificidades desse público e das dificuldades apresentadas por eles no processo de alfabetização. A Fase I tinha duração de seis meses e as novas turmas foram organizadas com a duração de um ano. Dessa maneira, o município ampliou a escolarização fundamental de oito etapas (Fases I a VIII) para nove etapas (Fases I a IX).

Diante desse contexto, sabemos que são inúmeras as questões que permeiam as discussões sobre a EJA no município: concepção, diretrizes curriculares, evasão, relação com o mundo do trabalho, prática docente. Entretanto, especificamente neste artigo trataremos de compreender o processo de reformulação curricular da EJA em Itaboraí e o caminho para construção

de projeto de formação continuada de professores que atuam na Educação de Jovens e Adultos nesse município.

A reformulação curricular da EJA em Itaboraí

Apresentamos, a seguir, o processo de reformulação curricular da EJA, que deu origem ao atual projeto de formação continuada de Itaboraí. Evidenciamos que no nascedouro dessa proposta houve participação dos professores no movimento de reorientação curricular do município de Itaboraí. Um movimento feito de tensões e embates entre diferentes instâncias, que contribuiu para a elaboração do documento intitulado Referenciais Curriculares para Educação de Jovens e Adultos (ITABORAÍ, 2013b).

Destacamos, principalmente, o estudo de Alves (2008) sobre a importância de narrar as histórias vividas pelos professores, para estabelecer redes de conhecimentos e significados nas quais “*aprendemosensinamos*”. “Esses relatos, que têm permitido intensa troca de experiências entre os docentes, indicam, ainda, a possibilidade da análise dos significados subjetivos das experiências vividas” (ALVES, 2008, p.69).

Nessa perspectiva, iniciamos relatando a experiência de quem, enquanto alfabetizadora da EJA¹, ainda começava a se constituir no campo específico de atuação, na tarefa de alfabetizar jovens e adultos, e buscava compartilhar os dilemas de sua prática.

No ano de 2012, a EJA possuía como documento curricular apenas uma lista de conteúdos, que prescrevia o que deveria ser abordado em cada fase. Eram inúmeras as críticas a esse documento. Nesse período, a gestão que compunha a SEMEC encaminhou um convite às dezessete unidades escolares, convocando-as a repensar o currículo. Nessa chamada, o diretor deveria indicar um professor de cada segmento/disciplina para compor as subcomissões de estudo e elaboração do referencial curricular. O profissional indicado representaria a unidade escolar nas discussões e na elaboração da proposta de um novo referencial curricular para a rede.

Entretanto, em um dos encontros de formação ofertados à rede municipal, a Coordenadora da EJA estendeu o convite para outros professores que também tivessem interesse em pensar as questões curriculares pertinentes à EJA. Movida pela necessidade de estar no espaço coletivo de diálogo e análises das práticas, um dos autores deste texto, que na época atuava como professora alfabetizadora de EJA no município, ingressou na subcomissão, disposta a fazer parte desse processo. A escolha não foi por representatividade da escola,

¹ Memórias de experiência vivenciadas pelo Autor.

estava claro que os desejos eram outros. Especialmente pela necessidade de encontro com outros profissionais, pois eram poucos momentos de encontros, planejamento e conversas entre a equipe. O que estava em jogo nessa tomada de decisão, extrapolando a dimensão técnica, era a necessidade de refletir sobre a modalidade de ensino, e também a possibilidade de expor as críticas ao até então denominado currículo da EJA.

Compusemos um grupo de sete professoras para pensar, especificamente, o 1º segmento, que corresponde da Fase I à V da EJA, séries iniciais do ensino fundamental, nas suas diversas áreas do conhecimento. Dentre as condicionantes estabelecidas pela SEMEC, deveríamos dispor de horários extraclasses para as reuniões; em contrapartida, os professores participantes seriam/foram remunerados para dedicar tal tempo ao desenvolvimento do material.

Reunimo-nos periodicamente para estudar, pesquisar e elaborar o material proposto. Buscamos compreender experiências de outras redes, e consideramos importante começar construindo alguns textos sobre aprendizagem, avaliação, perfil dos professores e alunos em Itaboraí, e depois, a partir desses levantamentos, construímos breve documento norteador das premissas teóricas. A coordenadora da EJA organizou também vários encontros de formação entre os professores das subcomissões e os técnicos da SEMEC para discutirmos sobre os temas acima especificados, e outras questões que perpassavam a construção do currículo.

Após a preparação do documento denominado “Referencial Curricular da EJA”, que foi disponibilizado para as escolas, durante um período do ano de 2013, foram agendados momentos dentro das unidades de ensino para discutir e registrar as primeiras impressões sobre tal documento. Em seguida, após a devolutiva de todas as escolas, voltamos a nos reunir novamente com as subcomissões para análise das propostas.

Não recebemos nem muitas contribuições nem muitas sugestões de mudança no documento. Algumas unidades encaminharam orientações metodológicas que poderiam ser agregadas e poucas considerações sobre a aplicabilidade dos eixos temáticos. No final do ano de 2013, a SEMEC organizou um encontro geral, com todos os segmentos, em que os professores participantes das subcomissões estiveram à frente para apresentar as alterações sugeridas pelas escolas e votar as modificações propostas pelo grupo, incluindo possíveis partes a serem suprimidas.

O formato proposto para o trabalho pressupunha uma construção democrática com a representatividade dos professores de cada escola, e também posteriormente a participação dos demais interessados. Cremos que algumas vozes foram silenciadas naquele processo. Por que não ouvimos os alunos, por exemplo, os maiores interessados? Como construir algo tão importante para os alunos, jovens, adultos e idosos, sem envolvê-los nesse processo de construção?

Resgatando as memórias desse movimento de reorientação curricular, inclusive as questões vivenciadas com o grupo na elaboração do documento, refletimos o quanto foi importante participar desse processo, apesar das lacunas de sua condução, dilemas e tensões. Esse foi, sobretudo, um espaço de formação, que se construiu num “constante trabalho de flexibilidade crítica sobre as práticas e de reconstrução permanente de uma identidade” para essa modalidade de ensino (NÓVOA, 2002, p.57).

Elaboração de um projeto de formação docente continuada

A memória de participação na reformulação curricular articula-se ao contexto mais amplo de constituição de uma proposta para Educação de Jovens e Adultos que se consolidava na Rede Municipal de Itaboraí. Documentos foram construídos por esse grupo de professores da subcomissão, nos quais se afirmavam premissas teóricas para a modalidade, e que se constitui um novo projeto de formação.

As experiências de formação continuada da EJA em Itaboraí, implantadas após a elaboração dos referenciais curriculares em 2013 pela gestão do município, através da Coordenação da EJA, tiveram como base as necessidades discutidas pelas subcomissões, além do delineamento do perfil do professor, também especificado nos documentos elaborados pela subcomissão de professores.

Um breve diagnóstico dos professores da EJA, realizado no segundo semestre de 2011, mostrou que grande parte dos professores não havia estudado, em sua formação inicial, questões referentes à EJA.

Nos documentos da SEMEC (ITABORAÍ, 2013a, p.03) constam como objetivos da formação continuada: “melhorar a qualidade da educação de jovens e adultos no município de Itaboraí e oferecer aos docentes da modalidade em questão encontros com profissionais pesquisadores/especialistas no tema”, com vistas ao desenvolvimento de um olhar específico à EJA. O documento também esclarece que pretende promover a aproximação entre a universidade e o corpo docente municipal, no âmbito das discussões acerca dos saberes e práticas relativas à modalidade em questão.

O projeto de formação continuada – respaldado também na LDB 9394/96 (BRASIL, 1996), cujo art. 62 § 1º afirma ser de responsabilidade dos sistemas de ensino “promover a formação inicial, a continuada e a capacitação dos profissionais de magistério” – reservou um período para estudos, planejamento e avaliação incluídos na carga horária de trabalho que corresponde a um terço de sua carga horária de trabalho. A LDB ainda menciona no parágrafo único do art. 62 que “garantir-se-á formação continuada para os profissionais a que se refere o caput, no local de trabalho ou em instituições de educação básica [...]” (BRASIL,

1996). A proposta tinha como foco potencializar espaços de reflexão do corpo docente sobre essa prática, proporcionando o aprimoramento dos profissionais da educação quanto às especificidades dessa modalidade de ensino.

O projeto de formação da SEMEC, elaborado pela Coordenação da EJA, propõe a discussão da modalidade de ensino “numa perspectiva humanista, com a integração entre trabalho/educação, voltada ao novo contexto social, histórico e econômico do município” (ITABORAÍ, 2013c, p.2) e investindo também em encontros destinados ao debate e à troca de experiências, em espaços dedicados à promoção e ao desenvolvimento das ações voltadas aos jovens e adultos.

Em um primeiro momento, a formação continuada ocorreu por meio de encontros entre professores da rede e pesquisadores/especialistas no tema, com vistas à troca de experiências, saberes e práticas em EJA, articulados ao Referencial Curricular elaborado coletivamente ao longo do ano de 2012.

Tais encontros foram divididos em programações distintas: um cronograma de atividades para os professores que atuavam nas fases iniciais da EJA e outro para os profissionais que atuam nas Equipes Técnica e Pedagógica. Inicialmente, eram ofertados encontros mensais, de acordo com início e término do período letivo. A partir do ano de 2014, considerando as sugestões de aprimoramento dos encontros e a dificuldade do professor em ausentar-se uma vez por mês, por inúmeros motivos expostos pelo grupo, a periodicidade foi modificada, organizando, a partir daquele ano, encontros bimestrais. Os temas dos encontros foram sendo articulados de acordo com as questões apresentadas pelos profissionais. A proposta foi potencializar a reflexão do corpo docente sobre a prática docente, proporcionando aos profissionais da educação momentos de estudo e reflexão.

Além dos encontros bimestrais mencionados acima, também foram organizados outros momentos no calendário com objetivo de proporcionar aos docentes a continuidade da formação: Simpósio de Educação, Encontros de Estudos (participação de todos os profissionais que atuam na EJA), Jornada Pedagógica da EJA (anual – com a participação também dos alunos), Curso de Extensão (elaborado pelo município e através de parceria com professores da Universidade Federal Fluminense – UFF). Destacamos que em 31/07 e 01/08 do ano de 2014 foi realizado o “I Encontro de Alfabetizadores da EJA em Itaboraí”, seguindo a perspectiva de promover a reflexão sobre os saberes e as práticas em alfabetização na EJA e trocar experiências entre os profissionais que atuam nesta modalidade de ensino.

Encontro de formação continuada: “que profissionais queremos ser” e “que profissionais queremos formar”

Em um dos encontros de formação continuada, realizado em 17/03/2016, um dos autores deste texto foi convidado para uma conversa com as professoras.

“Educação de Jovens e Adultos como ato dialógico” foi o tema apresentado para se discutirem os caminhos da formação continuada. Duas questões orientaram a discussão: “que profissionais queremos ser” e “que profissionais queremos formar”.

Encontravam-se presentes na reunião 20 professoras e a Coordenadora da EJA. Foi entregue um questionário às participantes em que constavam algumas questões para se ter um perfil das professoras e registrar suas contribuições a respeito da formação continuada.

Todas as 20 professoras responderam ao questionário, e do levantamento efetuado constatamos que dezessete possuem graduação; duas, graduação incompleta em Pedagogia; e uma, ensino médio. Dentre os cursos de graduação, 10 são graduadas em Pedagogia, três em Normal Superior, duas em Letras, uma em Psicologia, uma em História. Desse total de 20 professoras, 10 possuem curso de pós-graduação, sendo duas em EJA, e três encontram-se cursando pós-graduação. Quanto ao tempo de trabalho em EJA, varia de iniciado recentemente (em março/2016) a 24 anos, sendo que cerca da metade, ou seja, 50%, trabalha na EJA há três anos, mais ou menos.

Nessa etapa nos deparamos com um grande problema: boa parte dos professores que estão nas turmas de alfabetização da EJA, neste ano de 2016, estavam iniciando, e muito pouco ou nada tinham a dizer sobre a experiência anterior. Alguns professores são efetivos na rede e continuam seu trabalho na modalidade, contudo, os profissionais que atuavam como contratados ou atividade-extra, por inúmeras razões, em alguns pela precariedade do vínculo, acabam por sair.

Um dos maiores desafios na escola pública, hoje, é oferecer uma educação que atenda às especificidades desses sujeitos. E junto a esta problemática, nos deparamos na EJA com um quadro que revela que a maioria dos professores que atuam, conforme demonstramos anteriormente, não possuem habilitação ou formação inicial específica para trabalhar com esse público. Conforme Moura (2009, p.52), “são quase sempre professores improvisados”.

A formação docente ocorre principalmente nas universidades e também em outras esferas. Alguns professores, ao entrarem numa sala de aula pela primeira vez, reproduzem as experiências vivenciadas no processo de escolarização, utilizando muitas vezes de mecanismos e ferramentas sem qualquer significado para aquele grupo. Moura (2008, p.47) também chama a atenção para “a prática secular de improvisação de professores de jovens e adultos, principalmente no que se refere à alfabetização”.

Durante o debate realizado na reunião do dia 17/03/2016, citada anteriormente, várias foram as questões levantadas pelas professoras presentes. Dentre elas, destacamos: “EJA tem que ser mais discutida na graduação. Na minha graduação, EJA só foi tratada com legislação”, afirmou uma das professoras. E outra ratificou: “a formação inicial em EJA é questão primordial. EJA faz parte da formação básica. Trabalhar com a EJA tem suas especificidades. O que a

gente tem feito é bacana? Nós garantimos hoje no Regimento do nosso município alguns princípios éticos. É preciso conhecer os princípios da Educação Popular. Nós não temos critérios de seleção para professores de EJA, mas temos critérios”. Dessa maneira, as professoras, ao apontarem lacunas na formação, consideram a necessidade de uma formação específica para a atuação em EJA.

É necessário desnaturalizar a improvisação de alfabetizadores de jovens, adultos e idosos trabalhadores. A EJA está longe de ser uma modalidade provvisória. Dados recentes revelam que há no Brasil 13,1 milhões de pessoas acima de 15 anos de idade que não sabem ler nem escrever, o equivalente a 8,3% para esta faixa etária e, se considerarmos pessoas a partir de 10 anos de idade, esse número sobe para 16 milhões de pessoas, e 9,3% da população acima de 9 anos (BRASIL, 2014).

Numa sociedade capitalista, que se organiza em torno do mercado, este impõe à escola mecanismos de manutenção da hegemonia, colocando-a como um instrumento de reprodução das desigualdades. Consideramos que tal fato reflita diretamente na formação do corpo docente da EJA, nas diretrizes e propostas curriculares elaboradas pela SEMEC.

Duas concepções de alfabetização se configuraram, ao longo da história da alfabetização no Brasil, como influência de duas formas de conceber educação e mudança social: uma entende a educação como meio de emancipação e transformação das pessoas e sociedades (UNESCO, 2008). Essa corrente foi inaugurada na década de 1960, e teve como um dos principais precursores o educador Paulo Freire, no movimento de educação popular.

A segunda concepção tem um caráter compensatório, se relaciona à educação regular e defende a função de recuperar o atraso escolar daqueles que não puderam estudar em idade considerada própria. Caracteriza-se por uma perspectiva assistencialista, que atrela o ato de alfabetizar à vocação (missão) em ajudar os pobres.

Essas concepções de alfabetização influenciam diretamente a opção metodológica, os materiais didáticos utilizados e a concepção de educação e os fins a que a mesma se destina.

Segundo Ferraro (2009), há várias concepções de alfabetização e é necessária uma compreensão crítica do analfabetismo como uma questão política de universalização da alfabetização. Neste texto, adotaremos o conceito de alfabetização estabelecido pelo Ministério da Educação (MEC), que afirma “que um indivíduo alfabetizado não será aquele que domina apenas rudimentos da leitura e da escrita e/ou alguns significados numéricos, mas aquele que é capaz de fazer uso da língua escrita e dos conceitos matemáticos em diferentes contextos” (BRASIL, 2012).

“De um modo geral, deve ser repensado o ciclo de alfabetização no ensino fundamental de 9 anos. Os professores das séries iniciais precisam ser ouvidos

para que se evite um grande número de alunos que vão para a EJA”, afirmou uma das professoras presentes na reunião. E outra completou: “O perfil da EJA tem mudado muito nos últimos anos. Tem chegado muito aluno de 15 anos”. Diante de tais comentários, outras professoras se manifestaram: “Existe ameaça aos alunos maiores de 15 anos: ‘ou você se comporta, ou vou te mandar pra EJA’”; “Na minha turma de alfabetização, todos os alunos acima de 15 anos que estão chegando são naturais aqui do município. Por quê? Por que não conseguimos atingir esses meninos? ”; “Eles têm perspectiva de futuro. Estão chegando na EJA por conta da obrigatoriedade ou por medidas socioeducativas, se não estarão evadidos”.

Vale destacar a reflexão de uma das professoras: “pensando politicamente, EJA é uma modalidade que a gente gostaria que não existisse”. Ferraro (2009) aponta o analfabetismo de maneira crítica, como uma questão política de universalização da alfabetização, uma vez que afirma ser necessário que a história da escola pública no Brasil seja repensada, já que não deu conta de universalizar as oportunidades de alfabetização.

Não há de se perder de vista na Educação de Jovens e Adultos que ela precisa ser encarada como um ato político-cultural-crítico. Como nos afirma Freire (1983, p.27): “uma das questões fundamentais seja a clareza em torno e a favor de quem e do quê, portanto contra quem e contra o quê, desenvolvemos a atividade política”.

Neste processo complexo, também fomos compondo sentidos sobre a importância do diálogo com professores, que ainda nos revela a recorrência de alguns velhos/novos problemas já enfrentados por esta modalidade de ensino. Pontuamos algumas reflexões a partir dos aspectos vividos, narrados e escritos, e percebemos nas questões recorrentes que muita coisa está ligada aos dilemas que produzimos no exercício da docência. Recordá-las permite o desvelamento de algumas fragilidades, como trataremos a seguir da infantilização do tratamento aos jovens e adultos.

“Estou há 30 anos na sala de aula, 18 como alfabetizadora. A gente faz de tudo para alfabetizar. Cada pessoa entende de um modo, aprende de um modo [...] eles têm resistência à aprendizagem”, afirmou uma das professoras. Tal afirmação nos remeteu ao seguinte desabafo: “Não aguento mais ouvir historinha de *Os três porquinhos* e da *Branca de Neve*”, afirmou um alfabetizando da EJA, na ocasião de uma visita em uma turma de alfabetização, no decorrer do ano de 2006, quando do acompanhamento pedagógico² ao Programa Lendo e Aprendendo, do governo do estado do Rio Grande do Norte, em parceria com o Programa Brasil Alfabetizado e o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos – BB Educar, da Fundação Banco do Brasil.

² Trabalho realizado por um dos autores, 2006.

Cavaco (2002), ao pesquisar sobre percursos de formação experiencial na região do Alentejo, em Portugal, ressalta, dentre um conjunto de fragilidades que são associadas aos cursos de alfabetização para pessoas adultas, o tratamento dos adultos como se fossem crianças, uma vez que seus saberes não são reconhecidos nem valorizados. Relata alguns exemplos de alunas, que, ao se sentirem infantilizadas, “assumiram o comportamento das crianças e resistiram àquilo que era suposto acontecer – aprender”. Uma senhora, Ilda, contou-lhe:

Era só a gente rir... Um dizia uma coisa, outro dizia outra. [...] Era mais o tempo que eu estava fazendo *caretonhas* do que estava a fazer coisas. A Ana assumiu claramente um comportamento de imitação das crianças, talvez porque a situação a fizesse sentir uma criança: ‘eu entrava, sentava-me na cadeira, dizia: D. Conceição... Sra. Professora, dá-me licença de ir lá fora?; – Então você chegou agora...; – Ora, quero ir lá fora, Sra. Professora’ [a imitar voz de criança]. Não ia, ia ali à casa de fora, à outra sala e voltava pra trás. E acrescenta: ‘no outro dia levei uma bata da minha filha, uma bata branca, fiz dois totós, com dois grandes laços e uma bata, elas [as vizinhas] riram tanto... (assim que eu passei ao monte acima) riram tanto, tanto, tanto, quando me viram chegar com dois totós, parecia uma menina pequenina, com uma *batinha* e com uma mochila às costas [...] disse: A Sra. dá-me licença, desculpe eu vir atrasada, os totós custaram-se a dar feitos; – Vá já ali para a carteira! (CAVACO, 2002, p.99).

“Há muitos alunos maiores de 50 anos. O aluno faz de tudo para aprender, mas é uma dificuldade muito grande para o idoso em manter o conhecimento. Precisamos aprender a valorizar a história que trazem de casa”, afirmou uma professora, ao que a outra acrescentou: “Trabalho com idosos. Muitos vieram de outros estados, principalmente de Minas Gerais e do Nordeste, e muitos do interior do Rio de Janeiro”. E assim se referiu aos seus alunos: ‘Que gracinha!’, ‘Que fofura!’, o que de fato evidencia a infantilização das pessoas adultas da EJA.

Desse modo, se compreendemos “a escola e o currículo como espaços socioculturais que constituem, fortalecem e renovam identidades, que refletem e refratam uma realidade, em permanente construção, configurando também espaços de encontro de diferentes identidades em mudança, marcados por conflitos, disputas, lutas, angústias, rupturas, continuidades, resistências, desejos, acordos, vivenciados na linguagem no ambiente escolar” (GARCIA, 2012, p.132), como atender às especificidades da EJA, da formação continuada dos professores de EJA?

“Conhecendo e diagnosticando o tempo todo para aprender como vou ensinar”, afirmou uma das professoras. Paulo Freire, em sua “Carta aos Professores” (FREIRE, 2000, p.259) afirma: “não existe ensinar sem aprender”. “Pra ser um bom professor, você tem que ter sido um bom aluno, vai estudar para sempre.

Quando eu olho uma atividade do ano passado, vou rasgar, vou esconder”, ressaltou uma professora. E Paulo Freire continua em sua Carta (op. cit., p.259): “o aprendizado do ensinante ao ensinar se verifica à medida que o ensinante, humilde, aberto, se ache permanentemente disponível a repensar o pensado, rever-se em suas posições; em que procura envolver-se com a curiosidade dos alunos e dos diferentes caminhos e veredas, que ela os faz percorrer”.

As próprias professoras, no decorrer do encontro, vão revelando em suas falas alguns desses caminhos e dessas veredas que nos aponta Freire. E vão além: “Comprometimento profissional é uma questão grave. A EJA virou depósito”, disse outra professora. Uma vez mais nos aliamos a Freire (2000, p.259), com quem concordamos:

A responsabilidade ética, política e profissional do ensinante lhe coloca o dever de se preparar, de se capacitar, de se formar antes mesmo de iniciar sua atividade docente. Esta atividade exige que sua preparação, sua capacitação, sua formação se tornem processos permanentes. Sua experiência docente, se bem percebida e bem vivida, vai deixando claro que ela requer uma formação permanente do ensinante. Formação que se funda na análise crítica de sua prática.

No que se refere à relação professor-aluno, algumas professoras afirmaram: “Eles querem muito aprender. Na EJA, o professor tem prestígio. É uma diferença enorme trabalhar na EJA. A troca é muito boa”; “Sempre trabalhei com alfabetização de crianças. Em 2012, optei pela EJA. A gente entra na sala de aula e se renova. Há respeito e a gente até desacelera. O X da questão é a afetividade, pois a EJA já tem essa coisa recíproca”; “Se você não conseguir cativar, não vai conseguir trabalhar. A gente tem que mostrar pra eles que eles sabem, é uma troca muito bonita”. Tal relação, segundo Garcia (2012, p.132), pressupõe que,

Se sem o outro nós não existimos, a questão posta para a EJA é de que seja espaço para práticas reflexivas e constitutivas de relações democráticas, em que a escuta dos discursos dos jovens e adultos, de seus modos de pensar, sentir, agir e viver sejam incorporados ao fazer pedagógico e que possibilitem a construção de projetos educacionais democráticos, que incorporem, valorizem e respeitem o multiculturalismo; não um multiculturalismo conservador, mas emancipatório das pessoas, enquanto sujeitos sociais e históricos.

À guisa de (in) conclusões

Em 2015, a Coordenação da EJA inscreveu a experiência de formação continuada da EJA em Itaboraí, relatando a implantação das turmas de alfabetização a partir de 2010 no concurso “Medalha Paulo Freire”, concedida

desde 2005 pelo Ministério da Educação (MEC), que tem como objetivo identificar, reconhecer e estimular experiências educacionais relevantes para a educação de jovens e adultos no Brasil. A Secretaria Municipal de Educação e Cultura, através da Coordenação da EJA, foi premiada, dentre os dez municípios em todo território nacional, e recebeu uma menção honrosa do MEC, em reconhecimento pelo trabalho realizado no município de Itaboraí. O município participou da cerimônia de premiação que ocorreu na Conferência Internacional de Educação de Jovens e Adultos e o balanço da Confitea +6, realizado em Brasília, de 25 a 27 de abril de 2016.

No decorrer desses últimos quatro anos, muitos vêm sendo os aprendizados e todas as atividades realizadas nos têm feito refletir e repensar sobre o processo de formação continuada: “que profissionais queremos ser” e “que profissionais queremos formar”? Muitas indagações vêm às nossas mentes. Paulo Freire nos desafia:

Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo. Não posso ser professor a favor de quem quer que seja e a favor de não importa o quê. Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa. Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade, da democracia contra a ditadura de direita ou de esquerda (FREIRE, 1996, p.115).

O reconhecimento do trabalho que realizamos nos compromete ainda mais em avaliarmos conjuntamente, com professores e alunos quais os caminhos que devem ser perseguidos pela EJA. Também Freire (2001, p.18) já afirmara que o analfabetismo não se trata de um problema “nem exclusivamente pedagógico, metodológico, mas político, uma das expressões concretas de uma realidade social injusta”.

Referências

ALVES, Nilda. Nós somos o que contamos: a narrativa de si como prática de formação. In: SOUZA, Elizeu Clementino de; MIGNOT, Ana Chrystina Venancio (Orgs.) *Histórias de vida e formação de professores*. Rio de Janeiro: Quartet/Faperj, 2008. p.131-145.

BRASIL. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDBEN*. Lei n.º 9.394 de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm> Acesso em: 21 jun.2016.

- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *Censo Demográfico 2010*. Disponível em: <<http://www.ibge.gov.br>>. Acesso em: 21 jun. 2016.
- BRASIL. MEC/SEB. *Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa*. Formação do Professor Alfabetizador. Caderno de Apresentação. Brasília, 2012.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística – IBGE. *PNAD – Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios*. Síntese de Indicadores 2014. Disponível em: <http://www.ibge.gov.br/home/presidencia/noticias/imprensa/ppts/00000024052411102015241013178959.pdf>> Acesso em: 21 jun.2016.
- CAVACO, Cármen. *Aprender fora da escola: Percursos de Formação Experiencial*. Lisboa: Educa, 2002.
- FERRARO, Alceu Ravello. *História inacabada do analfabetismo no Brasil*. São Paulo: Cortez, 2009.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. Carta aos Professores. *Estudos Avançados*. São Paulo, vol. 15 (42), 2001, p.259-268, Maio/Aug. 2000.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 9. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.
- GARCIA, Inez Helena Muniz. *Um lugar chamado Palheiros: os sentidos dos discursos de trabalhadoras e trabalhadores rurais de um assentamento de Reforma Agrária no Rio Grande do Norte*. 2012. 225p. Tese (Doutorado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2012.
- ITABORAÍ. *Breve diagnóstico sobre a Educação de Jovens e Adultos em Itaboraí/RJ*. Itaboraí: SEMEC, 2013a.
- ITABORAÍ. *Referenciais Curriculares para Educação de Jovens e Adultos*. Itaboraí: SEMEC. 2013b.
- ITABORAÍ. *Projeto de Formação Continuada para professores da EJA*. Itaboraí: SEMEC. 2013c.
- ITABORAÍ. *Regimento Escolar das Unidades Escolares da Rede Pública Municipal de Ensino de Itaboraí*. Itaboraí: SEMEC– Rio de Janeiro, 2014.
- ITABORAÍ. *Diagnóstico da Rede Municipal de Educação*. Itaboraí: SEMEC. 2015a.
- ITABORAÍ. *Plano Municipal de Educação. Itaboraí*. Itaboraí: Câmara Municipal 2015b.
- MOURA, Tania Maria de Melo. *A prática pedagógica dos alfabetizadores de jovens e adultos: contribuições de Freire, Ferreiro e Vygotsky*. Maceió: EDUFAL/INEP, 1999.
- MOURA, Tania Maria de Melo. *Formação de Educadores de Jovens e Adultos: Realidade, Desafios e Perspectivas Atuais*. II Seminário de Políticas Públicas, Gestão e Práxis Educacionais. Pró-Reitoria de Extensão e Assuntos Comunitários da Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia. Vitória da Conquista, 29 de agosto de 2008. Disponível em: <<http://periodicos.uesb.br/index.php/praxis/article/viewFile/242/254>>. Acesso em: 02 jul.2014.
- NÓVOA, A. *Formação de professores e trabalho pedagógico*. Lisboa: Educa, 2002.
- SILVA, Adriana Barbosa da. *O currículo na educação de jovens e adultos: análise da experiência do município de Itaboraí*. 2016. 173p. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade Federal Fluminense, Niterói-RJ, 2016.
- UNESCO. *Alfabetização de jovens e adultos no Brasil: lições da prática*. Brasília: Unesco, 2008.

INTERDISCIPLINARIDADE E FORMAÇÃO DE ALFABETIZADORES: DISCURSOS E PRÁTICAS EM PROGRAMA OFICIAL

INTERDISCIPLINARITY AND LITERACY TEACHERS' EDUCATION: DISCOURSES AND PRACTICES IN OFFICIAL PROGRAM

Mirella de Oliveira Freitas

*Universidade Federal do Tocantins (UFT)
mirellafreitas@uft.edu.br*

Wagner Rodrigues Silva

*Universidade Federal do Tocantins (UFT)
wagnerrodriguesilva@gmail.com*

Resumo:

O trabalho interdisciplinar determina que as ações pedagógicas fujam à prática da simples transmissão e memorização de conteúdos desarticulados e não situados. Propusemo-nos a investigar as propostas do Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC), um programa governamental de formação docente continuada, cuja intenção é unir alfabetização e letramento numa abordagem interdisciplinar. Nosso objetivo foi identificar, a partir da análise documental de cadernos de estudo do programa, como o conceito de interdisciplinaridade é propagado no material, quais as propostas de ação nesse sentido e os possíveis impactos no fazer pedagógico. Os resultados mostram que o programa se empenha na superação do saber escolar fragmentado, mas deixa evidente também que a prática pedagógica interdisciplinar ainda é um desafio a ser enfrentado nas próprias formações de professores.

Palavras-chave: Disciplinas escolares. Alfabetização. Letramento. PNAIC.

Abstract:

The interdisciplinarity determines that the pedagogical actions escape the practice of the simple transmission and memorization of disjointed and non-situated contents. We proposed to investigate the proposals of the PNAIC, Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa, a Brazilian governmental program of continuing teacher education, which intention is to join literacy and an interdisciplinary approach. Our objective was to identify, from the study books of the program, how the PNAIC understands the concept of interdisciplinarity, what are the proposals for action in this sense and the possible impacts on the pedagogical doing. The results show that the program strives to overcome fragmented scholastic knowledge, but also makes clear that interdisciplinary pedagogical practice is still a challenge to be faced in the teachers' education.

Keywords: School subjects. School literacy. Literacy. PNAIC.

Questões preliminares

A educação escolar estruturada a partir de um currículo que faz prevalecer a compartimentalização das disciplinas ignora a complexidade dos fenômenos sociais, tecidos à maneira de uma teia/rede. Por isso, essa conformação pedagógica não mais atende às expectativas e às necessidades contemporâneas. Constitui-se numa prática reducionista que impede a visão global da realidade.

Em oposição à fragmentação do conhecimento nas salas de aula, a proposta que hoje prevalece no contexto educacional é que se trabalhe de modo interdisciplinar, no viés da lógica das interações, o que significa, grosso modo, permitir e estabelecer o diálogo entre os saberes de áreas, a princípio, distintas. Essa interlocução possibilita, como afirma Fazenda (2003), libertar-se da mera transmissão e memorização de conteúdos; representa a preocupação com o homem como ser humano que é, em sua completude e complexidade, inserido em um mundo no qual tudo está relacionado e trabalha dinamicamente em conjunto. Ou seja, a orientação é que se busque uma educação voltada para a vida.

Trabalhar interdisciplinarmente implica, então, atitude quanto a “como ensinar”. Por isso, é relevante que pensemos acerca das formações de professores, atores sociais responsáveis pela interdisciplinaridade nas salas de aula. Assim, propusemo-nos a investigar um programa governamental de formação docente continuada, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). Este se desponta como uma proposta de formação que amplia as discussões sobre alfabetização e letramento numa abordagem interdisciplinar (BRASIL, 2015b, p.7).

Desde a sua realização, algumas pesquisas científicas têm focado o PNAIC, partindo de diferentes campos do conhecimento, como a Linguística Aplicada, a Educação e a Análise do Discurso. De modo geral, constituem estudos qualitativos, contemplando pesquisas documental e de campo, estudos de caso e envolvendo ainda relatos de experiências locais no contexto do programa. Como técnicas de geração de dados, destacam-se a entrevista e a observação. Quanto à abordagem temática, tratam dos pressupostos teóricos sobre os quais o PNAIC se sustenta (ALFERES; MAINARDES, 2014; PIRES; SCHNECKENBERG, 2015); dos atores envolvidos nas formações (formadores, coordenadores pedagógicos, orientadores de estudos etc.), em escritos de Aquino e Aranda (2014), de Amorim (2015) e de Pereira (2016), por exemplo; de suas possíveis contribuições para o campo educacional (FONTES, 2015; MUNHOZ, 2016); das políticas públicas a partir das quais o programa surgiu ou que o apoiam (SOUZA, 2015; MOREIRA; SAITO, 2013); do desafio de se alfabetizar até o final dos três primeiros anos da Educação Básica (SILVA; CAVALCANTI, 2015); dentre várias outras abordagens.

No que diz respeito à perspectiva interdisciplinar do PNAIC, tema sobre o qual nos debruçamos neste artigo, os trabalhos caminham por outras abordagens que se distanciam do que propomos. No geral, a interdisciplinaridade é contemplada

de forma marginal, não constituindo foco de investigação. Na maioria dos casos, os trabalhos relatam e defendem o planejamento interdisciplinar ou o apontam como uma prática que repercutiu nas atividades pedagógicas de professores formados pelo programa, fato percebido e relatado nos estudos de caso ou nas pesquisas de campo (cf. SÁ, 2014; MELLO; CATELAN, 2016).

Nos limites deste artigo, nossa proposta se diferencia e se justifica, portanto, uma vez que pretendemos identificar como o conceito de interdisciplinaridade é compreendido no PNAIC, quais as propostas de ação nesse sentido e os possíveis impactos no fazer pedagógico. Para tanto, o percurso metodológico consistiu de investigação qualitativa, descritiva e interpretativa, a partir de uma pesquisa documental de oito cadernos de estudos do programa voltados para a área de Linguagens e destinados aos três anos iniciais do Ensino Fundamental; também, dois cadernos específicos que tratam do ensino integrado de saberes. A seleção desse material foi motivada pelos próprios objetivos propostos nos documentos, relacionados à abordagem da “interdisciplinaridade”.

De modo geral, esses cadernos buscaram aprofundar os conhecimentos sobre a concepção de alfabetização na perspectiva do letramento, trabalhando com alternativas didáticas para o ensino do Sistema de Escrita Alfabética (SEA) e integrando os diferentes componentes curriculares. Lembramos ainda que a formação voltada à área de Linguagens foi organizada em quatro cursos (para os professores do primeiro, do segundo, do terceiro ano e das classes multisseriadas). O material é específico para cada um deles, sendo destinados oito cadernos a cada curso; mas as temáticas que os constituem são similares, com aprofundamentos distintos.

A partir do critério que adotamos para definirmos os documentos a serem investigados, analisamos os seguintes volumes disponibilizados em arquivo digital, no site do Ministério da Educação (MEC):

- Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa. Ano 1, unidade 2, 2012.
- A aprendizagem do sistema de escrita alfabética. Ano 1, unidade 3, 2012.
- Os diferentes textos em salas de alfabetização. Ano 1, unidade 5, 2012.
- O trabalho com gêneros textuais na sala de aula. Ano 2, unidade 5, 2012.
- O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas. Ano 3, unidade 5, 2012.
- Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas. Ano 1, unidade 6, 2012.
- Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento. Ano 2, unidade 6, 2012.
- Alfabetização em foco: Projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares. Ano 3, unidade 6, 2012.

- Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização. Caderno 3, 2015.
- Integrando saberes. Caderno 10, 2015.

A pesquisa documental foi empregada uma vez que toda a formação se pauta nas diretrizes constantes no material de estudos utilizados nos encontros presenciais. Assim, é importante que esse material seja investigado, uma vez que apresenta o direcionamento didático-metodológico que alicerça as práticas pedagógicas propostas pelo programa. Ele consta de discussões teóricas, análises de atividades e de relatos de experiência, sugestões de estratégias formativas e de leituras e mídias para aprofundar conhecimentos.

Ao procedermos à análise desse material, procuramos responder as seguintes perguntas: a) Como o PNAIC define e trabalha a interdisciplinaridade? b) É uma proposta interdisciplinar ancorada em que estudos teóricos? c) Que implicações as abordagens conceituais e práticas do material de estudos do programa têm para a realidade da sala de aula?

O que é interdisciplinaridade

Usualmente, no contexto escolar, o conceito de disciplina significa um conjunto de saberes a serem ensinados, relativos a uma determinada área do conhecimento científico. Se há unanimidade quanto a esse entendimento, o mesmo não se pode dizer acerca de interdisciplinaridade. Trata-se de um termo polissêmico, sendo muitos e distintos os conceitos propostos nos estudos a respeito. Segundo Teixeira (2007, p.59):

Mesmo aqueles que teorizam não oferecem uma definição satisfatória de interdisciplinaridade. O sentido etimológico da palavra (com seus prefixos *pluri* ou *multi*, *inter* e *trans*) pouco contribui para seu esclarecimento. A interdisciplinaridade pode significar uma estratégia de flexibilização e integração das disciplinas, nos domínios do ensino e da produção de conhecimentos novos, da pesquisa, de outro lado, ela pode tornar-se um mal-entendido, especialmente quando é assumida como uma meta ou solução absoluta e autônoma.

A interdisciplinaridade, ainda, pode ser vista como uma teoria epistemológica ou como uma proposta metodológica. Também é concebida, num primeiro momento, como uma mudança conceitual e teórico-metodológica e, num segundo momento, como a aplicação de conhecimentos de uma disciplina em outra. Às vezes, é vista como modalidade de colaboração entre professores e pesquisadores. Também pode ser apontada como um sintoma de crise das disciplinas, do excesso de conhecimentos, da especialização que perde a visão do todo (Grifos do original).

Nem mesmo é consenso entre os autores que haja uma interação entre as disciplinas. Para Morin (2001), por exemplo, não necessariamente acontece o diálogo entre as áreas:

A interdisciplinaridade pode significar, pura e simplesmente, que diferentes disciplinas são colocadas em volta de uma mesa, como diferentes nações se posicionam na ONU, sem fazerem nada além de afirmar, cada qual, seus próprios direitos nacionais e suas próprias soberanias em relação às invasões do vizinho. Mas interdisciplinaridade pode significar também troca e cooperação, o que faz com que a interdisciplinaridade possa vir a ser alguma coisa orgânica (MORIN, 2001, p.115).

Nesse sentido, para o autor, a interdisciplinaridade pode consistir apenas na junção de disciplinas diferentes, mas que não trabalham conjuntamente por um mesmo fim; cada qual abordaria o objeto de ensino sob sua perspectiva, contemplando aspectos específicos que lhe fossem de interesse. Visão semelhante é defendida por Japiassu e Marcondes (1991), que concebem a interdisciplinaridade como um método de pesquisa e ensino em que acontece a interação entre duas ou mais disciplinas. Entretanto, para os autores, esse contato pode se dar desde a simples comunicação de ideias até um nível mais complexo, envolvendo a interação mútua dos conceitos, da epistemologia, da terminologia, da metodologia, dos procedimentos, dos dados e da organização da pesquisa.

Por outro lado, há autores para quem a troca ou a reciprocidade é o elemento determinante que caracteriza uma ação interdisciplinar. Para Zabala (2002, p.33), essa interação pode ser de tamanha profundidade que poderá levar até mesmo ao surgimento de uma nova área do saber, como foi o caso da bioquímica e da psicolinguística.

Também, Fazenda (1994) considera a necessidade do diálogo entre as áreas de conhecimento. Afirma que deve existir “uma relação de reciprocidade, de mutualidade, que pressupõe uma atitude diferente a ser assumida frente ao problema de conhecimento, ou seja, é a substituição de uma concepção fragmentária para unitária do ser humano”.

Por sua vez, Coimbra (2000) afirma que, na prática pedagógica, fala-se em interdisciplinaridade, mas o que acontece é um “jogo de faz-de-conta” que não consegue esconder práticas limitadas e limitantes, que fazem perpetuar a ineficiência das instituições de ensino. Ao contrário do que se pratica, para o autor, o “interdisciplinar consiste num tema, objeto ou abordagem em que duas ou mais disciplinas intencionalmente estabelecem nexos e vínculos entre si para alcançar um conhecimento mais abrangente, ao mesmo tempo diversificado e unificado” (COIMBRA, 2000, p.58).

Yared (2008) também corrobora mesmo posicionamento teórico. Contudo, a autora acrescenta as implicações importantes que uma ação interdisciplinar tem na formação do estudante:

interdisciplinaridade é o movimento (inter) entre as disciplinas, sem o qual a disciplinaridade se torna vazia; é um ato de reciprocidade e troca, integração e vôo; movimento que acontece entre o espaço e a matéria, a realidade e o sonho, o real e o ideal, a conquista e o fracasso, a verdade e o erro, na busca da totalidade que transcende a pessoa humana. Creio que a interdisciplinaridade leva o aluno a ser protagonista da própria história, personalizando-o e humanizando-o, numa relação de interdependência com a sociedade, dando-lhe, sobretudo, a capacidade crítica no confronto da cultura dominante e por que não dizer opressora, por meio de escolhas precisas e responsáveis para a sua libertação e para a transformação da realidade (YARED, 2008, p.165).

Fato importante a ser considerado é que a proposta interdisciplinar não exclui, portanto, a necessidade de uma formação disciplinar, que, segundo Fazenda (2008), é indispensável no processo de teorização das práticas. O movimento deve partir da disciplinaridade para, então, ampliar-se para a interação entre os conhecimentos de diversas áreas (JOSÉ, 2008, p.94).

Considerando todos os conceitos até então descritos, independentemente do nível de relação que se espera entre as disciplinas, fato é que o modo de ação para com o objeto define a interdisciplinaridade; ou seja, é o processo, e não o produto que a caracteriza. Em consonância com o que propõe Fazenda (2008) a esse respeito, o objeto com que se trabalha é complexo e, por isso, requer o olhar de várias disciplinas para que seja compreendido em sua totalidade. A disciplinaridade, nesse sentido, faz-se limitada.

Além disso, não existem fórmulas para se desenvolver o trabalho interdisciplinar, nem modelos (TEIXEIRA, 2007). Há orientações; há conceitos que remetem ao esperado. A concretização da interdisciplinaridade depende de perspectivas teóricas assumidas, das constituições identitárias dos sujeitos professores, da visão e dos objetivos de ensino, dos recursos disponíveis para o trabalho, enfim, de toda uma complexa trama contextual interna à escola e externa a ela. A sala de aula é um espaço complexo e define o trabalho, minimamente, segundo especificidades sociais, políticas e psicológicas (cf. SILVA, 2011).

Pnaic: uma proposta de ação pedagógica interdisciplinar

Nos últimos anos, o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB), criado pelo Inep¹ em 2007, alertou para necessidades de melhorias nos

¹ Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, uma autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação (MEC). Promove estudos, pesquisas e avaliações sobre o Sistema Educacional Brasileiro com o objetivo de subsidiar a formulação e a implementação de políticas públicas na área da educação.

indicadores num momento marcado pelas avaliações em larga escala. Embora em 2011 (ano prévio ao lançamento do PNAIC) as médias nacionais tenham sido superiores às metas estabelecidas para os anos iniciais do Ensino Fundamental – numa escala de 0 a 10, a meta era de 4,6 –, os dados do Inep apontam que o índice 5,0 foi ainda lamentável. Além disso, segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2013), a taxa de analfabetismo nas zonas rurais e urbanas em 2011 somava um total de 27,6%. O documento aponta que, em alguns dos municípios das regiões Norte e Nordeste do país, o percentual de crianças aos 08 anos de idade ainda não alfabetizadas chegava a mais de 72%.

Frente a esses resultados insatisfatórios dos índices de alfabetização no país nos últimos anos e dentro de um contexto de mudança curricular, em especial pela ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, foi implantado, em 2013, o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) – Portaria n. 867, de 04 de julho de 2012, a partir da Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, Decreto n. 6.755, de 05 de janeiro de 2009. Ele foi lançado em 08 de novembro de 2012. Segundo o MEC, trata-se de um compromisso firmado entre as instâncias governamentais (em níveis municipal, estadual e federal), que se comprometem, principalmente, com a alfabetização de todas as crianças, em Língua Portuguesa e em Matemática, até os oito anos de idade, ou seja, ao final do 3º ano do Ensino Fundamental, conforme prevê o Plano Nacional de Educação (PNE), Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014 (BRASIL, 2014).

As propostas do PNAIC para o desenvolvimento do trabalho pedagógico têm como premissa a alfabetização na perspectiva do letramento, sob um enfoque interdisciplinar. Letramento corresponde a um conjunto de práticas sociais que se utilizam da escrita em contextos próprios e para fins específicos (cf. KLEIMAN, 1995). Alfabetizar letrando implica que, concomitantemente às atividades para apreensão do SEA, sejam considerados os diversos contextos de usos sociais da leitura e da escrita, independentemente de cenários escolares.

Ademais, os saberes para além dos muros escolares são integrados, a despeito de quaisquer classificações de disciplinas ou áreas do conhecimento. Logo, em se tratando de trabalhar com as práticas de letramento nas salas de aula, a elas estará necessariamente ancorada uma abordagem interdisciplinar dos conteúdos.

Nessa perspectiva, os gêneros textuais se configuram como ferramentas a serem consideradas, pois favorecem a integração dos saberes ao permitirem que se trabalhe, no mínimo nas aulas de Língua Portuguesa, com gêneros de outros componentes curriculares. No Caderno 05, Ano 3, intitulado “O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas”, uma das autoras afirma que determinados gêneros

predominam em distintas áreas do conhecimento, seja dentro ou fora da escola: os gráficos e tabelas na Matemática; relatórios de pesquisa, artigos de divulgação científica, cartazes educativos em Ciências; mapas, reportagens e calendários em Geografia; regras de jogos e brincadeiras em Educação Física (BRASIL, 2012e, p.10). O trabalho com esses gêneros já é, então, um convite para se extrapolar o componente de Linguagens, bem como o contexto puramente escolástico.

Especificamente o caderno que trata da interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização (BRASIL, 2015C), ao esboçar a teoria a que se ancoram as propostas do programa, visita trabalhos de vários autores, alguns dos quais também são citados por nós ao longo deste artigo, como Heloísa Luck, Jurjo Torres Santomé, Ivani Catarina Arantes Fazenda e Angela Kleiman. As concepções teóricas assumidas destacam os limites de uma formação fragmentada, bem como os valiosos ganhos educacionais com o ensino de viés dialógico entre diferentes áreas do saber.

A partir da visão desses autores, o programa assume que a disciplinaridade impele a fragmentação dos saberes, os quais certamente não serão reagrupados. De igual modo, ela tolhe a participação ativa dos estudantes como sujeitos de sua aprendizagem, enquanto a interdisciplinaridade favorece a interação entre as disciplinas do currículo e entre essas e a realidade externa à escola, contribuindo para a formação integral do aluno. Também, a teoria se apresenta em defesa de que a interdisciplinaridade requer uma relação efetiva entre saberes de áreas diversas, tendo como produto transformações conceituais ou metodológicas e integrações de conhecimentos outros. Contudo, reconhece a dificuldade de se colocar em prática essa perspectiva de ensino. Os professores que hoje estão em sala de aula são fruto de formações disciplinares, que veem os conhecimentos como fins em si mesmos, não como meios para a formação integral de um sujeito autônomo.

A identificação teórica do programa com esses e outros autores revela-nos que a epistemologia em torno do fenômeno da interdisciplinaridade nos documentos se constrói fundamentalmente a partir do *locus* da Educação, embora alguns desses pesquisadores sejam linguistas aplicados com contribuições expressivas nesse campo de estudos. Também, as áreas de atuação desses autores e o fato de serem trazidos a um mesmo contexto de abordagem reforçam a estreita relação entre tópicos que são sistematicamente tratados no PNAIC: formação docente; currículo letramento; e interdisciplinaridade. Todos eles se entrelaçam de modo a conferir abrangência e profundidade à prática pedagógica na escola, no sentido de considerar a formação do aluno dentro de um mundo globalizante e complexo.

Destacamos que o conceito de interdisciplinaridade apresentado por Santomé (1998, p.63) dá base para as propostas do PNAIC:

Excerto 1 – Caderno 3, Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização

[A interdisciplinaridade] É uma proposta que exige *interação entre duas ou mais disciplinas*, o que *resultará em intercomunicação e enriquecimento recíproco* e, conseqüentemente, em uma transformação das metodologias de pesquisa, em uma modificação de conceitos, de terminologias fundamentais etc. Entre as diferentes matérias ocorrem intercâmbios mútuos e recíprocas integrações; existe um equilíbrio de forças nas relações estabelecidas (BRASIL, 2015c, p.11. Grifo adicionado).

No tocante à teoria, o programa corrobora as concepções que argumentam em favor de uma necessária relação dialógica entre as disciplinas, a “intercomunicação” de que fala Santomé (1998). Considera ainda a necessidade de que aconteçam mudanças e integrações como resultado da relação entre conteúdos. Não se trata, portanto, nessa perspectiva, apenas da justaposição de disciplinas, situação em que cada uma delas daria enfoque àquilo que lhe fosse de interesse, sem contribuir com outra área do conhecimento e sem, ao mesmo tempo, incorporar outros saberes.

Além de pressupor um trabalho que explore variados recursos didáticos no contexto da sala de aula, a interdisciplinaridade depende sobremaneira da mediação do professor no planejamento e no desenvolvimento das atividades, articulando as áreas (BRASIL, 2015c). Ele também deve, juntamente com a equipe pedagógica, repensar o currículo e o tempo escolar, elementos significativos na organização do trabalho. Ao torná-los mais flexíveis, permitirá o desenvolvimento das experiências socioculturais das crianças.

Por fim, o programa argumenta em favor de projetos e sequências didáticas, os quais funcionam como ferramentas pedagógicas favoráveis ao trabalho interdisciplinar, haja vista que possibilitam instaurar práticas de ensino capazes de articular os saberes escolares e as demandas sociais mais amplamente, além das fronteiras físicas das instituições de ensino básico (cf. SILVA, 2009). Ao contemplar outros contextos para além do escolar, problematizam-se os conteúdos ensinados.

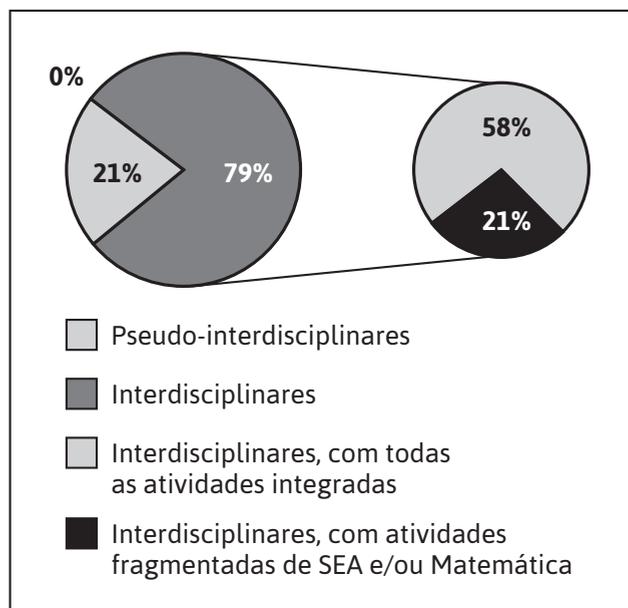
Interdisciplinaridade: uma prática almejada e atingida?

Os cadernos de formação utilizados nos encontros do PNAIC apresentam relatos de experiências de professores que ilustram possibilidades de trabalho com os objetos de ensino das variadas áreas de conhecimentos, a princípio, na perspectiva interdisciplinar. Assim, procedemos à análise de 24 relatos de professores de escolas da Educação Básica, constantes nos cadernos definidos

para nossa pesquisa. Uma vez que nem todas as atividades relatadas no material de estudos se propuseram interdisciplinares, analisamos apenas aquelas que foram declaradas como sendo dessa natureza.

O que identificamos é que o trabalho interdisciplinar é ainda um desafio; há contradições quanto ao que se defende como interdisciplinar em teoria e o que se materializa efetivamente nas ações pedagógicas apresentadas nos cadernos do programa. Há práticas que foram consideradas interdisciplinares pelos autores dos documentos, mas que, em nosso entender, a partir das definições teóricas sobre as quais discorreremos até então, configuram tão somente atividades “pseudo-interdisciplinares”, tomando como empréstimo o termo empregado por Lenoir, Hasni e Lebrun (2008), o que significa que as disciplinas são trazidas ao bojo das atividades de modo paralelo, mas não integrado.

Gráfico 1 – A materialização da interdisciplinaridade nos cadernos de estudo do PNAIC



Fonte: Autoria própria, a partir de dados constantes nos cadernos analisados.

Conforme mostra o Gráfico 1, do total dos relatos, 79% deles representam ações interdisciplinares em consonância com os autores que dão embasamento teórico aos documentos. Envolveram um trabalho sistemático com os conteúdos abordados, contemplando as diferentes áreas de maneira intencional e, ao mesmo tempo, com uma fluidez natural, conforme necessidade de compreensão e alcance de objetivos propostos, bem definidos e relacionados entre si. Além de as atividades estarem estreitamente relacionadas umas às outras, tudo o que foi trabalhado atendeu a finalidades reais, fez-se necessário e significativo para a compreensão global e profunda do objeto de estudo. A forma como se desenvolveu

o trabalho pedagógico nesses relatos os definiu como interdisciplinares, o que foi possível também por se tratar de projetos ou sequências didáticas.

Em contrapartida, 21% das atividades analisadas não envolveram a contribuição efetiva das disciplinas para a compreensão ampla do objeto em estudo, para a construção de um saber em sua complexidade. Emergiram nesses cenários de forma descontextualizada e fragmentada. De fato, foram fabricadas atividades estritamente escolarizadas, relacionadas à temática geral abordada, para que outras disciplinas pudessem participar dos contextos relatados. Não houve o que se possa chamar de integração de saberes, de soma e troca de conhecimentos. Não houve também problematização. Não foi desenvolvida sequer uma atividade que requeresse análise crítica por parte dos estudantes. Contrariaram, pois, o que os cadernos específicos sobre interdisciplinaridade defendem:

Excerto 2 – Ano 1, Unidade 6, Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas

[...] uma articulação entre as diversas áreas do conhecimento deve estar presente em consonância também com uma rotina pedagógica que contemple os diferentes eixos do componente curricular Língua Portuguesa. Tal articulação precisa ser entendida não como algo forjado e artificial, mas originada de reais necessidades. Deve-se levar em consideração a perspectiva de que diante de uma determinada temática ou conteúdo proposto para reflexão em sala de aula, os conhecimentos relativos a cada área do saber e que se relacionam ao conteúdo proposto devem ir sendo introduzidos ou contemplados de modo significativo e articulados num todo coerente (BRASIL, 2012j, p.9. Grifo adicionado).

As limitações identificadas nas atividades classificadas como pseudo-interdisciplinares corresponderam principalmente à falta de comunicação efetiva entre as áreas de algum modo contempladas, à não complementaridade dos saberes, bem como à não sistematização da abordagem dos conteúdos envolvidos. Também, as atividades constituíram pretextos para inserção de disciplinas outras, recorrendo a abordagens estritamente escolares, distantes das práticas características de outros domínios sociais, e, assim, fazendo-se irrelevantes para a apreensão dos conhecimentos em foco. De modo geral, a pretensa integração de saberes restringiu-se sobremaneira à discussão temática. Pareceu não haver um planejamento para se trabalhar sistematicamente algum conteúdo, no intuito de se conhecê-lo e reconstruí-lo em sua complexidade real. A Matemática, por exemplo, não foi além das operações puras, ignorando-se a aplicação da área nos diversos usos sociais. O cerne das atividades permaneceu nas especificidades de cada área e no letramento escolar, voltado aos exercícios estritamente de cunho pedagógico. Diferiram-se substancialmente do teor de trabalho defendido no excerto seguinte:

Excerto 3 – Caderno 10, Integrando Saberes

Por exemplo, é interdisciplinar uma atividade alfabetizadora sobre a poluição de um rio próximo à escola, proposta para os alunos de forma que eles investiguem a situação estudando o ciclo da água (Ciências da Natureza), a ocupação territorial das margens (Ciências Humanas) e o volume de água contaminada (Matemática) e apresentem um relatório na forma de notícia de jornal (Língua Portuguesa) e de uma representação gráfica (Artes) (BRASIL, 2015d, p.20).

Os quadros seguintes deixam evidente a diferença entre o que estamos denominando interdisciplinar e pseudo-interdisciplinar. O Quadro 1 apresenta atividades em consonância com o que se defende no Excerto 3. Além da conexão entre os conteúdos abordados, há uma relação efetiva entre as próprias atividades, dando sequenciamento ao que se propõe aos estudantes, bem como são ações significativas, por se fazerem necessárias dentro de um determinado contexto. O quadro foi elaborado a partir de uma experiência narrada no caderno “Interdisciplinaridade no Ciclo de Alfabetização” (BRASIL, 2015c). Descreve uma sequência didática desenvolvida com um 1º ano a partir do livro “O grande rabanete”, de Tatiana Belinky². O propósito era refletir sobre as plantas, abordando, interdisciplinarmente, conteúdos de Ciências, Língua Portuguesa e Matemática.

Quadro 1 – Sequência didática numa perspectiva interdisciplinar

– Leitura da história.
– Ilustração dos personagens.
– Abordagem oral quanto ao que seja rabanete e raiz.
– Plantio de sementes de rabanetes.
– Acompanhamento do crescimento dos rabanetes, utilizando-se um calendário e anotações no “Diário do Rabanete”.
– Uma vez colhidos os rabanetes, votação entre os alunos para decidir o prato que fariam com eles.
– Registro dos votos, utilizando-se tabelas e gráficos.
– Uma vez definido o prato, trabalho com a receita deste, explorando também as unidades de medida.
– Preparo e degustação do prato.

Fonte: Elaborado a partir de relato de experiência transcrito em Brasil (2015c, p.23-25).

² BELINKY, Tatiana. **O grande rabanete**. 2. ed. São Paulo: Moderna, 1999. (Coleção Girassol.)

As atividades envolveram um trabalho cuidadoso, contemplando conteúdos específicos das diferentes áreas. Tudo o que foi trabalhado constituiu primeiramente um planejamento atento, a fim de que se fizesse necessário e significativo para a compreensão global e profunda do objeto de estudo. Por exemplo, o trabalho com a Matemática se desenvolveu a partir da necessidade de se proceder à votação para escolha da receita. Do mesmo modo, o uso do calendário foi relevante para que os alunos acompanhassem o tempo de germinação e desenvolvimento das sementes que plantaram. Mesma pertinência marcou as atividades envolvendo Ciências e Língua Portuguesa. Mais uma vez, destacamos que a forma como se desenvolveu o trabalho pedagógico o definiu como interdisciplinar.

Já em outro relato, uma professora alfabetizadora do 1º ano também realizou atividades com o objetivo de trabalhar as áreas de forma integrada, a partir do tema “condições meteorológicas” (Quadro 2), abarcando as disciplinas Ciências, Educação Artística, Geografia, Matemática e Língua Portuguesa. Contudo, percebemos que ela não conseguiu efetivar a integração entre os saberes e nem mesmo trabalhou os contextos de modo que fossem significativos e integrassem a realidade dos alunos.

Quadro 2 – Sequência de atividades na pretensão de uma abordagem interdisciplinar.

Quadro 1 – Sequência didática numa perspectiva interdisciplinar

– Contação de história com a temática central “nuvem”; texto em prosa.
– Ilustração da história (trabalho com diferentes linguagens) – desenho das nuvens e colagem de algodão.
– Leitura de outro texto, agora poético, de mesma temática.
– Jogo de caça rimas, aproveitando o texto poético.
– Cantiga de parlenda (A galinha do vizinho bota ovo amarelinho).
– Construção de uma paródia, retomando-se a mesma temática sobre nuvens.
– Trabalho com os números constantes na parlenda, focando-se a dezena.
– Atividade escrita de relacionar algarismos e respectivas escritas por extenso.
– Leitura de livro de temática chuva.
– Exploração oral do ciclo da água.

Fonte: Elaborado a partir de relato de experiência transcrito em Brasil (2015c, p.14-17).

Ao analisarmos a sequência de atividades propostas e o modo como foram desenvolvidas, não identificamos contribuição efetiva das disciplinas para a compreensão ampla do objeto em estudo. Não houve um sequenciamento de atividades interligadas; as práticas não foram decorrentes umas das outras, não sendo propostas por se fazerem necessárias no contexto, ainda que a temática focalizada seja a mesma. A maioria das atividades não somou para que se compreendessem os estados da atmosfera ou mesmo o ciclo da água. Algumas delas se caracterizaram como atividades específicas do contexto escolar, que são elaboradas para atender a uma exigência da professora, mas não às necessidades reais do aluno. A Matemática aparece nesse contexto numa adequação textual voltada para a temática, a fim de se trabalhar a dezena. O trabalho com a Língua Portuguesa, por sua vez, restringe-se aos aspectos linguísticos específicos da área e à leitura dos textos motivadores das atividades. Aliás, já é pressuposto que a prática da leitura perpassasse por todas as demais áreas. Ao final do trabalho proposto é que visualizamos uma oportunidade de se engrenar uma abordagem interdisciplinar, dependendo de como a professora trabalharia com o ciclo da água. Do modo como as atividades foram desenvolvidas até então, não há o que possamos chamar de integração efetiva de saberes, de soma e troca de conhecimentos.

Voltando-nos aos relatos que representaram ações interdisciplinares, embora possam ser assim caracterizados por haver substancial integração entre duas ou mais disciplinas, eles também requerem algumas observações. Especificamente em 05 dos 19 relatos assim caracterizados, a relação sequencial e integradora parece se quebrar quando se trata do trabalho com o SEA e/ou com a Matemática. Em um dos casos, a Matemática surgiu no contexto a partir de um jogo. Configurou, assim, uma atividade à parte, fora da sequência que estava sendo desenvolvida; rompeu-se o encadeamento temático e de conhecimentos. Consideramos que talvez o jogo tenda a suscitar esse rompimento, uma vez que é um recurso didático muito específico e com objetivos distintos que podem concorrer com aqueles estabelecidos para os conteúdos.

Ainda nos referidos relatos, no que diz respeito ao SEA, os professores parecem não conseguir inserir os conhecimentos específicos de análise linguística em contextos relevantes. Ao abordarem consciência fonológica, separação silábica, contagem de letras e sílabas, ortografia, acabam desenvolvendo atividades estruturais, fragmentadas e até repetitivas, visando a ações mecânicas por parte dos alunos. Aliás, ainda que defendendo o alfabetizar letrando, em alguns momentos, o programa traz o trabalho sistemático e repetitivo com a consciência fonológica. Segundo os documentos, é preciso que o aluno seja convidado a observar o interior das palavras e a refletir sobre sua constituição, a fim de conseguir vencer as etapas prévias à alfabetização e constitutivas dela. Conforme o caderno que trata da aprendizagem do SEA, é preciso um ensino sistemático

e repetição para que se produzam automatismos. Nesse sentido, as atividades que distinguimos como fragmentadas e estruturais nesses relatos de experiência teriam como propósito atender à premissa de que:

Excerto 4 – Ano 1, Unidade 3, A aprendizagem do sistema de escrita alfabética

No primeiro ano da escolarização obrigatória, os alunos precisarão iniciar, aprofundar e consolidar alguns conhecimentos convencionais, tais como compreender que as palavras são escritas com letras e que há variação na sua ordem, *contar oralmente as sílabas das palavras* e compará-las quanto ao tamanho, *perceber as semelhanças sonoras iniciais e finais*, reconhecer que as sílabas variam quanto a sua composição, além de perceber que as vogais estão presentes em todas as sílabas. (Brasil, 2012a, p.19; Grifo adicionado.)

Segundo os documentos, o que torna esse tipo de atividade mais atrativa e significativa é o fato de estar vinculada a outra atividade, mantendo-se, pelo menos, o foco na temática, no contexto de abordagem (BRASIL, 2012g). Certamente, fugiu-se da cópia, mas não da fragmentação e das atividades descontextualizadas e nada significativas quando trazidas para a realidade de interação social. Do contrário, em outro caderno de estudos, há uma sugestão de trabalho relevante e situado com o SEA. Ao relatarem um projeto que abordava o local de moradia das crianças de um 2º ano, as autoras de um dos textos argumentam:

Excerto 5 – Ano 1, Unidade 6, Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas

Ao realizar atividades de leitura e escrita de listas (o que tem no bairro, por exemplo), as crianças mobilizavam os conhecimentos relativos ao domínio do Sistema de Escrita Alfabética, pois precisavam registrar. Ao propor tal tipo de atividade, o professor pode estimular as crianças a tentarem entender as relações entre as letras e os sons que elas representam (fonemas). No caso das crianças que já dominam o Sistema de Escrita Alfabética, tal tipo de atividade favorece bastante as reflexões sobre as convenções ortográficas. Elas fizeram tal tipo de tentativa na escrita de uma lista que fazia parte de um trabalho com objetivos mais amplos (BRASIL, 2012j, p.19).

O Excerto 5 nos permite compreender que não necessariamente as atividades relativas ao SEA devem ser segmentadas, apartadas do contexto de práticas de escrita significativas. A escrita e a leitura estão inseridas na vida real das crianças, no cotidiano, em diversas atividades que realizam. Portanto, a análise linguística deve ser feita dentro das situações de produção e leitura textual.

Essas observações, entretanto, não descaracterizam o trabalho desenvolvido nesses casos como sendo interdisciplinar, por se tratar de uma curta etapa dentro do todo que foi proposto. Apenas mostram que a prática da interdisciplinaridade requer ainda que se rompam algumas barreiras solidificadas no ensino. Esse diagnóstico é bastante coerente com a ideia de que se trata de um processo árduo e contínuo de quebra e de reconstrução de saberes e práticas docentes.

Portanto, segundo os conceitos de interdisciplinaridade propostos por Yared (2008), Coimbra (2000), Zabala (2002), Luck (1994), Santomé (1998) e Fazenda (1994), nem sempre, as atividades relatadas caracterizam uma abordagem interdisciplinar em sua integralidade. Há, em algumas situações, unicamente uma tentativa de aproximação entre as disciplinas a partir de um tema comum. Na perspectiva de Morin (2001), essas sequências de atividades configuram um nível elementar de interdisciplinaridade, segundo a visão do autor de que esta pode significar puramente que diferentes disciplinas se posicionam frente a um mesmo objeto e cada qual trata dos seus próprios interesses. Preferimos concordar com Coimbra (2000, p.56), que classificaria como uma abordagem multidisciplinar, uma vez que, para o autor:

Por virtude da etimologia, a palavra [interdisciplinaridade] traduz esse vínculo não apenas *entre* saberes, mas, principalmente, de um saber *com* outro saber, ou dos saberes entre si, numa sorte de complementaridade, de cumplicidade solidária, em função da realidade estudada e conhecida. Nem poderia ser de outra forma, porquanto qualquer conhecimento, o mais abrangente que seja, será sempre parcial, jamais expressando plenamente a verdade do objeto conhecido, muito menos a sua inteireza, amplitude e totalidade.

Considerações finais

A partir do que se delineou com esse estudo, vemos que a proposta do PNAIC se dá, de algum modo, em prol da formação de um professor interdisciplinar, o que significa que o programa propicia a interação entre saberes originários de diferentes disciplinas. O programa trabalha, para isso, a experiência docente, propondo e apresentando atividades significativas que contemplam duas ou mais disciplinas. Também são abordados conceitos que se espera serem apreendidos pelo professor, podendo (re) direcionar suas ações. O intuito é redesenhar a prática docente, transformando, primeiramente, o ser, fazendo-o

pensar interdisciplinarmente, de modo que possa se convencer da relevância dessa atuação.

Contudo, percebemos convergências, mas também divergências entre as práticas propostas nos cadernos do PNAIC e o embasamento teórico no qual se ancoram. Algumas das atividades pedagógicas registradas nos cadernos como exemplos frutíferos de práticas interdisciplinares, a nosso ver, ainda espelham tentativas de um trabalho integrado, mas que apenas justapõem disciplinas, uma vez que cada uma delas trata as temáticas sob sua ótica; ou seja, elas se aproximam do mesmo objeto de ensino, mas não se inter-relacionam de modo a contemplar todo o complexo conhecimento acerca desse mesmo objeto; não materializam efetivamente um diálogo entre as áreas dos saberes, diálogo este que seria marcado por contribuições e trocas.

Além disso, em algumas situações, para se proceder ao trabalho com algum conteúdo específico de determinada disciplina, há uma suspensão de conceitos outros que estavam sendo trabalhados. O que se mantém, nesses casos, é unicamente uma temática comum, mas as atividades em si e a forma como são trabalhadas não têm significância real dentro de um contexto de interação social, nem são complementares, dialogando para a compreensão mais aprofundada de um dado objeto de conhecimento. A esse respeito, Teixeira (2007, p.67) afirma que o “que torna uma atividade interdisciplinar não é o sujeito nem o objeto, mas os aspectos processuais da atividade”.

Portanto, a formação do professor em prol de um trabalho diferenciado na perspectiva integradora torna-se falha e não é diferente, o que é passível de constatação nos currículos das licenciaturas, cursos superiores responsáveis pela formação dos professores brasileiros (cf. SILVA; PEREIRA, 2016). Assim, não se alcança a pretendida mudança do cenário escolar descrito por Fazenda (2003, p.60), para quem ainda prevalecem exercícios estéreis que marcam um ensino de língua sem comunicação e sem expressão.

Reconhecemos, pois, que o PNAIC revela um empenho na tentativa de produzir um “fazer diferente” para que o ensino interdisciplinar marque as salas de aula da primeira etapa do Ensino Fundamental. Para tanto, conceitualmente, busca tornar visíveis as articulações entre as áreas, para enriquecimento de saberes, trocas, contribuições. Contudo, embora há décadas já se discuta a interdisciplinaridade na educação, a práxis ou o fazer pedagógico nessa perspectiva ainda é um desafio e precisa ser exemplificado pelos próprios cursos de licenciatura. Acreditamos, assim, que estamos ainda dentro do esperado por Santomé (1998): a interdisciplinaridade constituindo um objetivo nunca completamente alcançado e, por isso, sempre buscado.

Referências

- ALFERES, Marcia Aparecida; MAINARDES, Jefferson. Um currículo nacional para os anos iniciais? Análise preliminar do documento “Elementos conceituais e metodológicos para definição dos direitos de aprendizagem e desenvolvimento do ciclo de alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental”. *Currículo sem Fronteiras*, v. 14, n. 1, p.243-259, jan./abr. 2014
- AMORIM, Giovana Carla Cardoso. Diálogos com Professores da Educação Básica sobre o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC): Concepções Iniciais. In: ENCONTRO NACIONAL DE EDUCAÇÃO INFANTIL, 16., 2015, Recife/PE. *Anais...* Recife: Universitária, 2015. v. 1. p.12-20.
- AQUINO, Raquel Blanco; ARANDA, Maria Alice de Miranda. A Função da Coordenação Pedagógica da Escola no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC. In: ENCONTRO DE ENSINO, PESQUISA E EXTENSÃO, 2014, Dourados-MS. *Anais...* Dourados: UFGD, UEMS, 2014. Sem numeração.
- BRASIL. Ministério da Educação. Decreto n. 6.755, de 5 de janeiro de 2009. Institui a Política Nacional de Formação de Profissionais do Magistério da Educação Básica, disciplina a atuação da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – Capes, no fomento inicial e continuada, e dá outras providências. *Diário Oficial da União*, Poder Executivo, Brasília, DF, 30 jan. 2009.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *A aprendizagem do sistema de escrita alfabética*. Ano 1, unidade 3. Brasília: MEC, SEB, 2012a. 48 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização em foco: projetos didáticos e sequências didáticas em diálogo com os diferentes componentes curriculares*. Ano 3, unidade 06. Brasília: MEC, SEB, 2012b. 47 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização para todos: diferentes percursos, direitos iguais*. Ano 1, unidade 7. Brasília: MEC, SEB, 2012c. 48 p.
- _____. Ministério da Educação. Portaria n. 867, de 4 de julho de 2012. Institui o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa e as ações do Pacto e define suas diretrizes gerais. *Diário Oficial da União*, Brasília, DF, 5 jul. 2012d. Seção 1, n. 129.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com os diferentes gêneros textuais na sala de aula: diversidade e progressão escolar andando juntas*. Ano 3, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012e. 47 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *O trabalho com gêneros textuais na sala de aula*. Ano 2, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012f. 48 p.
- _____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Os diferentes textos em salas de alfabetização*. Ano 1, unidade 5. Brasília: MEC, SEB, 2012g. 48 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejando a alfabetização e dialogando com diferentes áreas do conhecimento*. Ano 2, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012h. 47 p.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejamento escolar: alfabetização e ensino da língua portuguesa*. Ano 1, unidade 2. Brasília: MEC, SEB, 2012i. 48 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Planejando a alfabetização; integrando diferentes áreas do conhecimento: projetos didáticos e sequências didáticas*. Ano 1, unidade 6. Brasília: MEC, SEB, 2012j. 48 p.

_____. Ministério da Educação. Lei 13.005, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. *Diário Oficial da União, Poder Legislativo*, Brasília, DF, 26 jun. 2014. Seção 1, Edição Extra.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Alfabetização matemática na perspectiva do letramento*. Caderno 7. Brasília: MEC, SEB, 2015a. 98 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Caderno de Apresentação*. Brasília: MEC, SEB, 2015b. 76 p.

_____. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Interdisciplinaridade no ciclo de alfabetização*. Caderno 3. Brasília: MEC, SEB, 2015c. 116 p.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa. *Integrando saberes*. Caderno 10. Brasília: MEC, SEB, 2015d. 120 p.

COIMBRA, José de Ávila Aguiar. Considerações sobre interdisciplinaridade. In: PHILIPPI JR., Arlindo et al. (Ed.). *Interdisciplinaridade em ciências ambientais*. São Paulo: Signus, 2000. p.52-70.

FAZENDA, Ivani Catarina Arantes. *Interdisciplinaridade: história, teoria e pesquisa*. Campinas: Papirus, 1994.

_____. *Interdisciplinaridade: qual o sentido*. São Paulo: Paulus, 2003.

_____. Interdisciplinaridade-transdisciplinaridade: Visões culturais e epistemológicas. In: _____. (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.17-28.

FONTES, Geysa Paula Castor da Silva. *Leitura e escrita no final do ciclo de alfabetização: uma interface com a proposta de letramento do PNAIC*. 2015. 154 f. Dissertação (Mestrado Profissional em Letras) – Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2015.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. *Síntese de Indicadores Sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira*. Rio de Janeiro: IBGE, 2013. (Estudos e Pesquisas – Informação Demográfica e Socioeconômica, n. 32.)

JAPIASSU, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de Filosofia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1991.

JOSÉ, Mariana Aranha Moreira. Interdisciplinaridade: as disciplinas e a interdisciplinaridade brasileira. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.85-95.

KLEIMAN, Angela B. (Org.). *Os significados do letramento*. Campinas, S.P.: Mercado de Letras, 1995.

LENOIR, Yves; HASNI, Abdelkrim; LEBRUN, Johanne. Resultados de vinte anos de pesquisa sobre a importância atribuída às disciplinas escolares que objetivam a construção da realidade humana, social e natural no ensino primário da província de Québec/Canadá. In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.29-51.

LUCK, Heloísa. *Pedagogia interdisciplinar*. 5. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1994.

MELLO, Ângela Rita Christofolo de; CATELAN, Senilde Solange. Aspectos de uma política de formação de professores Alfabetizadores: o PNAIC em Mato Grosso/Brasil. *Revista Educação, Cultura e Sociedade, Sinop/MT/Brasil*, v. 6, n. 1, p.21-35, jan./jun. 2016.

MOREIRA, Jani Alves da Silva; SAITO, Heloísa Irie Toshie. Da erradicação do analfabetismo ao compromisso de alfabetizar na idade certa: rumo a uma política nacional para alfabetização escolar. *Teoria e Prática da Educação*, [s.l.], v. 16, p.55-64, 2013.

MORIN, Edgar. *A Religação dos Saberes: o desafio do século XXI*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

MUNHOZ, Neire Sueli. *Formação continuada: estudo da influência do PNAIC na prática dos docentes de Barueri*. 2016. 141 f. Dissertação (Mestrado em Educação: Formação de Formadores) – Programa de Estudos Pós-Graduados em Educação: Formação de Formadores, Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo, 2016.

PEREIRA, Jair Joaquim. Manifestações discursivas do professor pós-formação em avaliações sobre o PNAIC: efeitos de sentido. *Diálogo das letras, Pau dos ferros*, v. 05, n. 02, p.161-181, jul./dez. 2016.

PIRES, Andréa de Paula; SCHNECKENBERG, Marisa. Política de formação continuada de professores: O PNAIC e o desafio da alfabetização na idade certa. *Revista CAMINE: Caminhos da Educação, Franca*, v. 7, n. 2, p.103-126, 2015.

SÁ, Carolina Figueiredo de. Práticas de alfabetização no contexto do PNAIC: o caso de uma turma multisseriada do campo. In: ENCONTRO NACIONAL DE DIDÁTICA E PRÁTICA DE ENSINO, 17., 2014, Fortaleza. *Resumo expandido*. Fortaleza: ENDIPE, 2014.

SANTOMÉ, Jurjo Torres. *Globalização e interdisciplinaridade: O currículo integrado*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

SILVA, Maria Auxiliadora da; CAVALCANTI, Adriana. Formação continuada dos orientadores do PNAIC: contributos e desafios para as escolas públicas. *Revista de Estudios e Investigación*

en Psicología y Educación, [s.l.], Vol. Extr., n. 6, p.A6-121-A6-127, 2015.

SILVA, Wagner Rodrigues. Seleção textual no ensino interdisciplinar por projeto. *Revista Brasileira de Linguística Aplicada*, Belo Horizonte, UFMG/ALAB, v. 9, n. 1, p.17-39, 2009.

_____. Construção da interdisciplinaridade no espaço complexo de ensino e pesquisa. *Caderno de pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, v. 41, n. 143, p.582-605, 2011.

SILVA, Wagner Rodrigues; PEREIRA, Bruno G. Estágio Supervisionado como componente curricular catalisador de saberes na formação inicial do professor. *Domínios de Lingu@Gem*, Uberlândia, UFU, v. 10, n. 1, p.146-165, 2016.

SOUZA, Ingobert Vargas de. *Políticas Públicas para o Livro e a Leitura no Brasil: Acervos para os anos iniciais do ensino fundamental*. 2015. 190 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Federal de Santa Catarina, Centro de Ciências da Educação, Programa de Pós-Graduação em Educação, Florianópolis, 2015.

TEIXEIRA, Evilázio Francisco Borges. Emergência da inter e da transdisciplinaridade na universidade. In: AUDY, Jorge Luis Nicolas; MOROSINI, Marília Costa (Org.). *Inovação e interdisciplinaridade na universidade*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2007. p.58-80. (v. 1.)

YARED, Ivone. O que é interdisciplinaridade? In: FAZENDA, Ivani Catarina Arantes (Org.). *O que é interdisciplinaridade?* São Paulo: Cortez, 2008. p.161-166.

ZABALA, Antoni. *Enfoque globalizador e pensamento complexo*. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ENSAIOS

ALFABETIZAÇÃO NA PERSPECTIVA DE PAULO FREIRE¹

Luiza Cortesão²

Vi, há tempos, um filme de Martin Ritt, com Jane Fonda e Robert De Niro, que se desenvolvia a partir de uma tensa e constrangida história de vida de um empregado de um restaurante, que era analfabeto. Ele vivia numa situação difícil e embaraçosa, pois que lutava, simultaneamente, com problemas decorrentes, por um lado, de ser analfabeto num contexto atual de classe média urbana dos EUA em que o considerado normal é ser alfabetizado – e, por outro, com a enorme necessidade que sentia de esconder essa condição, pela vergonha que, para ele, significava. Trata-se de uma história inteligente, muito bem contada, com excelentes atores, uma história que consegue, simultaneamente, ser intensa, mesmo dramática, mas também, por vezes, bem-humorada. Em mim teve sobretudo o importante efeito de me alertar para a existência de outros problemas – de que não tinha tido, até aí, grande consciência – que o analfabetismo também acarreta para alguém que se movimenta numa sociedade, toda ela construída a partir da informação escrita. O nome das ruas, os avisos, os anúncios, os comunicados de toda a ordem, tudo está eficientemente feito, partindo, “evidentemente”, do princípio que todos podem ter acesso a essas informações. Daí a dificuldade e a vergonha de quem, “inacreditavelmente”, não é capaz de aceder e utilizar aquela informação, sentindo-se, portanto, diferente e inferior.

Algum tempo depois de ver este filme, fui à Ucrânia, e, de repente, pude experimentar algo que tinha algumas semelhanças com o que sentia o tímido empregado retratado no filme. Não era, é claro, a mesma coisa porque, na situação que eu vivenciava então, não experimentava o peso da vergonha de ser “diferente-inferior”. Eu era, diferente, sim, mas não “inferior”. Era, simplesmente, uma estrangeira que sentia a insegurança de, por exemplo, ao sair do metro, não saber se aquele letreiro que estava em cima da porta, dizia “Saída” ou “Entrada” para outra direção. Não era só um problema de se tratar de uma língua diferente, que eu não dominava. A questão era que a escrita era feita num alfabeto totalmente indecifrável para mim. Experimentava, na verdade, alguma

¹ Texto desenvolvido a partir da comunicação realizada no III Congresso Brasileiro de Alfabetização realizado pela Associação Brasileira de Alfabetização, em Vitória (ES), em julho de 2017.

² Professora Catedrática Jubilada da Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto (FPCEUP), atualmente Professora Emérita da Universidade do Porto. Presidente da Direção do Instituto Paulo Freire de Portugal. Investigadora do Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCEUP.

insegurança, alguma desorientação, por me sentir incapaz de usufruir das informações que, de forma explícita, me eram aparentemente facultadas, mas que eu não tinha capacidade de usufruir: informações, de rotina ou urgentes, orientações mais ou menos importantes, tudo era inacessível para mim. Naquela situação, porém, diferentemente do personagem do filme, eu, na minha condição de visitante-legal, não estava submetida ao peso da violência simbólica que ele sentia, e que as características da sociedade dominante exerciam sobre ele, fazendo-o sentir-se “inferior” a todos os que o rodeavam.

Para além dos muito importantes efeitos sociais e económicos que a não frequência ou a expulsão da escola acarretam, e que são fundamentada e brilhantemente denunciadas pelas Teorias da Reprodução, situações como estas levam a refletir, também, sobre outras questões, como, por exemplo: O que é afinal o analfabetismo? Que ambiguidades envolvem este conceito? Será possível pensar esta condição de ser analfabeto, sem a situar no contexto de vida em que tem lugar? E que relação existe entre problemas de analfabetismo e questões de poder/estatuto social? Para além das conhecidas e muito importantes consequências socioeconómicas que é necessário não esquecer, que outros significados, que outros efeitos decorrem da vivência da condição de analfabeto? Mas, por outro lado, é-se também conduzido a refletir sobre que significados, que efeitos poderão decorrer de diversos processos de alfabetização que aconteceram e acontecem em diversos contextos e através das múltiplas opções teóricas, políticas, metodológicas e relações educativas a que se recorre e que se vão construindo.

Analfabetismo e contexto

Se numa perspectiva tradicional, tecida no senso comum, se considerar que ser analfabeto é não ser capaz de usar e interpretar e dominar os sinais de comunicação em uso numa dada sociedade, terá de se reconhecer que as situações anteriormente referidas já ilustram suficientemente a ideia de que o analfabetismo e o contexto onde ele ocorre se cruzam e se hibridam. Terá de se admitir que uma mesma pessoa pode ser analfabeta num contexto e noutra não o ser. Em consequência, não ser capaz de ler e escrever – numa sociedade em que se admite que a grande maioria o sabe fazer – situa os analfabetos, como já se afirmou, numa humilhante situação de inferioridade e, sobretudo, de grande desigualdade sob o ponto de vista social. Foi nesse sentido que as situações anteriormente referidas ilustraram já alguns dos sofrimentos e inseguranças dos que, por exemplo, vivendo em sociedades modernas ocidentais, não pertencem ao universo dos que são capazes de ler e de escrever. Ilustram algumas discriminações, sofrimentos e humilhações que esta condição acarreta, para além, é claro, de permitirem também perceber o

“freio” que o analfabetismo representa, vedando aos analfabetos, por exemplo, as possibilidades de participar e ter acesso a um trabalho feito em melhores condições, mais interessantes e melhor remunerados, bem como ao usufruto de muitas das ofertas culturais que surgem naquela sociedade, e às quais só pode ter acesso quem sabe ler e escrever. Porém, numa sociedade em que a comunicação se estabelece, habitualmente, através de outros signos, que não os em uso nas culturas letradas, analfabeto será aquele que, embora lendo, mesmo que fluentemente, textos escritos, não seja capaz de, por exemplo, se orientar numa floresta, identificar plantas autóctones que curam algumas doenças, ou ler sinais de aproximação de tempestades. Pode também, tal como afirma Baniwa³ (Luciano, 2006, p.159), “não dominar processos próprios de produção e transmissão de conhecimento” em uso naquela sociedade. Portanto, acontecerá ainda não poder, por exemplo, transmitir “memórias históricas, a reafirmação de suas identidades étnicas” e não ser capaz de dominar “a geografia das matas, dos rios, das serras; a matemática e a geometria para fazer canoas, remos, casas, roças, caruri, etc.” (ibidem, p.147).

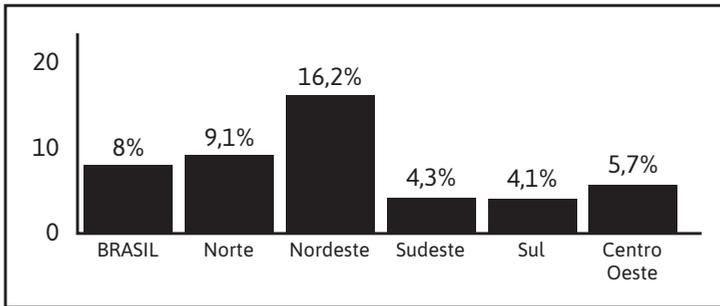
Os constrangimentos de natureza socioeconômica e política que, simultaneamente, decorrem e concorrem para a existência do analfabetismo, em sociedades letradas, é claramente denunciado por Paulo Freire:

É necessário, na verdade, reconhecer que o analfabetismo não é em si um freio original. Resulta de um freio anterior e passa a tornar-se freio, Ninguém é analfabeto por eleição, mas como consequência das condições objetivas em que se encontra. (Freire, 1977, p.19)

Uma alfabetização inclusiva que procure quebrar o “freio” anterior surge assim nas sociedades letradas como algo pela qual é importante lutar. Sublinhe-se, aliás, que a luta contra o analfabetismo parece, historicamente, ter vindo a ter efeitos positivos. Realmente, os registos que constam do IBGE evidenciam que a taxa nacional de analfabetismo – que era em 1992 de 17,2% – em 2012 tinha já baixado para 8,7% e em 2015 para 8,0%.

No entanto, os mesmos números que ilustram esta evolução positiva da situação de analfabetismo, ao serem lidos assim, globalmente, escondem problemas existentes, que é importante desocultar. Nesse sentido, vejam-se, por exemplo, os dados do IBGE relativos à persistência do analfabetismo nas diferentes regiões do país. De imediato se percebe, olhando estes dados, quanta desigualdade, quanta discriminação, quantos sofrimentos se ocultam em números que são, aparentemente, tranquilizantes.

³ Baniwa é o nome índio de Gersem dos Santos Luciano.

Figura 1 – Taxa de analfabetismo por região do Brasil (2015)

Fonte: IBGE/Pnad 2015.

Pode ainda ver-se de facto que outras desigualdades se escondem por detrás de valores médios apresentados nas estatísticas. Por exemplo, são chocantes os dados que podem ser obtidos no IBGE do ano 2000 relativos a situações que têm lugar entre crianças de 10 a 14 anos consoante a sua cor da pele/raça, ou a crianças que vivem no meio rural ou urbano, ou ainda os dados relativos a crianças cujas famílias usufruem de diferente rendimento mensal.

Figura 2 – Não alfabetizados entre 10-14 anos por cor/raça

Branços.....	3.00%
Amarelos	2.97%
Pardos.....	8.48%
Negros.....	9.89%
Indígenas	19.84%

Fonte: IBGE, Censo Demográfico 2000 Educação

Quanto ao problema do analfabetismo de crianças, no meio rural e urbano, com mais de 15 anos, em 2013, segundo o IBGE (2014), regista-se uma diferença muito significativa: no meio rural esse valor é de 20,8, enquanto que em meio urbano é de 6,4.

Quanto à situação económica pode ver-se que são claramente distintas as taxas de analfabetismo em crianças com 15 ou mais anos, que foram encontradas, em 2013, nas famílias de diferentes rendimentos *per capita*. Assim, enquanto que no 1º quinto⁴ essa taxa é de 13,9, no segundo 11,8, no 3º Quinto é de 12,9, no 4º quinto 5,9, e no quinto é somente de 2,0.

⁴ O 1º quinto da população refere-se aos 20% mais pobres e o 5º quinto refere-se aos 20% mais ricos, considerando a distribuição do rendimento mensal familiar *per capita* nacional.

Alfabetização/Educação escolar: que efeitos? Que resultados?

Análises várias desenvolvidas e aprofundadas em diferentes momentos e por diferentes autores têm olhado a educação escolar de modo a permitir leituras bem diversas, sobre seus significados e efeitos. Tendo em conta essa diversidade de interpretações, será interessante referir algumas das leituras que são mais fundamentadas, portanto que poderão ser mais úteis para quem trabalha em educação, pois que estes têm, naturalmente, maior necessidade de ler e compreender o contexto em que se movem. Não se irão, assim, referir, por exemplo, algumas opiniões românticas sobre o significado da escolarização, oriundas, sobretudo, de saudosas memórias “da minha escola”, memórias essas que se podem encontrar, em textos, por vezes muito poéticos, muito belos, produzidos, por exemplo, na primeira metade do século XX. É que, neste caso, se trata de textos que surgem de um senso comum, tecido em recordações segundo as quais, como diria Pessoa, se se pode pôr a questão: “e eu era feliz?”. A resposta que subjaz a estes textos e que decorre da saudade da infância seria, ainda com Pessoa, “Fui-o outrora, agora” (Pessoa, 1942).

Para além da tradicional e generalizada ideia de que o papel da escola consiste, sobretudo, em normalizar comportamentos e garantir a transmissão de saberes e da herança cultural em cada sociedade, ir-se-á olhar, embora muito brevemente, para um outro importante tipo de análises elaboradas a partir do final dos anos 60 do século XX. Estes trabalhos produzidos então (e que continuam, hoje, a ser muito importantes) poderiam, simbolicamente, organizar-se em dois grupos: o dos que denunciam os efeitos da escolarização, como sendo aqueles que, através de processos não explícitos, contribuem, como dizem Freire e Macedo, para a “perpetuação das relações de repressão e dominação”, e o dos que olham para a escolarização como processo que apesar de tudo terá a possibilidade de promover o “*empowerment* pessoal e social” (v. Freire e Macedo, 1990, p.1).

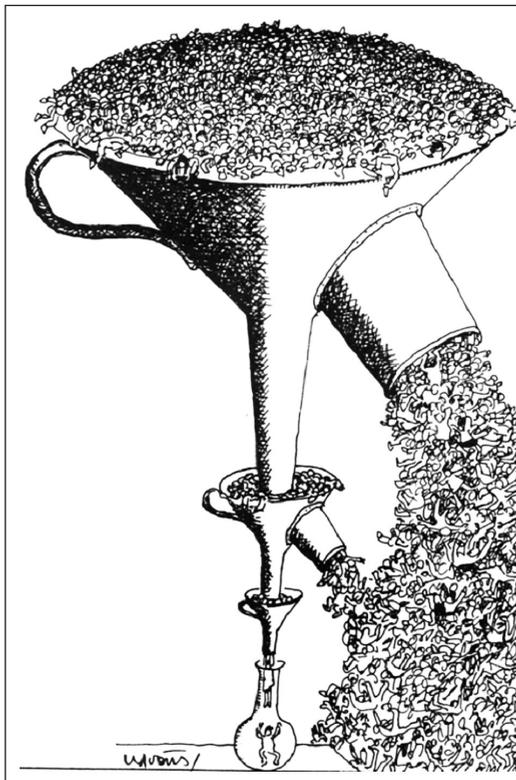
A “perpetuação das relações de dominação e repressão” em que o processo educativo desempenha um significativo papel, bem como das condições de vida e de trabalho são, como se sabe, abundante e profundamente estudadas por toda uma corrente dos chamados teóricos da “Reprodução”⁵. Pode ver-se, com estes trabalhos, que esta “perpetuação” decorre de atuações que têm lugar através de diferentes vias: por exemplo pelo contributo que a escola dá ao processo de manutenção da estratificação social, selecionando, de diferentes modos, e com diferentes intensidades, os alunos que a frequentam, consoante

⁵ Cf., por exemplo, Bourdieu e Passeron (1970), Bernstein (1971), Bowles e Gintis (1977) e Althusser (1974).

as suas características socioeconômicas e culturais. Mas também o faz pelo contributo que dá, não só à “normalização” dos alunos em geral, fazendo-os submissos, também pela inculcação, em muitos deles, do sentimento da própria incapacidade e de aceitação de inevitabilidade de um futuro vivido na condição de “oprimido”.

O grupo que, com Freire, constituiu em Gênève, a equipa do IDAC, ilustrou brilhantemente no livro “Cuidado Escola”, algumas etapas da seleção socioeconômica e cultural feitas pela escola. Será este um dos meios pelos quais o processo educativo formal irá contribuir para manutenção da estratificação social, portanto para manutenção de uma desigualdade de condições de vida entre os diferentes grupos que compõem o tecido social. Os dados fornecidos pelo IBGE, já anteriormente referidos, e que constam das figuras 1 e 2, permitem até advinhar que, no Brasil, os alunos “descarregados” em primeiro lugar e em maior número, pelo sistema educativo, serão, certamente, os oriundos sobretudo do meio rural do Nordeste brasileiro e, também, na sua maioria, pobres e de cor escura de pele. E porque o funcionamento da escola tem responsabilidades neste processo, Freire defende que não se pode falar de ocorrência de “evasão escolar” mas sim de “expulsão da escola”.

Figura 3 – Seleção socioeconômica e cultural. Livro “Cuidado Escola”



Fonte: IDAC

Relativamente aos diferentes tipos de interpretações que foram elaboradas sobre os efeitos da escolarização e que foram anteriormente referidas, Paulo Freire enquadra-se no grupo daqueles para quem a escola (em certos casos e “apesar de tudo”) poderá promover situações de “empowerment” pessoal e social que ele designou e trabalhou como sendo processos de conscientização. Sublinha-se a expressão “apesar de tudo” porque Freire, cujo trabalho se enquadra no campo da Pedagogia Crítica, evidencia, em toda a sua obra, ser alguém bem consciente da hegemonia do contexto político e dos interesses económicos da modernidade e/ou da pós-modernidade, que pretendem tudo poder decidir da estrutura e funcionamento dos processos educativos. Mas, apesar de ter disto consciência, Freire afirma esperançosamente, quase teimosamente: “Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p.67).

É portanto na tensão entre a consciência das dificuldades que se levantam face a um processo educativo que pretenda ser conscientizador, e a hipótese de que a educação, se tiver certas características, conseguir ter alguns efeitos social e culturalmente significativos, que Freire alerta para a importância de se estar preparado e vigilante, pois que, como ele afirma,

Seria uma ingenuidade esperar que as classes dominantes desenvolvessem uma forma de educação que proporcionasse às classes dominadas perceber as injustiças sociais de maneira crítica. (Freire, 1977, p.89)

Esta posição valoriza, portanto, a importância de, a par desse tentar identificar entidades e interesses que estão na origem dos obstáculos responsáveis pelas decisões fomentadoras da “perpetuação de relações de repressão e dominação”, se procurar resistir e até reagir. Isso exigirá coragem, saberes e criatividade, exigirá conceber atuações que consigam ultrapassar esses obstáculos. Se se reconhecem as dificuldades (tidas, por muitos como impossibilidades) de resolver alguns problemas, e se se trabalha na convicção de que, por vezes, com argúcia, persistência e imaginação, se conseguem contornar, mesmo quebrar barreiras, até vencer dificuldades consideradas intransponíveis, podendo às vezes alcançar aquilo por que se lutou, então, está-se face ao que Freire designou de “inédito viável”. “Inédito”, porque é algo de novo, que ali não existia antes, “viável” porque agindo, afinal, se poderá conseguir algo que era antes um sonho visto como inalcançável.

Opções políticas e metodologias no trabalho de Freire

Recorde-se como o propósito político de Freire de trabalhar **com** os “oprimidos”, **com** os “esfarrapados do mundo”, se afirmou e se desenvolveu originando uma grande obra de pesquisa e intervenção educativa e política.

Nela podem-se apreciar articulações entre diferentes opções, algumas das quais, pela sua natureza, à partida, não se esperaria a possibilidade de que pudessem coexistir. No entanto, tudo isto aconteceu com Freire, num trabalho que se pautou sempre por uma profunda e permanente coerência. Veja-se, por exemplo, como, na sua obra, se articulam, mesmo se enriquecem, constantemente, teoria com prática, valorização da importância do enraizamento nos problemas reais com estímulo à criatividade e sonho, preocupação com o local, com atenção e ligação ao internacional, emoção e poesia com corajosas e duras denúncias de situações de injustiça crueldade e discriminação.

E se a obra de Freire se construiu com estas e outras situações em que, como atrás se referiu, a busca de articulação convive com o conflito, forçoso será reconhecer que existe, também e sempre, uma total e constante coerência entre o seu posicionamento político e as formas de trabalho que foi criando e desenvolvendo.

Veja-se por exemplo a defesa que Freire faz, constantemente, nos seus textos sobre a natureza política de qualquer prática educativa e como ela se articula harmoniosamente com a sua opção relativa ao conceito de cultura. É desta ligação, reveladora de um claro e profundo posicionamento democrático, que decorrem muitas das propostas metodológicas a que recorreu nos seus processos de alfabetização. Quando ele afirma que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra”, quando defende que não há cultura mas culturas e que cultura é o “acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez”, quando esclarece que “cultura é a poesia dos poetas letrados do seu país como também a poesia do seu cancioneiro popular” e que “cultura é toda a criação humana” (Freire, s/d [1967], p.109), Freire está a defender a valorização de saberes adquiridos na socialização de qualquer ser humano. Está, também, a alertar para a importância de ter em consideração esses saberes, nas atividades que se desenvolvem em educação. Daí a defesa que faz da importância de que, em cada situação educativa, se identifiquem os temas geradores e que se trabalhe em “círculos de cultura” em vez de se optar por um “ensino bancário”. A descoberta das “palavras geradoras” e dos “temas geradores” reconhecidos no contexto de vida dos alfabetizandos, portanto no seu próprio universo sociocultural, a partir e com os quais se desenvolvem diferentes aprendizagens, permite que os conteúdos e processos educativos não se lhes apresentem como que algo de exterior, de imposto, vindo de um universo cultural erudito que não é o seu. Este entrosamento entre o que se está a estudar e que surge da cultura dominante e a realidade vivida faz com que as atividades educativas surjam como significativas para quem estuda. Poderá, assim, entender por que razão pode valer a pena o esforço de aprender, vale a pena adquirir saberes/ferramentas necessárias a viver, mesmo numa sociedade dominante e discriminadora.

A tão conhecida afirmação de Freire, e a que atrás se fez referência, de que “a leitura do mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura

desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele.” (Freire, 2000a, p.11), como que cristaliza significados e efeitos dos processos educativos que, coerentemente, ele propõe. As atividades que desenvolve com e a partir dos temas geradores representam formas de dignificação dos saberes adquiridos ao longo das diferentes socializações de todos os educandos. Representam, portanto, um esforço de valorização daquilo que constitui o “arco-íris cultural” presente nas salas de aula, arco-íris este que é composto pelos universos culturais dos diferentes participantes do processo educativo que interagem na relação que ali se procura estabelecer.

É neste sentido que o diálogo que, com Freire, se defende ser importante manter entre professores e alunos é interpretado como um (por vezes difícil) diálogo intercultural. Um diálogo, um verdadeiro diálogo, entre aqueles que nele estão envolvidos, surge assim, com Paulo Freire, como algo de fundamental para que a educação aconteça. Os círculos de cultura, por ele imaginados, propostos e largamente praticados são, afinal, a materialização desta preocupação democrática de aprendizagem. Diferentemente de uma aula tradicional – em que o professor é visto como sendo o detentor do saber que os alunos terão de adquirir, assumindo papéis de desigual estatuto –, nos círculos de cultura os participantes dialogam, comunicam entre si e a aprendizagem vai surgindo.

Outros contributos teóricos: algumas sugestões para reflexões futuras

Freire sempre afirmou desejar não ser seguido, mas reinventado. Indo, de certo modo, ao encontro deste seu desejo, serão agora referidas algumas articulações entre propostas suas e contributos teóricos de outros autores, seus contemporâneos ou que se lhe seguiram. Neste sentido, ao trabalhar em educação se, com Freire, se estiver atento à existência da diversidade sociocultural presente, por exemplo, numa sala de aula, diversidade que, frequentemente, não é reconhecida e muito menos valorizada. Se, para além dessa atenção – e ainda com Freire – se compreender a simultânea importância e dificuldade de se trabalhar com ela, então, está-se a atuar num campo teórico e de intervenção ao qual outros autores deram, também, os seus contributos que se hibridam com as suas contribuições teórico-metodológicas. Estes contributos evidenciam, por exemplo, que para poder ser feita a gestão da heterogeneidade no campo educativo terá de se começar por reconhecer o “inacabamento”, a “incompletude”, não só como defende Freire (1996) de todos os seres humanos, mas também de todas as culturas, pois que, como diz Boaventura de Sousa Santos (1997), se houvesse uma cultura completa, não poderia existir mais nenhuma.

Face a uma população educativa “normalizada” pelas regras institucionais e pelo senso comum e só, aparentemente, homogênea, é assim importante, recorrendo a uma prática atenta de observação, procurar identificar e conhecer as diversidades que compõem o arco-íris das culturas ali presentes. A frequente incapacidade de se dar conta da diversidade existente foi também estudada e designada de “daltonismo cultural” por Stoer e Cortesão em 1999.

Uma vez identificada a referida existência da diversidade está-se então face a situações que exigem, em simultâneo, qualidades que, de certo modo, convivem com dificuldades. São elas a capacidade de análise e de intervenção. A dificuldade de coexistência destas qualidades foi, por exemplo, estudada por Philippe Perrenoud que descreveu o ato educativo como algo que exige “Agir na urgência, decidir na incerteza” (Perrenoud, 1996).

Porque, como mostrou Freire, as decisões educativas não refletidas, não analisadas, tendem facilmente a ser tomadas em função e de acordo com os próprios valores do professor, impõe-se uma reflexão sobre questões, não só de etnocentrismo, mas também de problemas decorrentes de um não ponderado relativismo cultural (Geertz, 1984; Stoer & Magalhães, 2001).

Particularmente importante para quem trabalha com grupos socioculturalmente diversificados é, sobretudo, o conceito de “violência simbólica” de Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron (1970). Ele representa a denúncia do exercício de poder, da “violência” exercida por parte de grupos socioculturais dominantes, violência essa que é instituída pelo sistema e praticada, normalmente, pelos professores sem que, muitos deles, disso se deem conta. Porque os interesses dos grupos dominantes o instituíram, porque o senso comum dele se impregnou e o naturalizou e as rotinas o praticaram, os valores, os saberes, as regras comportamentais estabelecidas e praticadas pelos grupos dominantes são considerados e etnocentricamente interiorizados como sendo os únicos aceitáveis. Assim sendo, a sua imposição pela educação aos outros grupos detentores de menor poder de decisão, surge como algo de natural, mesmo de indispensável. A consciência deste fenómeno que acontece de modo insidioso na relação educativa reveste-se por isso de particular importância. Olhado com atenção crítica, poderá então perceber-se que, no trabalho educativo tradicional, “toda a ação pedagógica é, objetivamente, uma violência simbólica, enquanto imposição por um poder arbitrário, de um arbitrário cultural” (Bourdieu & Passeron, 1970).

Se, com Freire, de novo se recordarem e valorizarem as aquisições, os saberes que “a leitura do mundo” vai proporcionando a todos os seres humanos percebe-se que, de entre estes conhecimentos, há os que são “rentáveis” na alfabetização/escolarização tradicional e os que por ela são rejeitados por não serem considerados válidos (Bourdieu & Passeron, 1970; Perrenoud, 1984).

As reflexões que foram surgindo sobre a diferença – mesmo a discriminação com que, como mostrou Freire, a escola tradicional olha e lida com os valores presentes nos diferentes grupos com que se trabalha – permitiram consciencializar as injustiças institucionalmente praticadas ao longo de muitos processos educativos. Visvanathan (2009) refletiu sobre esta desigualdade cunhando o conceito de “justiça cognitiva”. Afirmou Visvanathan:

A justiça cognitiva reconhece o direito à coexistência de diferentes formas de conhecimento, mas acrescenta a esta pluralidade de diversidades o facto de ir para além da tolerância ou do liberalismo, constituindo o reconhecimento ativo da necessidade da diversidade. (Visvanathan, 2009)

Considerações finais

Porque se considerou que a alfabetização poderá ser concebida como algo que, se pretende, seja parte de um processo educativo mais longo, passaram-se muito rapidamente em revista alguns dos problemas que se dissimulam nas teias de estruturas e práticas desses processos. Procurou-se evidenciar a natureza política da educação, a injustiça que existe entre um olhar, às vezes só não atento, mas com efeitos por vezes perigosamente discriminatórios sobre o valor e importância de diferentes culturas e quanto ele é responsável pelas situações de violência simbólica a que muitas crianças e adultos são sujeitos, ao participarem num qualquer processo educativo. Procurou-se também evidenciar como essa violência simbólica que, no ensino tradicional, pesa desigualmente sobre grupos detentores de maior poder e sobre grupos minoritários, e quanto isso tem uma grande influência no sucesso ou insucesso que acontece ao longo das aprendizagens. Daí o poder-se perceber toda a injustiça que pela mão da educação, pode pesar sobre aqueles que não partilham, na sua socialização, da cultura dominante. Daí a relação que existe entre discriminação/expulsão educativa, ausência de justiça cognitiva, injustiça social e a manutenção de uma sociedade estratificada em que as condições de vida tanto diferem entre os grupos que a compõem. Daí finalmente defender-se, com Freire, que a alfabetização e todo o processo educativo não podem ser encarados como uma finalidade por si só, mas, muito mais, como um instrumento que poderá possibilitar um acesso à condição de cidadão.

No contexto desta reflexão poderá agora formular-se (de novo) uma interrogação: se a educação não incorresse nestes processos que, se sabe, são discriminatórios, se se estivesse vigilante face a todas as práticas que se adotam, que efeitos se poderiam conseguir? Será que eles teriam possibilidade de conseguir alguns reflexos nas características das sociedades em que se vive?

Se consciente, mas esperançosamente, se partilhar com Freire a ideia de que “se a educação não pode mudar a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000b, p.67), então encontraremos uma justificação para se trabalhar, com imaginação, empenhamento, e de forma vigilante na nossa profissão.

Referências

- ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa: Editorial Presença, 1974.
- BERNSTEIN, Basil. *Class, codes and control, vol. 1*. Londres: Routledge, 1971.
- BOWLES, Samuel; GINTIS, Herbert. IQ in the US class structure: A statistical analysis. In Jerome Karabel & A. H. Halsey (Eds.), *Power and Ideology in Education*. New York: Oxford University Press, 1977. p.215-232.
- BOURDIEU, Pierre ; PASSERON, Jean-Claude. *La reproduction. Eléments pour une théorie du système de l'enseignement*. Paris: Editions de Minuit, 1970.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, s/d. [1967].
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: Em três artigos que se completam*. 38. ed. São Paulo: Cortez, 2000a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora UNESP, 2000b.
- FREIRE, Paulo; MACEDO, Donald. *Alfabetização: Leitura do mundo. Leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990
- LUCIANO, Gersem dos Santos. *O Índio Brasileiro: O que você precisa de saber sobre os povos indígenas no Brasil de hoje*. Brasília: Ed Unesco, 2006.
- GEERTZ, Clifford. Anti anti-relativismo. *Revista Brasileira de Ciências Sociais*, 1984, 8(13), 5-19.
- IBGE. Síntese de indicadores sociais: Uma análise das condições de vida da população brasileira 2014. *Estudos e Pesquisas Informação Demográfica e Socioeconômica*, 34. Rio de Janeiro: Ministério do Planejamento, Orçamento e Gestão/IBGE, 2014.
- IDAC. *Cuidado escola! Desigualdade, domesticação e algumas saídas*. 27. ed. São Paulo: Brasiliense, 1990.
- PERRENOUD, Philippe. *La fabrication de l'excellence scolaire dans l'enseignement primaire*. Genève: Librairie Droz, 1984.
- PERRENOUD, Philippe. *Enseigner: Agir dans l'urgence, décider dans l'incertitude. Savoirs et compétences dans un métier complexe*. Paris: ESF, 1996.
- PESSOA, Fernando. Pobre velha música. In *Poesia*. 2. ed. Lisboa: Confluência, 1945.

RORTY, Richard. On ethnocentrism: A replay to Clifford Geertz. In Richard Rorty, *Objectivity, relativism and truth: Philosophical papers*. Cambridge: Cambridge University Press, 1991. p.203-210.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Por uma concepção multicultural de direitos humanos. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 1997, 48, 11-32.

STOER, Steve; CORTESÃO, Luiza. *Levantando a pedra: Da pedagogia inter/multicultural às políticas educativas numa época de transnacionalização*. Porto: Edições Afrontamento, 1999.

STOER, Steve; MAGALHÃES, António. A incomensurabilidade da diferença e o anti-anti-etnocentrismo. RODRIGUES, David (Org.). *Educação e diferença: Valores e práticas*. Porto: Porto Editora, 2001. p.35-40.

VISVANATHAN, Shiv. *The search for cognitive justice*. Paper presented at the Seminar Knowledge In Question: A Symposium On Interrogating Knowledge And Questioning Science, New Delhi, India, 2009.

O TEXTO NOS PROCESSOS DE AQUISIÇÃO DA ESCRITA

João Wanderley Geraldi

Introdução

Desde que concebido, o bebê está imerso num mundo de sons. Com uma rapidez incrível, percebe quando estes sons lhe são dirigidos, debruçando-se o adulto sobre seu berço ou tomando-o no colo e com ele conversando. E também rapidamente ele começa a distinguir, neste emaranhado de sons, o som da voz da mãe, do pai ou do seu cuidador. Qualquer família que tenha tido filhos – porque a família não se define pela união de um macho com uma fêmea e sua prole – sabe: quando o pai ou a mãe chegam do trabalho e de longe falam com seu bebê, este se movimenta, às vezes se agita e ri, mostrando que reconhece a voz de quem lhe é próximo.

Nem todos os sons que ouve são textos: o ruído de um carro, o barulho de uma tampa de panela que cai, um espirro etc. são sons, mas seria necessário ampliar e gaseificar o sentido de texto para lhes atribuir esta qualidade.

No entanto, os sons das falas sempre se compõem como textos, ainda que se trate da enunciação de uma única palavra. Separar ruídos e barulhos dos sons da fala é uma etapa do processo de desenvolvimento do bebê. Também faz parte deste processo seus ensaios precoces produzindo ele mesmo sons: prepara seu aparelho fonador, experimenta ouvir a si próprio, responde com sons aos sons que lhe são dirigidos. Em todas estas circunstâncias, desde sempre, o bebê convive com textos, alguns dos quais compreende – produz para eles um sentido; outros são textos que lhe escapam e caem na vala comum dos ruídos.

Os bebês crescem e amadurecem. Como nós, crescemos, amadurecemos e definhamos. E sua vida de berço se expande e em todas as circunstâncias – com exceção talvez de famílias muito distantes de distritos e cidades, casos cada vez mais raros com o acesso à eletricidade – o bebê passa a conviver com textos que não soam: em vez de sonoros, são visuais. Ele vê letras em sua casa, na TV, em toda parte. E muito cedo, para alguns mais cedo do que para outros, ele ouve o adulto lhe mostrar figuras e ler o escrito que as acompanham nos primeiros livros que manuseará. E muito rapidamente também aprende mais do que a denominação de figura a figura, para ouvir histórias que ele percebe provêm da leitura das letras que enxerga. Só para dar um exemplo: minha neta Sophia, desde que começou a caminhar tendo um ano e dois ou três meses, aprendeu a pegar livros de sua biblioteca, livros que estavam a seu alcance. Mas a surpresa

maior deste período inicial, alguns meses depois, foi sua capacidade de retirar um livro da sua estante e dirigir-se ao pai para ler sempre que o livro era em alemão; dirigir-se à mãe sempre que o livro era em português; aos avós quando o livro em português tivesse sido lido pela primeira vez para ela por um dos avós; e deitar-se, sozinha, na cama ou no sofá folhar atentamente os seus livros em dinamarquês! Ela sabia: nem os pais nem os avós sabiam dinamarquês que ela, desde um ano e dois meses, estava ouvindo e aprendendo na educação infantil dinamarquesa. Certamente ela reconhecia as diferentes línguas pelas figuras, pela capa do livro, etc. O surpreendente é que ela não esquecia e não pedia a não falantes de uma língua que lessem os livros em tais línguas. Ou seja, havia uma consciência clara de que o que ouvia (e via) era lido pelo adulto!

O exemplo mostra-nos que muito cedo as crianças percebem a escrita e a oralização da escrita na leitura! Mesmo em famílias sem acesso a livros – um dos resultados da desigualdade social que nos assola – as crianças distinguem o que é desenho e o que é letra muito precocemente.

Em todos estes momentos, textos de diferentes tipos circulam no mundo em que emerge cada um de nós. E são sobre textos, inicialmente orais e oralizados, que produzimos sentidos na escuta. Desde sempre, o diálogo fundante do modo de funcionamento da linguagem.

O ingresso no mundo da escrita

À passagem da escuta para a possibilidade da leitura individual, silenciosa ou oralizada¹, da escrita que compõe o texto e para a possibilidade de uma escrita própria temos dado, historicamente, o nome de alfabetização. Este processo exige uma mediação explícita do outro. Ela pode se dar de forma assistemática ou de forma sistemática. Sempre que ouço pais dizerem que seus filhos se “alfabetizaram sozinhos” imagino as inúmeras ocasiões em que os adultos explicitamente mediaram este processo, razão por que não se pode dizer que a aprendizagem foi solitária! Aliás, acompanhando os pontos de vista defendidos por Vigotski, não há aprendizagem alguma sem mediação do outro.

A sociedade moderna atribuiu a uma instituição o papel de mediador desta passagem. A escola moderna alfabetiza (ainda que tenham perdurado os tempos em que os nobres e os ricos de hoje contratam preceptores particulares para seus filhos). Talvez de todas as funções contemporâneas que cabe à escola, a alfabetização é a principal e a essencial. Com isso não estou querendo dizer que a escola alfabetiza, hoje, sozinha! Todo o convívio com a escrita por que passam

¹ Em nosso exemplo, a leitura dos livros em dinamarquês que fazia a pequena Sophia (e faz até agora) é uma escuta “visual” das figuras e das letras, mas não uma leitura destas letras.

as crianças de hoje, incluindo o acesso a jogos na internet, é parte – às vezes não reconhecida – do processo de aquisição da escrita em que a escola joga papel decisivo.

Mas que é a escrita e que significa sua “aquisição”? Considero a escrita um artefato² construído ao longo da história pela humanidade, tendo percorrido dois dos possíveis caminhos de registro do que se fala: ou ela se baseia nos sentidos ou ela se baseia na sequência sonora, duas faces de toda e qualquer língua. As escritas ideográficas partiram dos sentidos, ainda que hoje seus caracteres estejam bastante longe dos ideogramas iniciais. Uma das características da escrita que percorreu o caminho dos sentidos é que os caracteres não são “isoláveis”, como denominações singulares, porque contêm mais do que isso, variando segundo a participação num evento. Assim, a escrita de “homem” pode variar segundo o que ele está fazendo ou segundo o que dele se diz.

A escrita alfabética, de base fonética e fonológica, é bem mais arbitrária. Nenhuma característica de qualquer som corresponde aos “desenhos” das letras que o representam. Mais: como o som é um *continuum*, seu recorte também é arbitrário. Acrescente-se: seguindo de forma pouco lógica o princípio de que sons diferentes devem ser representados por configuração gráfica diferente (os desenhos das letras), o alfabeto foi sendo composto ao longo de um período histórico, desde o alfabeto fenício.

É precisamente esta longevidade que também foi simplificando o alfabeto, de modo que sons diferentes acabam sendo escritos com a mesma letra (a), como ocorre em “banana”. Também ocorre o contrário: o mesmo som receber diferentes representações, como em “acesso”. Mais ainda, um mesmo som pode ser representado com dois desenhos colocados linearmente, como em “rainha”, “excesso”, etc.

Estes exemplos da diferença entre o fone e sua representação, e entre o fonema e sua representação, mostram que há uma arbitrariedade muito expressiva no registro da fala, o que nos leva a outra distinção: no caminho de ingresso ao mundo da escrita, as primeiras produções dos alfabetizando podem registrar de formas distintas as mesmas sequências sonoras, utilizando-se dos recursos que conhece e segundo sua própria audição dos sons. Aos poucos eles vão criando uma lógica idiossincrática, até chegarem aos modos coletivos de representação. Mas esta pode não corresponder à ortografia oficial! Há, pois, uma distinção entre estar “alfabetizado” e escrever segundo os cânones ortográficos.

No senso comum, a ausência desta distinção acaba por considerar como analfabetos aqueles que escrevem palavras de forma não canônica! Deste lugar

² Um artefato não tem assinatura nem data de nascimento. É invenção coletiva. Uma tecnologia tem assinatura e data de nascimento.

da ortografia, no processo de aquisição da escrita, abusa-se a torto e a direito, marcando para sempre muitos dos aprendizes.

Final, quando se pode dizer que alguém entrou no mundo da escrita de forma produtiva? Para alguns, desde que domina o alfabeto, “mistura todas as letras” para escrever com sentido, escrever algo legível: palavras e pequenos textos. Reconhecer as letras, ser capaz de representar a fala e ser capaz de oralizar a representação gráfica, é ter “adquirido a escrita”?

Todos entramos para o mundo da escrita desde pequenos, através das mediações por que passamos. Quando o processo se torna formal, escolar, e é compreendido como “inicial” sem sê-lo (reconhece-se, hoje, que esta fase é continuidade do passado e alargada no presente), os caminhos metodológicos podem ser extremamente distintos. Infelizmente, os “caminhos metodológicos” seguem o princípio comeniano de ensinar o mesmo e ao mesmo tempo para todos (de uma turma). Assim, diferenças individuais são silenciadas pelos “métodos”, quando a experiência de qualquer alfabetizadora mostra que o percurso de cada um é diferente, ainda que submetidos todos ao mesmo “método”.

Os métodos: caminhos opostos com objetivos compartilhados

Partamos de um ponto: todos queremos uma educação com melhor qualidade; todos queremos que as crianças aprendam a ler e escrever nos primeiros anos de sua escolaridade regular. Mas nem todos concordamos com os caminhos a serem percorridos nem definimos do mesmo modo o que seja “qualidade”.

Fui alfabetizado decorando o alfabeto. Não consegui juntar as letras e compor palavras no primeiro ano: fui reprovado. No segundo ano de escolaridade, felizmente tive uma prova elaborada, e depois corrigida, pela Secretaria de Educação do Estado. Recebemos envelopes lacrados; entregamos as suadas respostas colocando-as noutro envelope que, na nossa frente, foi lacrado e enviado à capital para correção. Fui aprovado. Mas no início do ano letivo seguinte, eu feliz da vida em meu tapa-pó branco na fila do segundo ano, fui apontado por minha alfabetizadora que disse em alto e bom som: “você não podia ter sido aprovado”. Tive sorte, escapei de uma professora e recebi outra que me colocou no banco bem da frente e me ensinou novamente e me tornou, a partir de então, sempre um dos primeiros da turma (posição invejada, mas que quando adultos detestamos).

Decorar o alfabeto, desenhando todas as letras, minúsculas e maiúsculas, é um caminho que abandonamos nos anos seguintes. Ninguém mais alfabetiza pedindo que os alunos cantem o ABC.

Produzimos outros caminhos. Alguns deles compartilhando um dos fundamentos do “decorar” o alfabeto: **trata-se da suspensão dos sentidos, dos**

significados, no tempo necessário e intermitente à apreensão das relações sons/letras. Uma letra nada significa, mas ser capaz de registrar um som com uma letra – e a letra adequada segundo a arbitrariedade do alfabeto – parece ser considerado caminho necessário para depois retornar aos sentidos. Mata-se o funcionamento efetivo da língua para aprender seu registro escrito! Defensores do processo “fonético-fonológico” que não atentam para os sentidos, se houver, estão muito próximos daqueles que mandavam, no passado, decorar o ABC.

Creio que não haja mais quem o faça. Mesmo as famosas fases “pré-silábico, silábico e alfabético” defendidas pelo construtivismo à Emília Ferreiro e Ana Teberosky têm presente os sentidos, embora somente mais tarde tenham percebido que era preciso ultrapassar o nível da palavra. No entanto, a base da proposta continua investindo no alfabeto para depois ir além, em passos que se completariam com o nível alfabético sem muita preocupação com o nível textual e discursivo.

Noutra perspectiva, a distinção estabelecida entre “alfabetização” e “letramento”, no lema “alfabetizar letrando” e “letrar alfabetizando”, ainda que o conceito de “letramento” seja tão gaseificado que é impossível apreendê-lo, as questões do sentido estão sempre no horizonte, mas a base fonético-fonológica da alfabetização separada dos sentidos está aí, e ela se resolveria pelo método porque se trata de uma questão técnico-científica. Consciência fonológica aparece como o objetivo deste processo. Ao mesmo tempo em que se vai adquirindo esta “consciência”, interna certamente, o aprendiz também vai “se letrando” porque está lidando com palavras e com textos. Um letramento “adequado” a suas circunstâncias, cujo avanço, nesta perspectiva, somente poderia se dar depois de fonologicamente consciente³, outro modo de dar ou referir, para usarmos uma distinção fregeana, o mesmo fenômeno: o conhecimento das letras (que constituem o alfabeto ou a que chega o aprendiz quando no nível “alfabético” do construtivismo).

Qualquer destas três vertentes exige a suspensão do modo de funcionamento da linguagem, em que nível discursivo se sobrepõe aos demais níveis – o textual, o sintático, o morfológico para chegar, supostamente entre os alfabetizados, ao nível fonológico.

Entre nós, desde Paulo Freire, com seus temas geradores, inaugurou-se uma inversão da flecha tradicional de ir da parte não significativa da língua para a parte discursiva e significativa da “leitura do mundo” que fazemos pelos significados. Em seu método, a palavra-chave apreendida tinha a ver com o discurso e com a vida, e por isso mesmo era uma palavra-chave independente de sua complexidade fonológica ou ortográfica (como é o caso da palavra “tijolo”, usada na experiência de Angicos).

³ Neste aspecto há uma ambiguidade insolúvel entre aqueles que defendem o letramento: pode-se ser letrado sem ser alfabetizado, mas ao mesmo tempo é preciso ser alfabetizado para se letrar concomitantemente.

A aposta das perspectivas discursivas no processo de alfabetização, aprofundada entre nós por Ana Luíza Smolka, parte do discurso e do texto para chegar à palavra e à letra. E também a produção escrita das crianças visa o discurso, o que demanda necessariamente um texto, e não a letra ou uma palavra (escrita graças a uma “consciência fonológica”). Usando dois textos de crianças em processo de alfabetização, e tomando as perspectivas discursivas e enunciativas como ponto de ancoragem, elaborei no passado uma distinção entre “texto” e “redação” (Geraldi, 1984).

Um alfabetizando que caminha do fonológico ao texto acaba escrevendo sequências de frases, inclusive ortograficamente corretas porque esta é a preocupação presente, mas sem objetivos discursivos (de contar uma história, de defender um ponto de vista, de elogiar uma ação, de criticar um desmando, etc). Isto é uma redação que mostra ao leitor que “sabe escrever”. Outro alfabetizando, visando o sentido, escreve seu texto sem qualquer atenção à ortografia e desvelando inconsistências fonológicas (não teria ainda “consciência fonológica”?). Um e outro fizeram percursos distintos neste processo “inicial” de entrada para o mundo da escrita como leitores e como autores. O redator de uma redação não é um autor; o escritor de um texto é um autor. O primeiro não põe sua assinatura à sua escrita, o segundo assina o que escreve.

Esta perspectiva discursivo-textual aceita caminhos idiossincráticos e singulares entre os aprendizes. Não os classifica segundo uma lógica de caminhos previstos e hierárquicos. Não pretende ensinar tudo a todos do mesmo modo. Demanda mediação entre sujeitos, muito frequentemente um a um. Pode ser mais demorada, mas certamente é mais fértil. A “consciência fonológica” a que chega é vista como um produto e não como um instrumento.

Somente nesta perspectiva se dá centralidade ao discursivo, ao texto. E somente nesta perspectiva o alfabetizador tem diante de si aprendizes que se fazem autores. Aqui não se defende uma “leitura adequada”, cuja definição sempre demanda a pergunta “adequada a quê?” para optar por leituras produtoras de sentidos para quem lê. A falta de definição de um caminho único a ser percorrido segundo fases ou segundo a ascensão à consciência fonológica não significa falta de método! Partir do discurso, tomar sua materialidade textual como base e mediar o processo de passagem da escuta para a leitura, e da leitura para a autoria é metódico, mas não é linear.

Se defendemos uma educação que vise a formação de agentes no campo social e político, no exercício da cidadania, temos a obrigação de enxergar nos pequenos aprendizes seres sociais e políticos que têm o direito de apor sua assinatura em seus textos desde sempre e não somente no futuro, depois de treinados em redações (de preferência em muitos gêneros...). Enquanto os treinamos para redatores, matamos os autores.

A experiência de alfabetização que conduz a Profa. Cristina Campos com seus alunos é um exemplo concreto de construção de autorias ao mesmo tempo em que as crianças se alfabetizam. Os livros editados que ela e seus alunos compuseram (Que brincadeira é essa? A história da escrita, Pedro & João Editores) são assinados, e representam um empoderamento de um grupo destinado, pela reprodução social, a jamais escrever um livro. Tive a oportunidade de compartilhar com eles uma mesa-redonda num evento científico: eles explicaram, para uma plateia atônita, como escreveram seus textos e como estavam felizes por estarem publicados e estarem dando autógrafos. Escutar crianças de 8 anos, no seio de uma universidade, é raro, raríssimo. Certamente me vi em palpos de aranha para falar depois deles, “teorizando” a experiência da forma como a compreendi, e tentar ser entendido por quem acabava de me ensinar como fazer!

Nos tempos que vivemos, com imposições às escolas de uma base nacional curricular comum, com um ensino médio alardeado como profissionalizante que não será, o horizonte que queremos que tenhamos é o da formação de agentes para o mercado da produção e consumo.

Cada vez fica mais distante, neste burburinho trepidante do whatsapp, nesta inflação de escritas, neste sem-fim de mensagens, o necessário silêncio para a compreensão do vivido a fim de o narrar; para a leitura do mundo a fim de o criticar em nossas falas e em nossos textos. Para a reflexão, não sobra tempo.

Por isso o ataque e o recuo da perspectiva discursiva no processo de alfabetização. Há um avanço para trás: desde a provinha Brasil que este “avanço para trás” se desenha. Discutindo letramento e alfabetização há algum tempo, antevia que o “método fonético-fonológico” viria na esteira da introdução e divulgação do conceito de letramento entre nós. Na dicotomia alfabetização e letramento.

Como afirmei um pressuposto de que todos queremos a melhoria da escola e de que todos queremos que as crianças aprendam a ler e escrever, agora precisamos distinguir que horizontes de futuro estão fornecendo os critérios para as escolhas do presente nos caminhos percorridos que abrimos para as crianças brasileiras. É neste horizonte que reside a diferença nas ações do presente.

Alfabetizados para compreender. Ampliando o universo da discussão

Retomo aqui parte do que recentemente disse no VII Encontro Despatologiza, movimento contra a medicalização da sociedade:

Estamos imersos num projeto social de uniformidade espelhado, paradoxalmente, nos modos de funcionamento das “máquinas” que um dia os homens criaram. O projeto de uniformidade vem ditando, historicamente, a destruição da diferença. Se num passado não tão distante, os “diferentes em suas crenças

e compreensões da vida” eram considerados, de um e de outro lado, “infiéis” (Wheatcroft, A. 2004), hoje aqueles que projetam mundos diferentes são apontados como retrógrados; e os fundamentalismos religiosos, de lado a lado, produzem seus “terroristas”, levando à doutrina Bush, seguida por Obama e recrudescida por Trump: o mundo um “palco de guerra” (Scahill, J. 2014), cuja finitude é aquela do próprio planeta; e cá mais próximo, entre nós, a intolerância fundamentalista neopentecostal oferecendo a traficantes o perdão pelos pecados desde que destruam os sagrados terreiros da Umbanda e do Candomblé.

La finalidad de este proceso destructivo es, en fin, muy clara: limitar el alcance del pensamiento y estrechar el radio de acción de la mente. Pero si esto se hace en el marco de una cultura electrónica y de una sociedad informatizada, convencida como está de que los humanos pensamos como las inteligentes máquinas que un día nosotros mismos fabricamos, además de destructivo es estúpido y paradójico. (Bárcena, 2001, p.140)

Recuperar a diferença implica recuperar a capacidade humana de se deixar afetar já que “o que nos faz humanos não é tanto nossa racionalidade mas a capacidade para nos deixarmos afetar – na vida afetiva – pelos outros” (op. cit. p.95).

Os outros do mundo contemporâneo estão cada vez mais distantes pela proximidade falsa trazida pelos dois polegares que digitam curtas mensagens no whatsapp. Nestas máquinas, lê-se muito e não se lê nada porque o apanágio da sociedade uniforme é a velocidade. Mesmo vídeos – já que retorna uma “nova oralidade” – que escapam a esta superficialidade veloz: mensagens reflexivas mais longas do que 5 ou 6 minutos raramente são escutadas até o fim. É preciso abrir outra janela, outro site, outra mensagem, acumulando cada um de informações com baixíssimo nível de reflexão.

E a superficialidade desvela ignorâncias tamanhas que bem recentemente, nas nossas redes sociais, afoitos “políticos” recém-chegados à discussão social defendiam que o nazismo é de esquerda, porque o nome do partido era “nacional socialista”. A literalidade atribuída à expressão “socialista”, fixando-a nos sentidos duvidosos do presente, demonstra cada vez mais uma des-historicização generalizada. Os pequenos relatos que cabem na mensagem do whatsapp substituíram o vazio deixado pelas grandes utopias, pelos grandes relatos. A amnésia estabeleceu-se como virtude, como potência capaz de suplantar qualquer pensamento histórico relevante.

O escritor húngaro Imre Kertész, refletindo diante do “Não” que deu como resposta a quem lhe perguntou se tinha filhos, escreve um livro em que deixa correr o fluxo de consciência, ao mesmo tempo dialogando com uma criança não nascida, seu filho ou filha, e refletindo sobre as possibilidades de vida depois de

Auschwitz. Num suposto encontro de sobreviventes, cada um dizendo o “campo de concentração” de que renasceram, quando Auschwitz é citado, imediatamente se afirma que ele “não tem explicação”. Escreve

... parem com isso, eu poderia ter dito, que não há explicação para Auschwitz, que Auschwitz seria um produto das forças irracionais não apreensíveis pela razão, pois para o mal há sempre uma explicação racional, pode ser que o próprio Satanás, como Jago, seja irracional, mas suas criaturas certamente são seres racionais, todas as suas ações deixam-se derivar como uma fórmula matemática: derivadas de algum interesse, da ganância, da preguiça, da cobiça de prazer e de poder, da covardia, da satisfação de um ou outro instinto e, se de nada além disso, então de algum delírio da paranoia, da doença maniaco-depressiva, da piromania, do sadismo, do assassinato compulsivo, do masoquismo, ou megalomania demiúrgica ou outras megalomaniacs, da necrofilia, de alguma entre as tantas perversidades que conheço, ou talvez de todas ao mesmo tempo, porém, eu poderia ter dito, tenham agora bastante atenção, pois o realmente irracional e o efetivamente inexplicável não é o mal, ao contrário: é o Bem. (Kertész, I. 1995, p.46-47)

O Bem se torna inexplicável num mundo em que predomina o esquecimento do que funda a desigualdade e o desejo de apagar as diferenças – incluindo aquelas que a natureza produz, pois não foram assassinados somente judeus na Alemanha nazista, mas todos os doentes mentais e todos os deficientes físicos – para construir a uniformidade modelada por uma raça ou etnia (os passados e ressurgidos nazi-fascismos); por uma cultura econômica e modo de vida (os impérios do passado e o império norte-americano do presente) tudo à custa da riqueza histórica produzida ao longo do processo de humanização do homem. Lutar contra as desigualdades é da dignidade humana, porque assim estaríamos lutando contra o esquecimento fundante que permite, hoje, apontar para o uniforme único com que nos querem vestir: o corpo (com investimentos nos músculos e na anorexia feminina); o pensamento pela defesa de que só há uma saída para a sociedade, o pensamento único “produzido” pelo ser mágico denominado mercado; os sentimentos banalizados com que se apaga o que há de humano em nós em troca do prazer rápido e do consumo do outro.

Ao quisermos formar, desde a alfabetização, autores para o Bem navegamos contra a onda avassaladora do presente que destina somente a alguns privilegiados o lugar da autoria, de modo a conter e controlar a Babel contemporânea de vozes fazendo-as soar sempre no mesmo tom, na construção aparentemente inexorável de um mundo dicotomizado entre incluídos e excluídos, elevando a desigualdade econômica a apanágio de uma suposta meritocracia.

Cantamos nosso canto enquanto se gesta o futuro

Mas continuaremos lá, no chão da escola, tentando... o futuro em seu hoje lusco-fusco.

Realmente, eu vivo num tempo sombrio.
A inocente palavra é um despropósito. Uma fronte sem rugas
denota insensibilidade. Quem está rindo
é só porque não recebeu ainda
a notícia terrível.

[...]

E gostaria bem de ser um sábio.
Nos velhos livros consta o que é sabedoria:
manter-se longe das lidas do mundo e o tempo breve
deixar correr sem medo.
Também saber passar sem violência,
pagar o mal com o bem,
os próprios desejos não realizar e sim esquecer,
conta-se como sabedoria.
Não posso nada disso:
realmente eu vivo num tempo sombrio!

[...]

As ruas do meu tempo iam dar no atoleiro.
A fala denunciava-me ao carrasco.
Bem pouco podia eu, mas os mandões
sem mim sentiam-se mais garantidos, eu esperava.
Assim passou-se o tempo
que sobre a terra me foi concedido.

Minguadas eram as forças. E a meta
ficava a grande distância:
claramente visível, conquanto para mim
difícil de alcançar.
Assim passou-se o tempo
que sobre a terra me foi concedido.

Vós, que víreis na crista da maré
em que nos afogamos,
pensai
quando falardes em nossas fraquezas,
também no tempo sombrio
a que escapastes.

[...]

Mas vós, quando chegar a ocasião
de ser o homem um parceiro para o homem,
pensai em nós
com simpatia.
(Aos que vão nascer. Bertold Brecht)

Referências

- BÁRCENA, Fernando. **La esfinge muda. El aprendizaje del dolor después de Auschwitz**. Barcelona: Anthropos, 2001.
- BRECHT, Bertold. **Poemas e Canções**. Trad. Geir Campos. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1966.
- GERALDI, João Wanderley. Escrita, uso da escrita e avaliação. GERALDI, J. W. (org.). **O texto na sala de aula**. Cascavel: Assoeste, 1984.
- GERALDI, João Wanderley. **Desigualdades e diferenças: a esclerose da sensibilidade**. VII Encontro Despatologiza. Unicamp, 10.10.2017. Disponível em: <http://portos.in2web.com.br/passagens-blogdogeraldi> Acesso em: 10 out. 2017.
- KERTÉSZ, Imre. **Kadish. Por uma criança não nascida**. Rio de Janeiro: Imago, 1995.
- WHEATCROFT, Andrew. **Infiéis. O conflito entre a Cristandade e o Islã. 638-2002**. Rio de Janeiro: Imago, 2004.

Normas para colaborações

A *Revista Brasileira de Alfabetização* busca estimular a produção original do campo de estudos da Alfabetização e áreas afins e publica artigos, de autores brasileiros e estrangeiros, escritos em português ou em espanhol, francês, italiano e inglês.

Publica artigos, ensaios, traduções e revisões bibliográficas, resultantes de pesquisas originais e com abordagem inédita. Também publica entrevistas e resenhas de obras recentemente publicadas, de caráter acadêmico ou literário.

O Conselho editorial aceitará somente textos apresentados com as configurações descritas em suas normas de publicação, recusando automaticamente os trabalhos fora de padrão.

Não será permitida a apresentação simultânea do trabalho para avaliação em outro periódico.

Os trabalhos devem ser submetidos por meio do sistema eletrônico de edição da revista, disponível no endereço: <http://abalf.org.br/revistaeletronica/>

A primeira página deverá trazer o título do artigo, sem qualquer referência à autoria, o resumo em português ou espanhol, o abstract e cinco palavras-chave em português ou espanhol e em inglês.

Os originais deverão apresentar a seguinte formatação:

- 2,5 cm de margens superior e inferior;
- 3 cm de margens direita e esquerda;
- espaço entrelinhas de 1,5 cm;
- fonte *Times New Roman*, tamanho 12.

Eles deverão contar ter entre 40.000 a 60.000 caracteres (com espaços, referências bibliográficas e notas de rodapé). As resenhas deverão ter entre 8.000 a no máximo 15.000 caracteres.

O resumo e abstract deverão ter de 700 a 800 caracteres, com espaço, (aproximadamente 10 linhas) seguidos de palavras-chave (até cinco) que, independentemente da língua original do texto, deverão ainda ser vertidos para o inglês (abstract e keywords). O título também deverá ser vertido para o inglês.

As citações e referências no interior do texto e as indicações bibliográficas, no final, deverão estar compatíveis com a norma culta da língua e os padrões de texto acadêmico. Destaques em geral deverão ser feitos com aspas ou itálico, NÃO utilizando negrito ou sublinhado.

As **citações** literais curtas (até três linhas) deverão ser integradas ao parágrafo, transcritas entre aspas (NÃO utilizar itálico) e seguidas pelo sobrenome do autor do referido texto, data de publicação e número da(s) página(s) do texto citado, entre parênteses (Sobrenome do autor, ano, p. xx-xx).

Quando o autor citado integrar o texto, só o ano e a página serão colocados entre parênteses (ano, p. xx). As citações com mais de três linhas deverão aparecer no texto em parágrafo especial, com recuo de 4 cm à esquerda, em corpo 11, sem aspas. As referências sem citações literais deverão ser incorporadas ao texto, entre parênteses, indicando o sobrenome do autor e o ano da publicação (Autor, ano).

As **ilustrações, figuras e tabelas** deverão ser digitalizadas com resolução mínima de 300 dpi e salvas em arquivos à parte. Elas deverão estar também no corpo do texto, com legendas e indicação das fontes.

As **notas explicativas**, enumeradas sequencialmente, deverão constar no formato de notas de rodapé.

As **referências bibliográficas**, no final do texto, deverão seguir as normas da ABNT NBR 6023/2000, conforme exemplo a seguir:

- a) Livro completo de um só autor:
SOBRENOME, Nome. *Título em itálico*. Edição. Local de edição: Editora, ano de edição, número de páginas.
- b) Livro completo de dois ou três autores:
SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome; SOBRENOME, Nome. Idem ao primeiro exemplo.
- c) Livro de mais de três autores:
SOBRENOME, Nome et al. Idem ao primeiro exemplo.
- d) Capítulo/Artigo em livro:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo. In: SOBRENOME, Nome (Ed./Org.). *Título do livro em itálico*. Idem ao primeiro exemplo.
- e) Artigos em Revistas:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome da Revista em itálico*, local, volume, número, página(s), data (mês e ano).
- f) Dissertações e Teses:
SOBRENOME, Nome. *Título da dissertação ou tese*. Ano. Número de páginas. Dissertação/Tese (Mestrado/Doutorado em xxx [área]) – Nome da Instituição por extenso (Faculdade, Universidade), local.
- g) Artigos em jornais:
SOBRENOME, Nome. Título do artigo sem aspas ou itálico. *Nome do jornal em itálico*. Local, data, Caderno/Seção, página(s).
- h) Publicação em meio eletrônico:
SOBRENOME, Nome. Título da matéria ou artigo. Título da publicação (site, revista), local, número, data (mês e ano). Disponível em: , <http://www.>> (endereço eletrônico). Acesso em: (data).

Responsabilidade dos autores

O conteúdo expresso nos textos é de inteira responsabilidade de seus autores e não expressa a posição oficial da Revista ou da Associação Brasileira de Alfabetização.

A exatidão das referências constantes na listagem e a correta citação no texto são de responsabilidade do(s) autor(es) dos trabalhos.

Imagens, citações de obras literárias ou de páginas da *world wide web* incluídas no corpo do texto deverão ser acompanhadas de uma autorização de cessão dos respectivos direitos. Também as traduções deverão ser encaminhadas de uma autorização do autor da obra original ou da editora que detém os direitos autorais de publicação. Caso as referências sejam de obras de domínio público, o procedimento não é necessário, ficando o autor dos textos responsável pelas informações.

Os autores deverão enviar, após a aprovação de seu texto, uma autorização de publicação, assinada, pelo correio eletrônico.

O envio de qualquer colaboração implica automaticamente a cessão integral dos direitos autorais à *Revista Brasileira de Alfabetização* por um ano, que não se obriga a devolver os originais das colaborações examinadas.

Rules for collaborators

The “Revista Brasileira de Alfabetização” aims to stimulate the original production of Literacy research field and similar areas and it publishes articles, by Brazilian and foreign authors, written in Portuguese or Spanish, French, Italian and English.

It publishes articles, essays, translations and bibliographic review, resulting from original researches and unique approach. In addition, it publishes interviews and literary reviews from recently published works, academic or literary.

The editorial Council will only accept texts presented according to the settings described in its publications rules, automatically declining the out-of-pattern works.

It will not be allowed simultaneous presentation of research to assessment in another journal.

The researches should be submitted via electronic system of journal editorial, available at: <http://abalf.org.br/revistaelectronica/>

The first page must bring the article’s title, without any reference to the author, the abstract in Portuguese or Spanish, the abstract and five keywords in Portuguese or Spanish and in English.

The originals should present the following format:

- Top and bottom margins: 2.5 cm;
- Left and right margins: 3 cm;
- Single space;
- Times New Roman font, size 12.

They should have contain between 40.000 and 60.000 characters (including space, references and footnotes). The reviews should have contain between 8.000 and maximum 15.000 characters.

The abstract (in Portuguese) and the abstract should have contain from 700 to 800 characters, with space, (approximately 10 lines) following by keywords (until five) that, regardless of original text language, should be translated into English (abstract and keywords). The title should also have being translated into English.

The quotations and references in the text and the bibliographical references, in the end, should be compatible to the standard language and the academic text patterns. Highlights in general should have done with quotation marks and italic, DO NOT use bold and underlined.

The short literal **quotations** (until three lines) should be included to the paragraph, transcribed in quotation marks (DO NOT use italic) and followed

by author's last name, date of publication and number of pages, in brackets (Author's last name, year, p. xx-xx). When the mentioned author belongs to the text, only the year and page will appear in brackets (year, p. xx). The quotations with more than three lines should have appear in the text in a special paragraph, with a 4 cm border to the left, font size 11 and without quotations marks. The references without literal quotations should be embodied to the text, in parentheses, indicating the author's last name and the year of publication (Author, year).

The **illustrations, figures and tables** should be digitalized in minimum of 300 dpi and saved in separated files. They should also be in the body of the text, with subtitles and source indication.

The **explanatory notes**, sequentially numbered, should be in footnotes format.

The **references**, in the end of the text, should follow the ABNT NBR 6023/2000 rules, according to the example below:

- a) Entire book by one author:
LAST NAME, Name. *Title in italic*. Edition. Local of publication: Publisher, year of publication, number of pages.
- b) Entire book by two or three authors:
LAST NAME, Name; LAST NAME, Name; LAST NAME, Name. Same example above.
- c) Book by more than three authors:
LAST NAME, Name et al. Same example above.
- d) Chapter/Article from a book:
LAST NAME, Name. Article title. In: LAST NAME, Name (Ed. /Org.). *Book title in italic*. Same example above.
- e) Article from journals:
LAST NAME, Name. Article's title without quotation marks or italic. *Journal's name in italic*, local, volume, number, page(s), date (month and year).
- f) Dissertations and Thesis:
LAST NAME, Name. Dissertation or thesis title in italic. Year. Number of pages. Dissertation or Thesis (Master/Doctor degree in xxx [field]) – full Institution name (College, University), local.
- g) Articles from newspaper:
LAST NAME, Name. Article title without quotations marks or italic. *Newspaper name in italic*. Local, date, Caderno/section, page(s).
- h) E-publications:
LAST NAME, Name. Article or newspaper article title. Publication title (site, journal), local, number, date (month and year). Available at: <http://www.> (electronic address). Access in: (date).

Author's responsibilities

The content expressed in the texts is the sole responsibility of its authors and does not express the official position of the Revista or Associação Brasileira de Alfabetização.

The accuracy of the references in the listing and the correct citation in the text are the responsibility of the author(s) of the works.

Images, quotes from literary works or from pages of the *World Wide Web* included in the body of the text must be accompanied by an authorization of respective rights. The author of the original work or the publisher owning the authorial rights of publication should also forward translations. Whether the references are of public domain, the procedure is not necessary, and the author of the texts is responsible for information.

Authors should send, after approval of their text, an authorization of publication signed by e-mail.

The sending of any collaboration automatically implies the complete assignment copyright to the Revista Brasileira de Alfabetização for one year, which does not, undertakes to return the originals of the collaborations examined.