

ELIZETH TERUMI YOTUI

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA
ESCRITA**

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS
NÚCLEO DE APOIO DE MOEMA
SÃO PAULO-SP
2009**

ELIZETH TERUMI YOTUI

**DESENVOLVIMENTO DA LINGUAGEM E DA
ESCRITA**

Trabalho de Conclusão de Curso
apresentado à Faculdade de Educação São
Luís, como experiência parcial para
conclusão do curso de Pós-Graduação *Lato
Senso* em Língua Portuguesa.
Orientador(a): Prof(a) Luiz Roberto Wagner

**FACULDADE DE EDUCAÇÃO SÃO LUÍS
NÚCLEO DE APOIO DE MOEMA
SÃO PAULO-SP
2009**

EPÍGRAFE

“Existem dois objetivos morais para os homens e que estes objetivos são, para eles, deveres: a felicidade do outro e o aperfeiçoamento de si mesmo”.
Kant

“O ser humano só ama o que conhece”.
Goethe

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiro a Deus por me permitir a realização de mais esse curso e a todas aquelas pessoas que colaboraram para que eu pudesse concluir mais esse curso.

DEDICATÓRIA

Dedico este trabalho aos meus familiares que sempre estiveram ao meu lado durante a realização deste curso.

RESUMO

Para se analisar a questão do desenvolvimento da linguagem e da escrita é necessário fazer um estudo do contexto educacional brasileiro, seu aspecto legal e a educação de forma global. Entender como se desenvolve a fase de alfabetização e a importância da linguagem oral e escrita para este contexto a ser analisado. Além disso, nesse trabalho de pesquisa acadêmica, mostraremos a questão da escrita no processo de alfabetização e finalmente a evolução da leitura e da escrita nos processos de alfabetização.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	9
1 – A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO BRASILEIRO	
1.1 A educação e o seu aspecto legal no Brasil	11
1.2 Os fundamentos da educação.....	13
1.3 A educação global.....	16
2 – A PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL	
2.1 Alfabetização: retrospectiva histórica.....	18
2.2 Concepção de alfabetização.....	20
2.3 Desenvolvimento da linguagem oral.....	23
2.4 Desenvolvimento da linguagem escrita.....	25
3 – A LÍNGUA ESCRITA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM	
3.1 A criança e a escrita.....	28
3.2 A escola, a escrita e a criança.....	30
3.3 A aquisição da escrita no processo de alfabetização.....	31
4 - A EVOLUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NAS CRIANÇAS EM PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO	

4.1 A construção do processo aquisitivo.....	35
4.2 O relacionamento social como condição de aprendizagem	37
4.3 Como pensar a alfabetização.....	40
4.4 A educação e a Psicanálise.....	41
4.4.1 A concepção de aluno na Psicologia e na Pedagogia.....	42
4.4.2 Quem é o professor?.....	43
4.5 Enfrentando o desafio: a construção de uma nova competência pedagógica.....	47
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	50
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	55

INTRODUÇÃO

Entre seis e sete anos, idade em que normalmente se inicia uma aprendizagem mais sistematizada da escrita, a criança tem seus interesses não apenas centrados nos acontecimentos do seu dia-a-dia. O mundo começa a se descortinar e a ampliar-se para ela, surgindo questões, dúvidas e incertezas a respeito dos mais variados temas.

Entender o mundo das letras, sobretudo nos centros urbanos, é para a criança, a possibilidade de começar a utilizar alguns códigos do mundo adulto, bem como de dar significados conscientes às inúmeras grafias com as quais ela se defronta todos os dias. Sem dúvida, é um processo rico para a criança e, muito envolvente e desafiador para o professor especialmente porque o verdadeiro ato de alfabetização está no processo que valoriza a criança como ser criador em seu contexto social participante da sociedade e conseqüentemente, condutor da busca dos conhecimentos.

No processo de alfabetização o profissional de educação tem por função levar o educando a colocar sua riqueza interior para fora, conduzindo e condicionando a escrita a partir da oralidade, como condições de aprendizagem eficiente.

A criança cria hipóteses, constrói sistemas interpretativos; pensa, raciocina e inventa, buscando compreender a escrita, tal como existente na sociedade.

Sabe-se também que o contato com a escrita na vida de uma criança, geralmente começa quando esta ainda se encontra em processo de elaboração do seu sistema lingüístico, ou seja, ainda formulando hipóteses sobre a sua linguagem oral. O trabalho deve ser simultâneo com a linguagem oral e escrita implícita nessa nova atividade, fazendo com que a criança utilize a escrita como um lugar

privilegiado de reflexão e atuação sobre a linguagem, contribuindo assim para a construção gradual de um sistema lingüístico, o qual reflete algumas vezes, um processo de reestruturação de representações lingüísticas subjacentes.

A Pedagogia necessita além da preocupação com a fala e a linguagem também se preocupar com a questão do discurso, pois nele há os vários significados, sentidos na sua emissão, fazendo com que o processo de estruturação do pensamento possa ser visto por outra óptica, visando o ser único, ímpar, com todas as suas particularidades.

O professor e o aluno devem ser efeitos do discurso pedagógico, onde sujeito e objeto se confundem, no que podemos chamar de registro do imaginário, na qual estruturas de alienação, tanto individuais, como sociais, agem sobre o processo de formação do pensamento do indivíduo, como preconceitos, pré-concepções que vão interpretar a realidade.

Esperamos que este trabalho seja o início de uma busca de conhecimentos, o despertar para uma criticidade em relação ao desenvolvimento da linguagem e da escrita, visando com isso melhorar a qualidade do estudo da língua portuguesa.

1. A EDUCAÇÃO E O CONTEXTO BRASILEIRO

1.1 A educação e o seu aspecto legal no Brasil

A Constituição Federal do Brasil trata da questão do direito à educação de forma generalizada, deixando para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) a regulamentação mais detalhada sobre os rumos da Educação Nacional.

Assim, o artigo 205 da Constituição Federal trata do direito à educação nos seguintes termos:

“A educação, direito de todos e dever do Estado e da família será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando o pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação pelo trabalho”.

O termo educação tem uma abrangência global e a sua efetivação é responsabilidade do Estado em suas três esferas de atuação e, também da família, sendo que a mesma deve ter caráter universal.

A Constituição Federal deixa para a Lei de Diretrizes e Bases da Educação as questões mais específicas da forma como será conduzida e os objetivos da Educação Nacional. É importante lembrar que, na LDB 5696/71, havia a preocupação com desenvolvimento da pessoa, sua preparação à qualificação ao trabalho e, na questão pedagógica, ela trata do ensino-aprendizagem, ou seja, há alguém que, por ser qualificado tratará da instrução daqueles que a necessitem (as crianças e adolescentes), garantindo, assim, ensino obrigatório na faixa situada entre os sete e os quatorze anos de idade, período este que se denominava primeiro grau.

O advento de uma nova LDB, a 9394/96, faz modificações importantes na Lei anterior estabelecendo alguns aspectos positivos como segue:

a) Compromisso com a avaliação - a LDB consagra o princípio da avaliação como parte central da “organização” da educação nacional (Art 8º ss) propondo a disseminação de informações sobre a educação como instrumento de diagnóstico e prognóstico, tendo em vista a qualidade do ensino. A avaliação deve ser tomada como processo intrínseco do fenômeno da aprendizagem, e não como intervenção

externa e mais ou menos intempestiva. Daí a prevalência dos critérios qualitativos sobre os quantitativos.

Também há o estabelecimento da obrigatoriedade de recuperar alunos com baixo rendimento.

b) Visão alternativa da formação dos profissionais da educação - Favorece grandes avanços porque – seguindo também progressos notáveis nas teorias e práticas da aprendizagem – trata o professor como eixo central da qualidade da educação.

c) Direcionamento de investimentos financeiros para a avaliação do magistério - Procura estabelecer parâmetros mais claros, com a enumeração de oito casos de aplicação dos recursos previstos (Art.70). A LDB vê a escola como uma entidade dedicada à educação, especialmente: incluem-se nela algumas formas de assistência já reconhecidas, sobretudo a merenda escolar, mas não está disposta a abrir a porta para alternativas ulteriores.

d) Outros aspectos positivos:

d.1) inclui uma parte reservada a educação infantil, em três artigos, definindo-a como a primeira etapa da educação básica, e está destinada ao desenvolvimento integral da criança até seis anos de idade;

d.2) o direito à educação e o dever de educar (Art. 4ºss), um cuidado insistente sobre a cobertura escolar obrigatória no ensino fundamental ligada a padrões de qualidade.

Como toda Lei, a nova LDB tem aspectos negativos como ainda possuir uma visão obsoleta da educação ainda permanecendo termos como *ensino*, *ensino-aprendizagem* que vão de encontro com a sua proposta pedagógica principal que é *aprender a aprender*, sendo que a visão da educação como ensino corresponde a uma época superada e, por isso compromete não só a qualidade do texto, mas sobretudo a argumentação de fundo de Lei.

1.2 Os fundamentos da educação

A educação de modo geral é algo muito mais amplo do que acontece dentro do ambiente escolar, existindo várias maneiras de se analisá-la, e as diversas nuances que esta palavra possui.

Sigmund Freud (1975) disse certa vez que “*educar é uma tarefa impossível*”. Hoje, o olhar que busca investigar o trabalho, distante das peripécias da sexualidade e/ou do inconsciente tal e qual a psicanálise os definiu, chega à mesma conclusão. Desta vez com a obrigação tácita de se perguntar “*por que*”. Por que é uma tarefa impossível.

O termo educação admite diferentes significados, podendo ser associado aos bons modos à mesa, à preocupação em se entender a arte, ao conjunto de crenças, que, no caso, seria a educação religiosa.

É baseado nesses dados que o mundo leigo, o mundo das aparências se refere à educação.

Podemos também afirmar que “educar é uma tarefa objetiva, finita, mensurável, tem seu lugar (sala de aula), seu tempo (duração da aula) e sua medida (as provas)”, assim mesmos esbarraríamos em problemas que advém do universo escolar.

As atividades que exigem maior investimento de energia afetiva são aquelas relacionadas ao cuidado; estabelecer um vínculo afetivo é fundamental para promover o bem-estar do outro. Para que o professor desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório... Acontece que este vínculo nunca é concretizado satisfatoriamente nas relações de trabalho formal, o que gera a contradição.(CODD p. 54, 1999).

Assim, voltando à questão do impossível. Qualquer ser humano sonha, pelo menos por um momento, escrever seu nome na história, em última instância, em não morrer, em ser lembrado depois que passou. O professor, o educador tem essa chance.

Ainda há a educação formal, aquela que se aprende na escola e que não escapa desta miríade de significados.

“Os professores não raro intervêm no modo dos alunos se vestirem, tentam ensinar boas maneiras à mesa quando há refeições na escola, introduzem discussões sobre religião, arte, literatura em seus currículos ou aulas. Eles também, os profissionais especializados em educação, atuam a partir do mesmo pressuposto apontado acima e se consideram (ou não) encarregados da mesma abordagem ampla, geral e irrestrita. (CODO, 1999 p. 38,)”

Ao atentarmos para o senso comum podemos questionar. Onde começa e onde termina a educação? A resposta seria sempre a mesma. “Começa em lugar nenhum, em todos os lugares, nunca termina”. Jamais se pode considerar completa, acompanha cada homem, cada mulher, desde o primeiro passo, a primeira palavra, até o último suspiro. Se os pais querem educar os seus filhos, esse processo tem seu início assim que a criança passa a fazer seus primeiros movimentos e segue por toda a vida, ou até que possa interferir na conduta do mesmo. Se alguém quer se educar nas artes, começa o processo assim que se tem alguma consciência a respeito do assunto, passando a freqüentar museus e a ler livros. Sempre, a cada momento, estamos sendo educados. Melhor enfatizar; mesmo no senso comum, um primeiro olhar nos arrasta até a constatação de que não há lugar, ocupa todos os lugares, não tem um início, um fim, acompanha todos os momentos da vida, não tem *locus* no sujeito, se espalha por todos os sentidos, todos os gestos, todas as crenças e intenções.

“Não tem um autor, é obra de todos com que cada um de nós se encontra e também de quem sequer conhecemos. A educação é onipresente e onisciente.” (CODO, 1999 p. 39).

E é na escola que será praticada a educação instrumentalizada, organizada, onde se repassa o conhecimento e a experiência das gerações mais velhas para as mais novas.

O objetivo da escola durante muito tempo foi atender a uma população de alunos vindos de várias classes sociais, servir ao “público”, que significa receber qualquer indivíduo, independente da sua situação social, tratá-lo igual aos demais, acreditando ser possível uma homogeneização do conhecimento em uma população totalmente amorfa, um tratamento igual para todos, descuidando-se das diferenças e das necessidades individuais. Isso, de certa forma, diminui o compromisso da

direção escolar, ou mesmo do professor, com o sucesso escolar de cada um. O ensino era organizado por especialidades, funções, e cada disciplina é pensada separadamente.

Atualmente o foco mudou. Sua missão é *atender ao aprendiz*, ao usuário, ao estudante, ou seja, um usuário específico, com necessidades especiais, que aprende, representa e utiliza o conhecimento de forma diferente e que necessita se efetivamente atendido.

As pessoas possuem interesses e habilidades diferentes, nem todos aprendem da mesma maneira, assim fica fácil compreender que é impossível aprender tudo que existe para aprender. Já que não podemos aprender tudo, é preciso fazer escolhas na vida e, para fazê-las, é necessário estar consciente e bem informado.

Então, segundo MORIN (2000) o foco é o aluno, um ser original, singular, diferente e único. É um ser de relações, contextualizado, alguém que está no mundo e com o mundo, cuja realidade lhe será revelada mediante sua construção ativa. É necessário introduzir e desenvolver na educação o estudo das características cerebrais, mentais, culturais do conhecimento humano, processos e modalidades, o estudo das disposições psíquicas e culturais que conduzem ao erro e à ilusão.

É um ser indiviso, para quem já não existe a fantasia da separatividade entre o corpo, o cérebro e o espírito, lado direito e lado esquerdo. É o indivíduo visto e compreendido como uma totalidade integrada, indivisível, que compreende o diálogo existente entre a mente e o corpo, que constrói o conhecimento usando não apenas o seu lado racional, mas também as sensações e as emoções.¹ (MORIN, 2000).

É um indivíduo que apresenta um perfil particular de inteligências desde o momento em que nasce. Um ser singular no seu capital genético e talvez único para sempre em toda espécie humana.

Se o processo educacional é um sistema aberto, vivo, podemos inferir que tanto o planejamento quanto a prática pedagógica necessitam incluir o movimento, que pode ser compreendido como forma de expressão dos processos de interação e reflexão.

¹ Retirado de resumo de apostila do livro Os sete saberes necessários à educação do futuro, Morin, E., 2000

Assim, se a aprendizagem decorre de processos reflexivos e dialógicos que traduzem os movimentos existentes no processo educacional, o educador deverá colaborar para garantir a ocorrência desses processos, a manutenção de diferentes tipos de diálogo e as diversas dimensões que envolvem essas relações.

1.3 A educação global

Uma educação Global que, segundo Muller (1993) permite ao indivíduo desenvolver uma autoconsciência positiva em harmonia com as forças do seu meio ambiente, ser capaz de dividir com os outros estudantes a beleza e a grandeza do universo existente na humanidade como parte do planeta Terra. Uma educação que o leve a descobrir a existência de equilíbrio e ritmo dentro do próprio indivíduo que por sua vez, deve estar em equilíbrio com o ritmo da própria vida planetária. Uma educação que permite o aflorar das melhores qualidades de nossas crianças: o amor, a compaixão, a compreensão, a coragem e a apropriação do processo da vida como parte de um esquema planetário.

Uma educação que tenha como um dos seus objetivos principais ajudar a construir um novo sistema de referência, baseado em princípios humanitários, que permita identificar o que são a paz e a harmonia como condições para que o potencial humano se realize em seu sentido mais amplo. Uma educação que promova o compartilhamento e o diálogo nesta vida com os seres humanos mais iluminados é que será capaz de restaurar a paz em nosso planeta.

É necessário criar ambientes de aprendizagem nos quais as atenções estejam voltadas para o resgate do ser humano, para a busca e as descobertas de novas formas de pensar e compreender o mundo de valorar as questões pedagógicas de facilitar o resgate do potencial humano. Esses ambientes deverão colaborar tanto para uma nova construção do conhecimento quanto para promover o desenvolvimento das inteligências pessoais, e também para uma revisão nos princípios éticos presente nas relações humanas.

É necessária a corrente mudança de valores, que vai da competição para a cooperação da quantidade para a qualidade da dominação para a parceria do consumismo para a conservação. (CAPRA, 1993).

Segundo Stavenhagen (1999)² a educação deveria mostrar e ilustrar o destino multifacetado do humano: o destino da espécie humana, o individual, o social, o histórico, todos entrelaçados e inseparáveis. Para conduzir à tomada de conhecimento e de consciência da condição dos humanos e o enraizamento como cidadãos da Terra. A educação é ao mesmo tempo a transmissão do antigo e a abertura da mente para o novo.

A educação precisa estar em consonância com essa nova visão do mundo, com a sociedade almejada no futuro e, para tanto é necessário criar ambientes educacionais que extrapolam as questões pedagógicas que busquem o entendimento da condição humana a preparação do cidadão para exercer sua cidadania, para uma participação mais responsável na comunidade local e planetária, tendo como prioridade o cultivo de valores humanitários, ecológicos e espirituais.

² Retirado do livro: Educação Um tesouro a descobrir – Relatório para a UNESCO da comissão internacional para o séc. XXI. Jacques Delors – Coordenador.

2 - A PRÉ-ESCOLA NO CONTEXTO EDUCACIONAL

2.1 Alfabetização: retrospectiva histórica

Várias metodologias surgiram no século XVIII, gerando grandes modificações no cenário educacional brasileiro.

O contexto era de mudanças, os princípios do liberalismo eram irradiados a todos os seguimentos da sociedade, ocorrendo mudanças no plano filosófico, no social e ainda, as progressivas descobertas na área do desenvolvimento infantil, influenciaram gradativamente o ensino brasileiro, em particular a pré-escola. Surge, assim, a Escola Nova, que prioriza os interesses e necessidades da criança e o seu desenvolvimento natural, relevando o aspecto das atividades afins e criticando a escola tradicional. É grande a importância dada pelas escolas-novistas ao processo de aprendizagem.

O currículo, então, passa a valorizar as atividades práticas, principalmente a infantil. O currículo surge na Europa com Froebel, depois passando pelas idéias de Decroly, que apresentou sua proposta de renovação do ensino e organização das atividades escolares em “centros de interesses”. Também Montessori trabalhou o currículo, preparando-se com uma “pedagogia científica” e um “método pedagógico” capazes de orientar com eficácia a ação escolar. O fundamental para a Escola.

Nova é a atividade e o seu caráter de jogo. Julgo, relevante discorrer sobre as concepções de Froebel, Decroly e Montessori sobre a pré-escola, porque neste trajeto compreende-se a evolução dos conceitos referentes à alfabetização Froebel (1782 – 1852), era a favor da idéia da evolução natural da criança e enfatizava a importância do simbolismo infantil. Dizia que o desenvolvimento da criança provém de atividades livres e construtivas. Portanto, sua proposta apresenta um currículo de atividades visando à integração dos poderes físicos, mental e moral; e o caráter lúdico é o fator determinante da aprendizagem da criança. Tais atividades são apresentadas através de cantigas, histórias, artes práticas, desenhos, recortes e colagens, análise da natureza etc. Froebel é bastante criticado, por não levar em consideração os aspectos sociais, a concepção positiva de que as atividades

direcionam naturalmente ao conhecimento e também por apresentar uma visão linear do processo educacional.

Decroly (1871 – 1932) considerava os aspectos globais da atividade infantil. Dizia que é o interessante que leva ao conhecimento. E que o homem estabelece uma troca com o meio, sendo que diversos fatores precisam ser considerados: alimentação, defesa contra os ataques do tempo, luta contra os perigos e inimigos, o trabalho em sociedade, descanso e diversão. Propõe organizar a escola em “centros de interesses” nos quais a criança se organiza em três movimentos: o da observação, o da associação no tempo e no espaço e a expressão. Para Decroly “*a sala de aula está em toda parte*”. Para ele, os conhecimentos são adquiridos de maneira predeterminada, e na sala de aula organizam-se os conhecimentos escolares.

Montessori (1870-1952) apresenta tendência de duas linhas, uma levada pela psicologia experimental da qual sua preocupação com a origem de uma “pedagogia científica”; outra influenciada pela filosofia oriental, que responde pela sua tendência cósmica e pelos aspectos introspectivos. Vemos claramente os princípios filosóficos que norteiam seu método. Eles são: ritmo próprio, a elaboração da personalidade por meio do trabalho, a liberdade, a ordem, o respeito e a normalização. Dos princípios citados derivam as diretrizes de sua metodologia: valorização da escola ativa; a visão de que a criança “absorve” o meio; noção do “silêncio” e autocontrole, progressão; mudança e adaptação do mobiliário às crianças, e uso de materiais específicos que direcionem a promoção de aprendizagem nas diversas áreas (sensorial, linguagem, matemática, vida prática). Segundo, o método Montessori, esses materiais são autocorretivos, graduados, isolando as dificuldades e, devem ser explorados de acordo com a “lição de três tempos” que são: informação, reconhecimento, fixação do vocabulário.

Questionam-se tais enfoques por serem criados para aplicação em crianças excepcionais e posteriormente em outras crianças. Ele difere das propostas de Froebel e de Decroly, pois aquelas fragmentam o conhecimento, uma vez que as atividades são calcadas fundamentalmente em materiais didáticos específicos para cada fim. Estes materiais são elaborados fora do contexto da criança, portanto, artificiais. Também, o “silêncio” e a “autodisciplina” são, de certa forma, estratégias encobertas de autoritarismo do adulto sobre a criança, além de que estabelecem

uma relação normativa da escola com as famílias. Outra tendência também marcante foi a cognitiva, com Piaget e seus discípulos.

Piaget (1896- 1980) analisa os passos de construção do conhecimento e concretiza, durante sua vida, pesquisas sobre o desenvolvimento psicogenético e o pensamento lógico-matemático. Para ele os fatores que agem no desenvolvimento do homem são, em especial, o interacionismo, a idéia de construtivismo seqüencial, e os fatores internos e externos do meio. Desse modo, o desenvolvimento deriva de soluções entre algo que o organismo tem e as circunstâncias oferecidas pelo meio. Portanto, o interacionismo almeja transpor, de um lado, as concepções inatistas e, de outro lado, as teorias comportamentalistas. O processo ocorre ao mesmo tempo, inteirando à organização interna e a adaptação ao meio. A adaptação, para ele, é o próprio desenvolvimento da inteligência que acontece através da assimilação e acomodação. Considera, ainda, que cada estágio engloba o anterior e o amplia. Piaget não define idades rígidas para os estágios, mas considera que há uma seqüência constante que são os estágios: sensório-motor, simbólico (pré-operacional), operatório concreto e operário abstrato (ou lógico-formal). Diz ainda que o processo de desenvolvimento é influenciado pelos seguintes itens: maturação, exercitação, aprendizagem social e equilibração, que se constitui na busca constante e sucessiva de reequilíbrio após cada desequilíbrio sofrido.

2.2 Concepção de Alfabetização

O termo alfabetização surgiu, como conseqüência dos diferentes modos de abordar o problema do analfabetismo que, por sua vez, se relaciona a concepções teóricas sobre o homem, a sociedade, o desenvolvimento, a educação, e a transformação que vêm operando no mundo, tanto o ponto de vista social quanto o tecnológico. Numa retrospectiva histórica, analisamos as conceituações de alfabetização reportando-nos a 1948, tendo como marco de referência a Comissão da População das Nações Unidas, que conceituou: “*o alfabetismo é definido como a capacidade de ler e escrever um texto em alguma língua*”. (Silva & Espinoza, 1990)

Em 1951, na Comissão de especialistas da educação, convocados pela UNESCO para a normalização das estatísticas escolares, definiram “*o alfabetizado é uma pessoa capaz de ler e escrever com compreensão uma breve e simples*

exposição de fatos relativos à vida cotidiana”. Na II Conferência de Educação de Adultos, iniciativa da UNESCO, surgiu pela primeira vez o conceito de *“instrução funcional”*.

A alfabetização só ganha sentido e efeito duradouro como parte de um programa, que visa à educação geral do adulto. Em 1962, na Comissão Internacional de especialistas em alfabetização reunida em Paris, definiu-se o alfabetizado como sendo a pessoa que adquiriu os conhecimentos e competências indispensáveis ao exercício de todas as atividades em que a alfabetização é necessária para uma atuação eficaz no seu grupo e na comunidade. Espera-se também, que os resultados alcançados em leitura, escrita e cálculo lhe permitam continuar a colocar suas aptidões a serviço do seu desenvolvimento próprio e do desenvolvimento da comunidade, bem como de participar ativamente na vida de seus pais.

Em 1965, no Congresso Mundial de Ministro da Educação, discutindo a erradicação do analfabetismo, foi exposto que a alfabetização teria que ser funcional, acompanhando o progresso científico e tecnológico e havendo necessidade crescente de novos conhecimentos e especialização.

Entre 1967-1973 ocorreu um Programa Experimental Mundial de alfabetização —UNESCO — e com a cooperação do Programa das Nações unidas e de outras instituições do Sistema das Nações Unidas, no qual se mostram as vantagens da alfabetização do ponto de vista econômico-social e, mais genericamente, estudar as relações e influências recíprocas que existem, ou podem ser estabelecidas, ou reforçadas entre alfabetização em especial da população ativa e o desenvolvimento.

Em 1975, outra conceituação foi dada à alfabetização, passando a mesma a ser vista como *um fim em si mesma*, um direito fundamental de todo ser humano. Em 1978, o Programa Experimental Mundial de alfabetização considerou analfabeto como a pessoa que é incapaz de exercer todas as atividades que levam ao bom funcionamento de grupo, de comunidade. A alfabetização é importante para que a pessoa continue a utilizar-se da leitura, da escrita e da aritmética em prol de seu próprio desenvolvimento e da comunidade.

Em 1979, na Declaração do México, na Conferência Regional de Ministros de Educação e de Ministros Encarregados de Planejamento Econômico dos Estados Membros da América Latina e do Caribe, organizada pela UNESCO com a cooperação da CEPAL e DEA, afirmou-se que a alfabetização deve ser inserida numa proposta de educação geral mínima de 8 a 10 anos, com a meta de incorporar ao sistema todas as crianças em idade escolar antes de 1999, e na adoção de uma política definida para eliminar o analfabetismo antes do fim do século e ampliar os serviços educativos para os adultos.

Neste evento, expõem que a educação é um instrumento fundamental para despertar as potencialidades do ser humano, caminhando-se para uma sociedade justa e equilibrada, e que a independência político-econômica não pode realizar-se, cabalmente sem uma população educada que compreenda sua realidade e assuma seu destino.

Nos anos oitenta do século passado, também através da UNESCO, firmou-se o conceito de alfabetização em que ,esforça-se por introduzir a idéia de que a aprendizagem da leitura e da escrita deve vincular-se o máximo possível à realidade concreta — seja de ordem cotidiana, técnica, econômica, política, ou cultural — dos alfabetizados.

Na evolução esboçada, observa-se a passagem da alfabetização “*stricto sensu*” a uma proposta mais ampla. A definição de 1962 abre-se a perspectiva da alfabetização como processo educativo não mais limitado a um “conteúdo mínimo”, mas concebida como uma alfabetização funcional inscrita no curso de uma educação permanente — conceito firmado 1965. Vê-se que o conceito “alfabetização funcional” vai abrigar definições que variam de um país para outro, de acordo com a estrutura social, o sistema de educação e ainda, os diferentes imperativos da vida urbana e rural. Portanto, o termo adquire um determinado significado a partir de um contexto sócio-cultural específico.

A alfabetização é apenas o início de um processo educacional que deve sempre visar aos graus mais altos do saber e que, não sendo mero processo de transmissão de técnicas particulares de leitura e escrita, tem de levar ao domínio do código escrito, sob a pena de sonegar um direito daqueles que vivem numa sociedade letrada e desigual.

Diz-se que um ambiente é alfabetizador quando promove um conjunto de situações de usos reais de leitura e escrita nas quais as crianças têm a oportunidade de participar. Se os adultos com quem as crianças convivem utilizam as escritas no seu cotidiano e oferecem a elas a oportunidade de presenciar e participar de diversos atos de leitura e de escrita, elas podem, desde cedo, pensar sobre a língua e seus usos, construindo sobre como se lê e como se escreve.

A partir desse entendimento, nossa iniciativa toma como base fundamental a concepção de que o processo de aprendizagem dá-se num ambiente onde seja priorizado o relacionamento social sustentado pela compreensão, cooperação e segurança, visto comungarmos da idéia de que a criança, assim como todos os homens participantes de um mesmo grupo, só será capaz de interagir e, conseqüentemente, produzir ou colaborar para com as alterações consideradas necessárias, se para tal, receber, na sua primeira fase social, os estímulos adequados.

E isso significa, a real oportunidade e possibilidade de, efetivamente, estimular a aprendizagem de forma significativa e contextualizada. E evidente que depende do devido respeito a cada etapa da construção e adequação dessa aprendizagem, aqui vista como um processo complexo, o que não justifica, a nosso ver, os desencontros entre princípios e prática, tão facilmente observados.

2.3 Desenvolvimento da linguagem oral

A fim de argumentarmos nosso entendimento contrário a algumas inconveniências efetivas na prática pedagógica sustentadas pelos métodos tradicionais, faz-se necessário retomarmos a idéia de que o desenvolvimento da linguagem tem por base uma gramática ou esquema internalizado na mente humana. Os esquemas são funcionais, ou seja, fazem a aprendizagem acontecer, contanto que se instale a oralidade.

Esses mesmos esquemas são responsáveis pela organização da linguagem escrita, entretanto, o desenvolvimento da escrita muitas vezes é forçado pelo tradicionalismo de modo a desrespeitar quase que totalmente a fonte produtora de tal mecanismo.

Aqui nesta análise, considera-se como primordial, o processo educacional. Através desse processo, pensamos ser possível existir a integração das crianças em ação coletiva em que estejam envolvidos os seus pais num sistema de diálogo, onde tudo é visto a partir da existência da criança na base do significado, considerando e valorizando a história do conhecimento já adquirido por elas.

É aí que de fato acontece o processo de alfabetização. Assim, além de estimular a verdadeira integração da criança, oportuniza-se sua evolução que, a nosso ver, acontecerá sem inibição e produção criativa. Isso, por consequência da valorização do seu conhecimento acumulado, a criança desenvolverá em sua consciência, a convicção de que a fala é quem proporciona o desenvolvimento da inteligência e que a escrita só será aprimorada pela linguagem oral.

A construção da linguagem oral implica, portanto, na verbalização e na negociação de sentidos estabelecidos entre pessoas que buscam comunicar-se.

Além da linguagem falada, a comunicação acontece por meio de gestos, de sinais e da linguagem corporal, que dão significado e apóiam a linguagem oral. A criança aprende a verbalizar por meio da apropriação da fala do outro. Esse processo refere-se a repetição, pela criança, de fragmentos da fala do adulto ou de outras crianças, utilizados para resolver problemas em função de diferentes necessidades e contextos nos quais se encontra.

“Percebemos que os momentos mais profundamente emocionantes de nossas vidas em geral nos deixam sem palavras e que, em tais momentos, nossa postura corporal pode bem ter a capacidade de expressar algo que seria inexprimível de outro modo”. (Laban, 1978 p. 72)

Aprender a falar, portanto, não consiste em memorizar sons e palavras. A aprendizagem da fala pelas crianças não se dá de forma desarticulada com a reflexão, o pensamento, a explicitação de seus atos, sentimentos, sensações e desejos.

“Qual é a unidade indivisível do pensamento verbal que ainda conserva as propriedades do todo? Acreditamos que tal unidade pode ser encontrada no aspecto interno da palavra”. (Vygotsky, 1986).

Quando a criança fala com mais precisão o que deseja: o que gosta e o que não gosta, o que quer e o que não quer fazer; a fala passa a ocupar um lugar privilegiado como instrumento de comunicação. Pode haver um predomínio desta sobre os outros recursos comunicativos. Além de produzirem construções complexas, as crianças são mais capazes de explicitações verbais e de explicar-se pela fala.

Com o desenvolvimento da fala e da capacidade simbólica ampliam-se significativamente os recursos intelectuais, porém as falas infantis são, ainda produto de uma perspectiva muito particular, de um modo próprio de ver o mundo.

2.4 Desenvolvimento da linguagem escrita

Dentre os sistemas de comunicação desenvolvidos pelos seres humanos, temos a escrita, que é uma notação da língua falada por meio e signos gráficos.

A escrita da humanidade (alfabética ou não) utilizou símbolos que foram evoluindo com o passar do tempo. De objetos com valores simbólicos, desenhos representando fatos da natureza até a escrita alfabética, o trajeto foi muito longo.

Historicamente, parece que o primeiro uso da escrita surgiu da necessidade de se controlar quantidades (rebanho ou colheita), isso feito através de impressões em argila ou talhos em cajados. Supomos que a necessidade de superar as limitações próprias da intercomunicação oral (a fala se desenvolve no tempo e desaparece) e a necessidade de transformar a comunicação duradoura no tempo e no espaço foram os fatores, dentre vários, que levaram à invenção dos sistemas de escrita. Entretanto, o mais importante, desses fatores foi a leitura (cf. Cagliari, 1986).

Ela deve ter dado origem à escrita e impulsionado o seu desenvolvimento. A necessidade de explicar a mensagem contida nos desenhos gerou o primeiro ato de leitura. E foi a partir daí que o desenho deixou de ser uma simples figura gráfica para se tomar uma representação da linguagem. Desde então, com o propósito de facilitar a leitura, os sistemas de escrita foram evoluindo.

O uso de símbolos, que expressavam um fato do mundo exterior, pode ser considerado como a mais antiga manifestação de escrita, produzida com a intenção de leitura. Atualmente, nas sociedades letradas, as crianças, desde os primeiros

meses, estão em permanente contato com a linguagem escrita. É por meio desse contato diversificado em seu ambiente social que as crianças descobrem o aspecto funcional da comunicação escrita, desenvolvendo interesse e curiosidade por essa linguagem.

Sabe-se que para aprender a escrever a criança terá de lidar com dois processos de aprendizagem paralelos: o da natureza do sistema de escrita da língua — o que a escrita representa e como — e o das características da linguagem que se usa para escrever. A aprendizagem da linguagem escrita está intrinsecamente associada ao contato com textos diversos, para que as crianças possam constituir sua capacidade de ler, e às práticas de escrita, para que possam desenvolver a capacidade de escrever autonomamente.

Sabe-se, também, que as hipóteses elaboradas pelas crianças em seu processo de construção de conhecimento não são idênticas em uma mesma faixa etária, porque dependem do grau de letramento de seu ambiente social, ou seja, da importância que tem a escrita no meio em que vivem e das práticas sociais de leitura e escrita que podem presenciar e participar.

No processo de construção dessa aprendizagem as crianças cometem “erros”. Os erros, nessa perspectiva, não são vistos como faltas ou, equívocos, eles são esperados, pois se referem a um momento evolutivo no processo de aprendizagem das crianças. Eles têm um importante papel no processo de ensino, porque informam o adulto sobre o modo próprio de as crianças pensarem naquele momento. E escrever, mesmo com esses “erros”, permite às crianças avançarem, uma vez que só escrevendo é possível enfrentar certas contradições tão presentes e tão freqüentes na nossa língua.

Vygotsky enfatizou o papel fundamental do professor ou mediador na condução do desenvolvimento da criança. Segundo ele, é por essa mediação que a criança é capaz de transformar a atividade externa em atividade interna e, portanto, em compreensão, ou seja, a linguagem escrita, só fará sentido para a criança, na medida em que os cuidados forem internalizados, transferidos do plano social (interacional) para o plano individual (interno).

“Quando os adultos ajudam as crianças a realizarem coisas que são incapazes de conseguirem sozinhas, estão estimulando o desenvolvimento do conhecimento e da aptidão... a partir dessa perspectiva, que coloca a instrução no cerne do desenvolvimento, o potencial de aprendizagem de uma criança é revelado e, de fato, freqüentemente concretizado em interações com pessoas mais instruídas”. (Wood, 1998, p.24)

3 - A LÍNGUA ESCRITA COMO OBJETO DE APRENDIZAGEM

3.1 A criança e a escrita

Concordamos com Vygotsky (1984) que a criança não aprende a escrita, complexo sistema de signos, através de atividades mecânicas e externas aprendidas apenas na escola. O seu domínio da escrita resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas, no qual participa e atua e que leva para a sala de aula. Da mesma forma, com Ferreiro e Teberosky (1979) achamos que a criança já elaborou uma concepção acerca da escrita muito antes de receber instrução formal escolar.

Desse modo, não é preciso ser pesquisador para notar que a escrita é uma atividade que atrai a atenção da criança desde muito cedo. Esse precoce interesse pelo lápis e papel fez com que, aos dois ou três anos de idade, ela queira manuseá-los, especialmente, se ver alguém, por perto, fazendo o mesmo. Se lhe der material, sem dúvida alguma, ela rabiscará descontinuamente e, se questionada, dirá que está escrevendo.

Vygotsky (1984) considera

“essas primeiras manifestações gráficas como precursores da escrita. Na verdade, para esse autor tanto esses rabiscos como brincadeiras de faz-de-conta e o desenho “devem ser vistos como momentos diferentes de um processo essencialmente unificado de desenvolvimento da linguagem escrita”.

Ele afirma que o *“gesto é o signo visual inicial que contém a futura escrita da criança”*, ou seja, o reconhecimento e a utilização do gesto como valor simbólico são um marco precursor para a compreensão dos signos escritos. Os objetos utilizados nos jogos e brincadeiras de faz-de-conta das crianças adquirem vários significados

de acordo com o gesto representativo. Por exemplo, os gestos da criança transformam um pedaço de pau em cavalinho, uma trouxa em nenê, tornando-se um signo e dando um significado ao objeto.

Vygotsky (1984) notou também que as crianças, com certa frequência dramatizam através de gestos e expressões orais aquilo que tencionavam mostrar nos desenhos. Assim, os primeiros rabiscos e desenhos são vistos como gestos, ou seja, eles constituem um suplemento e essa representação gestual. A criança faz uma linha curva fechada semelhante a um círculo e diz que desenhou uma lata cilíndrica. Ela representa o essencial, nesse caso, a forma circular. Por outro lado, quando a representação pede conceitos complexos e abstratos, ela faz simplesmente uma indicação e o seu lápis se encarrega de fixar o gesto indicativo.

Esse sistema particular de linguagem, implícito no desenho e nas brincadeiras simbólicas de faz-de-conta que as crianças interpretam no seu dia-a-dia, deve contribuir para a sua percepção da escrita, uma vez que, a convivência com esse tipo de linguagem poderá levá-la a entender, mais facilmente, talvez, o simbolismo da linguagem escrita.

Sabemos que, ao manusear o lápis e o papel nesse percurso, além de desenhar, a criança, muitas vezes, produz linhas sinuosas contínuas ou uma série de círculos pequenos ou linhas verticais que imitam a escrita do adulto. Abordada sobre tal atividade, afirmará ser essa a sua escrita, dando-lhe até uma interpretação. É certo, porém, que nessa brincadeira de faz-de-conta, ela deixa para a imaginação do leitor a tarefa de encontrar para os seus rabiscos uma relação com aquilo que pretendeu representar. E, sem dúvida, o seu conceito simbólico de sinal escrito se desenvolve, na medida em que percebe a escrita como uma disposição gráfica representativa de uma palavra, uma idéia ou mensagem.

O estímulo para o desenvolvimento desse conceito ocorre em ambientes onde a criança tem a oportunidade de presenciar atos de escrita ou de leitura, ou seja, pessoas lendo e escrevendo para ela ou à sua volta. Entretanto, isso não quer dizer que ele só é desenvolvido por crianças que recebam esse estímulo, uma vez que, em nossa sociedade, é muito grande a carga de anúncios e propagandas através de jornais, revistas, televisão e outdoors que levam a criança a reconhecer e ligar o sinal gráfico ao objeto representado.

É fácil notar que, ao aprender o sistema alfabético, a criança tende, em vários momentos, a representar os sons da fala. Isso decorre de seu desconhecimento das convenções ortográficas que regulamentam o uso alfabético dos símbolos. No entanto, no transcorrer desse processo de construção, acreditamos que, para a criança, a escrita passa a ser mais complexa do que uma simples transcrição da fala. O nosso corpus possui um número relativamente grande de dados que evidenciam isso. Nele, além de representações gráficas baseadas, provavelmente, na percepção da pronúncia de unidades da linguagem oral, é possível identificar a presença de elementos que pressupõem a incorporação de modelos convencionais escritos.

É possível notar que a criança não adquire a escrita passivamente. Esta resulta de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas do qual a criança participa. Sem dúvida, as diferenças de personalidade e de classe social devem ser levadas em conta, por fazerem com que uma criança aborde escrita diferentemente de outra. Entretanto, acreditamos que todas as crianças têm condições de propor a sua própria ortografia para as palavras ou mensagens que tencionam escrever, desde que, vivam em ambientes onde a escrita seja usada significativamente e, elas sejam encorajadas a participar dessa atividade. Desse modo, sua confiança e iniciativa serão estimuladas e elas acabarão, finalmente, expressando-se através da escrita, embora muitas vezes, a sua maneira.

3.2 A escola, a escrita e a criança

O ponto de partida para esta discussão será a afirmação de Abaure (1984), segundo a qual, existirá sempre, entre alfabetizador e alfabetizando, a distância imposta pela escrita. Quem escreve e, particularmente, quem escreve há muito tempo tem toda uma prática de reflexão sobre a própria escrita, fortemente condicionada por segmentações que essa pressupõe, pela expectativa das estruturas prescritas, das formas “certas”, em termos absolutos.

A escola ignora a capacidade da criança e o seu universo cultural, bem como o papel e a atenção da linguagem oral e escrita no interior dele. Pressupõe que toda prática e critérios pedagógicos devem ser centrados na incapacidade e dificuldade da criança diante da pressuposta complexibilidade da linguagem escrita.

Dificuldades que vão desde o estabelecimento de correspondência entre fonemas e grafemas, discriminação auditiva de sons, discriminação visual de letras e até a coordenação motora para representá-los graficamente. Desse modo, ela gasta meses em exercício de coordenação visual e motora, dando, assim, muitas voltas para introduzir efetivamente o aluno na escrita.

O alfabetizador esquece que, apesar das diferenças entre linguagem oral e linguagem escrita, suas atividades fazem parte de um mesmo processo cognitivo no qual um dado conhecimento dá origem a outro, ou seja, é possível que, nesse período transitório, conhecimentos da linguagem oral sejam usados para o entendimento da linguagem escrita. E, indo mais além, devido à incapacidade de entender a linguagem oral para poder perceber o que existe por trás dessas hipóteses, a escola simplesmente notifica o “erro”, impedindo, assim, que a criança experimente a sua própria escrita.

Desse modo, as atividades metalinguísticas ocupam a maior parte da prática escolar, impondo-se à criança uma escrita mecânica, vinda externamente pelas mãos do professor. Assim, as habilidades naturalmente desenvolvidas da criança não são levadas em conta e enfatiza-se o ensino do desenho das letras e a construção de palavras com elas, “mas não se ensina a linguagem escrita”. (Vygotsky, 1984).

A atividade do aprendiz frente à escrita é totalmente passiva, pois as práticas pedagógicas, nessa face, resumem-se a cópias e ditados. Atividades não significativas, uma vez que, a criança reescreve um texto que não lhe pertence. Dessa forma, a apreensão da atenção comunicativa expressa pela escrita lhe é bloqueada na fase inicial de alfabetização.

3.3 A aquisição da escrita no processo de Alfabetização

A importância de se pensar a alfabetização, passa pela necessidade de conhecer como ocorre a aquisição da linguagem escrita.

Sabemos que o conhecimento e as experiências que a criança possui em relação linguagem escrita iniciam-se antes de seu ingresso na escola. Desde muito cedo, a escrita é uma atividade que a atrai, toda criança gosta de manusear lápis e papel, brincar de escrever e imitar o adulto. Assim, em seu processo de construção

de conhecimento, a aquisição da escrita desempenha um papel importante no curso do desenvolvimento infantil.

De acordo com a concepção de Vygotsky, a aquisição da escrita se constitui num processo de mediação. É na relação com o outro, que a criança percebe a utilidade e o significado da mesma. Esse significado consiste no objetivo da escrita de dizer alguma coisa para alguém ou simplesmente ser uma forma do autor expressar seus pensamentos. Desse modo, o outro desempenha papel preponderante na construção da linguagem escrita, no sentido de que essa aquisição acontece *“no curso de interações discursivas significativas, interativas entre os homens, como um processo sócio histórico”*. (Patto, 1994 p.49).

“... cada pessoa entra em contato com uma criança é um professor que incessantemente lhe descreve o mundo, até o momento em que a criança é capaz de perceber o mundo tal como foi descrito”. (Castañeda, 1972)

Assim, de acordo com essa visão — que considera o contexto social e a mediação pelo outro — o processo de alfabetização não acontece de forma mecânica e inicia-se antes mesmo da escolarização. Segundo as pesquisas de Vygotsky e Emilia Ferreiro, a criança passa por um processo natural de evolução da escrita. As idéias de Ferreiro e Vygotsky possuem muitos pontos em comum, principalmente ao considerarem a escrita como um processo que começa antes do processo de alfabetização. Contudo seus trabalhos se diferenciam radicalmente no aspecto da relação da linguagem com a construção do conhecimento. Na teoria de Emilia Ferreiro — construtivismo piagetiano — a linguagem como função de interação social, fica a margem do processo de aquisição da escrita. Assim na concepção de Emilia Ferreiro sobre a construção da escrita, o papel do outro é irrelevante, apenas o próprio sujeito é construtor de seu conhecimento, num processo individual. Cabe questionar, se a escrita é objeto social, como pode a criança construir individualmente suas relações cognitivas?

Desse modo, a teoria de Emilia Ferreiro não considera o aspecto histórico-social da linguagem escrita e não refletindo sobre as condições de interação social nas ações de ensino em sala de aula. Assim, pelo fato da teoria de Vygotsky centrar-se no aspecto social da produção escrita, sua teoria fornece uma base mais

significativa para uma fundamentação teórica, a respeito da aquisição da linguagem escrita.

Vygotsky considera a criança alfabetizanda como um ser interativo, pois ao mesmo tempo em que, age sobre o meio ela também sofre interferência desse meio em seu processo de desenvolvimento, numa inter-relação constante, processo esse em que o social exerce papel mediador.

Assim, podemos concluir que a criança não aprende esse complexo sistema de signos, através das atividades mecânicas executadas pela escola, como se sua relação e convivência com a linguagem escrita, iniciasse apenas após o seu ingresso na vida escolar.

Após ingressarem no processo formal de alfabetização, não conseguem adquirir e dominar esse processo. Essa incapacidade em compreender a linguagem ensinada pela escola, faz com que essas crianças fracassem no período de alfabetização e, depois de anos de referência nas series iniciais, são rotuladas de deficientes, como já abordamos anteriormente, sendo encaminhadas para um psicólogo e a seguir para uma escola ou classe especial, cuja, atenção é possibilitar um maior atendimento em relação aos seus distúrbios de aprendizagem.

A questão do fracasso escolar sempre esteve estreitamente ligada ao processo de Ensino Especial. Esse fato ocorre, uma vez que, a escola não consegue entender porque algumas crianças não conseguem adquirir o processo da linguagem escrita e, apressadamente rotula-se como portadoras de algum tipo de deficiência, eximindo-se da responsabilidade de possibilitar a essas crianças, o sucesso na aquisição da linguagem escrita. Dessa forma, o que a escola busca na verdade, é um tipo de educação ideal, onde a aprendizagem ocorre de maneira uniforme e harmoniosa, e que vem a ser uma utopia, todavia as práticas escolares, insistem em transformar em realidade, fechando os olhos para os altos e alarmantes índices de evasão e repetência.

Outro aspecto dessa questão é que, o fracasso escolar, bem como a teoria dos distúrbios de aprendizagem, sempre estiveram ligadas às crianças das classes populares. Esta situação sempre ocorreu, uma vez que, o fracasso escolar tornou-se um grave problema educacional, após uma pretensa democratização do ensino, que

aumentou consideravelmente o número de vagas nas escolas, dando espaço para o ingresso escolar de crianças provenientes da classe operária.

Assim, com o ingresso das camadas populares a uma instituição que não foi criada para atender aos seus interesses, a criança dessa classe tende a fracassar, em um ensino que não valoriza a sua língua e nem o seu contexto social.

Na verdade, o que sempre ocorreu é que, a escola nunca esteve preparada para ministrar um ensino que atenda as diferenças existentes na sociedade capitalista. O ensino que a escola insiste em oferecer, apesar do grande índice de fracasso escolar, é um ensino baseado na homogeneização, onde todos aprendem o mesmo conteúdo, através do mesmo processo.

4 - A EVOLUÇÃO DA LEITURA E ESCRITA NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO

4.1 A construção do processo aquisitivo

As crianças que constroem seu próprio processo de leitura e escrita têm conhecimento lingüístico, sem distinção de classe social, econômica e cultural a que pertença, conforme o grau de complexidade e obediência a ação seqüenciada a partir da interferência do professor, tendo como base os conhecimentos que estes trazem do seu convívio social.

Ao adentrarem a escola, as crianças trazem uma forma de leitura e de escrita, embora diferente da cultivada por ela, a escola, cabendo então ao professor, dinamizar a socialização das crianças, adequando o novo ambiente para as descobertas que vierem a acontecer, tanto no campo da oralidade, quanto no novo campo da escrita, encorajando-as, quando dos obstáculos encontrados, estimulando a curiosidade quanto à nova forma de representação da linguagem utilizada pela escola.

Assim, guardadas as devidas proporcionalidades, acreditamos que as crianças envolvidas com as leituras de contos e/ou relatos de diferente natureza, tornar-se-ão escritoras com maior eficiência, riqueza e interatividade. Com isso elas se apropriam do pensamento e da linguagem coesa e contextualizada.

A leitura sendo um ato lingüístico está presa a todo um mecanismo de funcionamento da linguagem. As crianças começam com a linguagem gráfica, reconstruindo o significado à medida que elas lêem; o que se dá por um processo ativo e de busca continuada, dentro e fora do ambiente escolar, porém de forma

articulada, e se valoriza a capacidade de cada um dos envolvidos no convívio a nosso ver, desrespeitado nos métodos tradicionais.

No sistema de escrita as crianças constroem diferentes hipóteses, antes de chegarem a compreender as bases do sistema alfabético. Essas diferentes hipóteses são produtos de elaboração própria de cada uma delas — as crianças — em função do que é visto e interpretado.

A aprendizagem da língua oral ou escrita é motivada pela necessidade de se comunicar, entender e se fazer entender, pela valorização e afetividade constante numa interação professor-aluno.

Dada as condições, as crianças desenvolvem seu próprio processo de aquisição da linguagem escrita, utilizando seu conhecimento de mundo e visão de homem como elemento interativo desse espaço, manifestado em suas histórias e/ou criações (escrita ou oral), numa demonstração clara, ao menos a nosso ver, que não escrevem por escrever, mas para comunicar significado.

Uma vez colocada a criança em contato com as primeiras formas da língua, em sua forma escrita, inicia-se a leitura de imagens de maneira mais sistematizada que as que ela já conhece estimulando-as a efetivarem o registro de sua compreensão, de modo individualizado e coletivo, pela elaboração do pensamento escrito, o que diferencia sobremaneira da metodologia tradicional, visto o trabalho simultâneo em desenvolvimento.

O convívio com as diferentes estruturas de leitura disponíveis, possibilita às crianças, além da identificação de cada uma delas, a descoberta e compreensão das suas especificidade, bem como a reconstrução segundo sua criatividade, de novos textos tendo como base os textos já conhecidos. Com isso, pensa-se estar permitindo que processem a linguagem escrita de acordo com as hipóteses por eles mesmos determinadas, contribuindo para o desenvolvimento do pensamento, da análise de sua visão em relação à visão de outros.

Consideramos que esse processo de Alfabetização permite às crianças maior ampliação do universo lingüístico, que o permitido pelos métodos tradicionais, por considerar de fundamental importância a inserção do seu cotidiano sócio-cultural como base para o entendimento da complexidade estrutural da língua.

4.2 O relacionamento social como condição de aprendizagem eficiente

A aprendizagem eficiente resulta de uma interação entre o ambiente e estruturas cognitivas preexistente da criança.

A criança é rica em criatividade, possui capacidade de produzir e entender um grande número de enunciados, com os quais não tiveram experiências anteriores, como por exemplo, embora não conviva, no contexto real e concreto, com determinado objeto, ao visualizá-lo, em situações abstratas é capaz de identificar sua forma, cor, utilidade, entre outras características.

Isso demonstra que toda criança, independente de sua situação social, econômica e cultural, tem no mínimo, se devidamente estimulada, as mesmas habilidades em adquirir a linguagem,

“... é por causa dessa independência de controle de servir como instrumento de pensamentos e auto-expressão, não só para os excepcionalmente dotados de talentos, mas também, de fato para todo o ser humano normal”.(CHOMSKY, 1969)

Dessa maneira a criança não imita um modelo, e sim dá novas interpretações sobre o ambiente. A aquisição da linguagem oral é vista como um processo ativo de criação construtiva, responsável, de maneira muito saliente, sobre a visão e o processo de aquisição da linguagem escrita.

O processo de alfabetização fica melhor entendido quando visto a partir do contexto social de onde a criança é oriunda, consideramos que essas mesmas crianças adquirem a língua escrita fundamentada nas interações sociais com as diferentes formas de representações gráficas, ambiental e situacional.

O que tem ocorrido, é as crianças, ao entrarem na instituição escolar, das classes sócio-econômicas menos favorecidas, são desrespeitada no seu saber lingüístico. O que caracteriza inegável desvalorização desta em relação a contribuição para a formação da identidade sócio-cultural. Com tal atitude fortalece-se, em considerável número de vezes, a possibilidade de um bloqueio da competência comunicativa da criança, visto que os usos e variedades da língua dessas crianças, normalmente não combinam com os usos e variedades da língua utilizada pela escola.

Segundo Ausubel (1980)

“O fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já conhece”.

As crianças antes de lerem, têm experiências como o mundo e conseqüentemente com alguma forma de comunicação e entre elas o uso da língua, tendo em vista o período de socialização com o meio até a sua chegada à escola, por esse motivo vemos como de fundamental importância a valorização da história de uso e variedades da língua, processada pelo diálogo entre alunos-professores-pais, a fim de que possa ocorrer de fato um processo interativo.

O trabalho efetuado através de livros de literatura infantil ou textos criados a partir da vivência do próprio aluno, como passeios, viagens, relatos de acontecimentos ocorridos no seu cotidiano, etc., não temos dúvidas de que, além de proporcionar o lúdico, entusiasma a criança a vivenciar a leitura com significado.

Num diálogo entre professor-aluno, a criança lê e tem capacidade de registrar por escrito, porque os esquemas internalizados fazem a aprendizagem acontecer através de oralidade.

De início as crianças transferem a sua oralidade para a escrita, procurando copiar, imitar, inventar, perguntar, e assim aprendem transformam em leitoras e escritoras. O que significa que estão experimentando a escrita no seu contexto de utilização (que pode ser entendido pelo mundo adulto como meros rabiscos, mas que aos poucos vão tomando forma).

Vê-se como escrita bastante significativa a partir da observação de que raramente não conseguem ler os próprios textos, os quais, normalmente são acontecimentos do seu convívio direto, haja vista que cada narração apresenta um significado condicionado a determinado momento de sua vida coletiva, diferenciando-se quanto a interpretividade dispensada a cada texto, conforme o momento do relato, o que a nosso ver, demonstra muito claramente um processo ativo de criação construtiva.

A criança envolvida no processo de alfabetização vê e percebe o significado de seu próprio desenvolvimento, entendendo como gradativo e dependente dos estímulos recebidos do meio. Da parte da aprendizagem da língua materna, sabe que a linguagem tem funções, e que é instrumental, regulatória e pessoal. Isso

porque são funções que já lhes são familiares, devido ao uso cotidiano para obter as coisas, dar ordens, relacionar-se com colegas de seu convívio, expressar sua individualidade, questionar, brincar, comunicar suas idéias, etc.

O que significa que as crianças estão num constante e ativo processo de procura do significado, dado pela satisfação de suas necessidades, sustentando o nosso entendimento de que, as crianças aprendem a escrever da mesma forma que aprendem a falar.

No processo não codifica a leitura, não faz direitos nem cópias. O desenvolvimento da criança se dá através da valorização contínua do seu contexto social, de suas famílias e da integração escolar (professores e alunos). Com isso o interesse e prazer das crianças são usualmente crescentes, pois a leitura se dá através de diferentes etapas de construções. Mesmo que esta construção se dê a partir da oralidade, inicialmente, processo que se dá quando a criança ao ouvir um relato reproduz, individual ou coletivamente, a sua compreensão, de forma escrita, mesmo que ainda desarticulada enquanto forma gráfica.

Assim, pensamos poder especular que no processo de Alfabetização em discussão, a criança conscientiza-se que ela própria faz as coisas, constrói seu conhecimento, é responsável pela descoberta continuada, o saber mais complexo, para poder assim construir um mundo novo. E que esta conscientização parte é sustentada pela interação sua com os diferentes ambientes do seu convívio, inclusive a escola (professor) que deve posicionar-se como estimuladora ao trabalho espontâneo de construção das diferentes formas de leitura e escrita. Para tanto o trabalho do professor deve estar pautado no conveniente entrelaçamento teórico-prática.

Pensamos que nesse processo, a criança não imita um modelo contínuo e desconectado de sua convivência, visto ser ela a principal agente na construção do seu próprio conhecimento, de modo significativo, criativo e lúdico, e a escola passa a ter a função de fonte sustentadora de sua preparação para a conquista de sua autonomia enquanto membro individual da coletividade a que pertence.

4.3 Como pensar alfabetização

O educando é capaz de pensar e de criar e, o educador precisa desenvolver suas atividades necessárias.

O professor não pode imaginar que sua tarefa é apenas a de transferir para os alunos o saber impresso no livro didático. Ele se recusa ao exercício do pensamento quando julga que sua única tarefa é transmitir um programa preparado de fora, ou pela editora que veicula o livro didático. O livro é mais um instrumento de trabalho, é um referencial, não uma lei, e não pode deter a totalidade das atividades que serão desenvolvidas. O professor deve lembrar ainda que o aluno carrega consigo uma experiência de vida que deve ser levada em consideração no momento da aprendizagem, qualquer que seja o tempo em que esta ocorra. Não deve esquecer, por exemplo, que as crianças vivenciam, direta ou indiretamente, experiências de trabalho, porque ela já trabalha quando ingressa na escola, ela convive com trabalhadores que são seus pais, amigos e a comunidade, assim a relação com o trabalho é bem próxima e mais fundamental.

Portanto, a escola deve incorporar essa experiência no seu projeto educativo. Deve dar espaço para que as crianças falem de suas experiências, do trabalho próprio ou da família para que, a partir daí, elas possam compreender o mundo do trabalho.

Na medida em que as crianças são estimuladas a falar e a escrever sobre suas experiências, alargam-se suas possibilidades de inserção no mundo e se compreende a importância da escola para sua vida. É necessário mostrar aos alunos que isto é conhecimento. Conhecer não apenas assimilar alguma coisa produzida por pessoas importante e registrada em livros em muitas vezes inacessíveis. O conhecimento deriva da experiência individual, não é uma faculdade contemplativa; conhecer não é copiar o real, copiar e reproduzir experiências alheias; conhecer um objeto é atuar sobre ele e transformá-lo; o que a inteligência faz é enriquecer a realidade, e não apenas copiá-la.

É necessário explorar as relações que as próprias crianças experimentam. Não deve perder a oportunidade de deixá-las explicitar seu cotidiano.

O que se propõe é uma prática educativa voltada para a realidade da criança. Sua vivência, seu cotidiano. Um novo modo de se trabalharem os conteúdos, partindo do concreto dos alunos, aproximando ao máximo, do real vivido.

Permitir a sua “fala do mundo”. Essa fala poderia se construir em ponto de partida da alfabetização e da construção de uma linguagem mais elaborada, capaz de interpretar esse mundo vivido. Pode-se trabalhar através da interdisciplinaridade, relacionando as diversas disciplinas com a experiência de vida e a fala do mundo da criança. Os conteúdos seriam trabalhos de modo operante, pois eles tratariam da sua vida, diriam respeito ao que ela vive, as experiências do seu cotidiano, e lhe abririam as portas a uma melhor compreensão dessa realidade, preparando-a para propor transformações.

Para que a criança conheça, compreenda e adquira o código da escrita, faz-se necessário colocá-la em maior contato com o mundo da escrita como jornais, revistas, bulas, receitas, livros, embalagens, cartas, etc., que devem fazer parte do material didático pedagógico, transformar a sala de aula num “Ambiente alfabetizador”. Quando mais forem os atos de leitura e escrita mais a criança terá exposição ao mundo letrado.

É importante que a escola considere também que as crianças chegam com bobagens diferenciadas, no que se refere à alfabetização. Todavia, tal fato não quer dizer que algumas crianças sejam mais inteligentes que outras. O que certamente ocorreu foram estimulações diferentes.

4.4 A Educação e a Psicanálise

As informações contidas neste tópico foram retiradas do livro *Psicanálise e Educação: novos operadores de leitura* de Leny Magalhães Mrech (2002).

A Pedagogia hoje é desacreditada como profissão, desrespeitada como saber, questionada em relação à sua estrutura de funcionamento. Sua prática pedagógica fica sempre defasada em relação à teoria.

A criança é o eixo da educação, mas conceituá-la, vê-la por meio da Psicologia gera uma ruptura entre a teoria e a prática, opondo os educadores práticos aos teóricos da pedagogia.

A Pedagogia é estabelecida através da linguagem e da fala, sendo que a teoria e a prática são efeitos da linguagem e da fala. A primeira revela-se como um *discurso estruturado* e a segunda como um *discurso em estruturação*.

De um modo geral, dificilmente o professor é preparado para lidar com a linguagem e a fala, geralmente privilegia-se os aspectos gerais, voltados para o estudo dos processos de aprendizagem e desenvolvimento, já vistos neste trabalho anteriormente.

A Pedagogia se tornou refém de outras Ciências, por isso, é necessário buscar uma estrutura teórico-prática própria.

4.4.1 A concepção de aluno na Psicologia e na Pedagogia.

O estabelecimento de teorizações prévias a respeito do aluno que não consegue levar a superação de uma contradição estrutural da própria pedagógica.

A Psicologia da Aprendizagem e do Desenvolvimento aprende o aluno como se o seu pensamento fosse o mesmo desde o homem primitivo.

A prática pedagógica do professor não possibilita ao mesmo perceber o aluno concreto em toda a sua especificidade. Normalmente se estabelece parâmetro baseado em um contexto, normalmente o culto e, o universo das culturas são diferentes, produzindo normas e padrões diversificados.

O modelo a-histórico e linear do processo de aprendizagem e desenvolvimento do aluno, não possibilitando ao professor perceber o aluno concreto em toda a sua possibilidade.

Ao colocar de lado sua cultura e determinar a forma como o aluno vai ser concebido, modifica a sua estrutura de pensamento, que está em constante construção.

Vygotsky desejava construir uma nova ciência composta de aspectos biológicos, psicológicos e antropológicos, que traria uma imagem mais precisa do processo de funcionamento da criança.

Jacques Lacan reafirma a crítica e introduz um outro conceito, o de estrutura. A noção de estrutura remete à estrutura de funcionamento de cada sujeito. É necessário que se veja a criança em toda a sua complexidade. É necessário estudar uma a uma.

4.4 2. Quem é o professor?

A Pedagogia também não tem claro quem é o professor que trabalha com o aluno. Pode ser considerado uma pessoa concreta ou um lugar no discurso.

Lacan revelou a importância da linguagem, da fala e do discurso nos processos de transmissão e, essa além de ser um processo de comunicação, também é o da instauração da transferência de trabalho. O aluno tem que operar com aquilo que aprendeu, é necessário que ele estabeleça um saber a respeito do que foi ensinado.

Despertar esse efeito nos alunos é uma tarefa para professores, não só desencadear apenas processos resistenciais.

A fala é composta de sinais e, estes o homem solta sempre muito mais do que ele pensa. Na transmissão pedagógica tradicional baseia-se a uma leitura direta da linguagem e da fala havendo, na verdade, uma emissão e um recebimento.

Para a Psicanálise de orientação lacaniana não há leitura direta da linguagem e da fala, porque não há apenas um significado, um sentido, um conceito para aquilo que foi apresentado, mas uma infinidade.

Os professores são apenas, no máximo, preparados para entenderem um significado da fala do aluno, com isso o professor aprende a tomar como sentido apenas sua grade conceitual. Como motivação para o estudo, apenas a sua própria motivação, não percebendo é que as elaborações dos alunos podem ter sentidos daqueles originalmente apresentados por eles.

A palavra é a essência ambígua e, é por ela que se estabelece ou não o processo de ensino-aprendizagem.

Levar os sujeitos a uma transferência de trabalho, é levá-los a criar através da linguagem e da fala. É entendê-las como processo em constante movimento, e não transformá-los numa língua morta, já previamente identificada pelo professor, a partir de sua própria cadeia de símbolos e imagens.

A linguagem e a fala estão sempre em um processo constante de estruturação, e o que é tomado como professor e aluno, não são nada mais do que as suas sombras. O sujeito está separado dos Outros, os verdadeiros, pelo muro da linguagem.

A Pedagogia é a imagem que o adulto faz da criança, que o professor faz do aluno como este se olhou através do aluno.

Há um nível da linguagem onde tudo é confundido: o sujeito e objeto; o sujeito e o outro, que designa Lacan como o Registro do Imaginário.

A linguagem e a fala são entificadas pelos sujeitos em processos onde eles acreditam que estejam captando a realidade, ou seja, professores e alunos confundem seres tecidos pela linguagem, através da fala, como seres concretos.

A fala ocupa um lugar estratégico na relação professor–aluno, sendo ela que cria ou não a própria relação, mas os professores costumam desqualificar a fala e reduzi-la a processos concretos. A fala e a linguagem apagam as marcas da sua própria utilização.

Tanto o professor quanto ao aluno são efeitos do discurso pedagógico. Um discurso que é estabelecido na e pela linguagem.

A linguagem específica de cada área estrutura o pensamento daqueles que exercem aquela determinada atividade. Esta estruturação se dá tanto em termos de inconsciente quanto de consciente.

De que maneira o discurso pedagógico obriga o professor a pensar de determinada forma? Através das divisões e classificações previamente estabelecidas e elas são as formações simbólicas e imaginárias prévias que acabam por demarcar posições.

A profissão de professor não escapa à estruturação do processo ideológico e, as determinantes de estruturação de um campo profissional jamais sejam neutros. O discurso de cada profissão estrutura simbólica e imaginariamente a ação de seus praticantes. Um discurso prévio que antecede o contato do sujeito com a realidade com a qual vai lidar, que é denominado de *estruturas de alienação do saber*.

São as estruturas de alienação do saber que reificam os lugares do discurso pedagógico: o lugar do professor e o lugar do aluno, sendo compostas de hábitos repetições, estereótipos, cláusulas obrigatórias e palavras-chaves. Elas estruturam o pensamento do sujeito, possuindo dois tipos de estruturas básicas: *as estruturas sociais de alienação no saber* e *as estruturas individuais de alienação do saber*. As primeiras fornecem o código geral através do qual o sujeito terá guias de ação determinadas, se encontram no plano da ação potencial ou código da linguagem, as segundas se situam no plano da linguagem, referem-se ao desempenho dos sujeitos e se encontram no plano do exercício, da competência, do desempenho.

O lugar do professor é estruturado pelos dois tipos de estrutura e ambas são identificadas a partir dos cinco elementos assinalados por Barthes (1987): os hábitos, as repetições, os estereótipos, as cláusulas obrigatórias e as palavras-chaves.

As estruturas sociais de alienação no saber incluem certos modos estruturados de pensar, que estabelecem o que escutar, o que dizer e o que fazer, elas são as “rubricas obrigatórias”, referem-se sempre a um uso potencial específico dos significantes aprendidos.

As estruturas de alienação individuais referem-se a cadeia de significantes do sujeito, decorrem da cristalização no plano do sujeito, de significantes particulares ou específicos.

Para a Psicanálise só há uma resposta para acessar aos outros reais, aos outros concretos que é procurar ouvir os alunos, sem nos colocarmos em uma posição de defesa através da escuta prévia.

O mundo atual nos impõe uma sociedade global. Um agir e pensar iguais em todos os contextos sociais, porém, na sociedade atual vem sendo excluído a diferença, a singularidade e as exceções.

Os objetos e as emoções humanas tornaram-se os produtos mais elaborados de uma cultura que se caracteriza pela criação contínua do lixo e do desperdício. Podemos denominar a sociedade atual como a *sociedade do espetáculo*, onde a imagem impera sobre os sujeitos.

No imaginário social as estruturas de alienação no saber passem a ocupar cada vez mais um lugar de destaque, passam a se tornar a corporificação de um modelo a ser seguido por todos. Um modelo que fornece uma criança prévia aos sujeitos, de como eles devem agir socialmente.

Um dos elementos das estruturas de alienação no saber mais trabalhados nestes processos são os estereótipos e a sociedade contemporânea é a sociedade do estereótipo, das crenças prévias. De como as pessoas devem pensar e sentir, de como os professores devem se relacionar com os alunos e vice-versa.

Através dessas imagens estereotipadas cria-se a crença na existência de um saber universal, que se propõe como um produto acabado a ser seguido por todos e, através da indústria cultural o saber universal se transformou em mais um produto da cultura, transformado e reduzido a um conjunto de informações que podem ser assimiladas por todos. Uma redução do saber à sua unidade mínima, para que ele possa ser consumido por todas as sociedades e por todos os sujeitos.

O que a sociedade da informação apresenta, é a informação sob uma forma de pré-conceitos, de pré-concepções do que se acredita que os sujeitos devam saber, ensinar e aprender. O saber é mais um produto, uma imagem a ser consumida; e não um produto real estabelecido e elaborado pelos sujeitos. O que acaba emergindo é um saber que muito rapidamente se transforma em pré-concepção, em preconceito.

Inicialmente o preconceito, sob a forma mais simples, se apresenta apenas como “uma atitude cultural positiva ou negativa dirigida aos membros de um grupo ou categoria social”. Neste momento, nós estamos nas estruturas sociais de alienação no saber; isto é, nas formas coletivas de atuação dos sujeitos.

A informação acaba assumindo a sua faceta mais encorpada ao se transformar em um fenômeno sociologicamente determinado, que se fundamenta na discriminação, no tratamento desigual dos indivíduos que pertencem a um grupo ou categoria particular.

Além dos fatores externos atuando sobre o comportamento dos sujeitos, mas de algo internalizado que passa a ter uma existência real e concreta.

O nosso problema como agentes formadores na Educação não começa com os estereótipos e os preconceitos dos sujeitos, mas com aquilo que fazemos a partir deles.

O problema social começa quando nós nos tomamos como possuidores de valores mais concretos do que aqueles apresentados pelos outros e, na história da humanidade quaisquer aspectos podem ser tomados como desviantes: sexo, raça, situação financeira, etc.

4.5 Enfrentando o desafio: a construção de uma nova competência pedagógica

Tem se desenvolvido entre nós, nos últimos anos, um amplo esforço de construção de uma nova competência pedagógica voltada para a problemática da Escola Pública de Ensino Fundamental, de modo especial para os primeiros anos de escolarização. Voltamos a afirmar que só acreditamos nas possibilidades práticas deste esforço, se articulado com a temática da valorização do professor em todas as suas dimensões.

Esta busca de uma nova competência tem se desenvolvido com algumas características que nos parecem importantes.

A primeira seria uma forte base de pesquisa. Tenta-se produzir um conhecimento adequado à nossa realidade e não simplesmente transpor ou aplicar acriticamente teorias e metodologias. Isto não quer dizer que se negue ou ignore a contribuição de grandes teorias e correntes do pensamento que, nas diversas áreas do conhecimento, se desenvolvem em diferentes países. Mas é a partir da análise do nosso cotidiano escolar e em confronto com ele, que esta nova competência está sendo elaborada. Já são muitos os trabalhos de boa qualidade realizados, por exemplo, na área da alfabetização. Está faltando, talvez, a elaboração um “estado da arte” que sintetize os resultados mais significativos e os faça disponíveis aos professores.

Outra crítica desta nova competência em gestão é que ela nasce da prática. É da imersão na prática pedagógica, em íntimo convívio com ela, trabalhando-se na

articulação teórica-prática numa perspectiva dialética, que surge esta nova competência. Tenta-se, assim, superar uma visão dicotômica, quer por associação, quer por justaposição, entre o pensar e o agir, o conhecer e o fazer. Não se trata de uma nova competência de caráter exclusivamente operativo, que procura passar aos professores um “fazer” puramente funcional, mas da tentativa de construir uma prática pedagógica crítica e refletida.

Uma terceira característica desta nova competência é seu caráter de produção coletiva. Pesquisadores, professores e especialistas têm colaborado ativamente nesta direção, confrontando seus pontos de vista, explicitando suas divergências e, a partir daí, vão emergindo confluências e amadurecendo perspectivas. Trata-se de superar a antinomia “academia” versus “sistema de ensino”, e construir uma competência pedagógica socialmente relevante e politicamente lúcida.

O real se diferencia da realidade. E não é para dizer que seja incognoscível, senão que não se trata de entender de algo, senão de demonstrá-lo. Via isenta de toda idealização.

Os educadores são ao mesmo tempo agentes e conseqüências do processo educativo que estabelecemos. Assim, o social apresentado pela Educação é de uma ordem bem mais sutil e complexa daquilo que os fenômenos externalizado de poder rotineiramente apresentam. Os componentes ideológicos da Educação, isto é, as concepções oriundas de determinadas classes sociais, se encontram internalizados nos próprios sujeitos.

Os sujeitos em Educação não têm plena consciência de seus atos, não conseguindo discriminar claramente a situação em que se encontram, sendo que, os envolvidos no processo escolar atuam de maneira inconsciente, sem ter um pleno conhecimento dos seus atos, isto porque tentam fazer uma leitura direta do processo educativo e acabam atribuindo sua lógica a sua lógica individual aos processos sociais. O emocional diz respeito ao contexto individual dos sujeitos. Como se os sistemas sociais sentissem o mesmo que os sujeitos.

É preciso captar de que maneira a chamada realidade concreta se apresenta aos sujeitos, no plano social e individual que se tece entre ambas e que não há entronem fora. Os sujeitos reagem frente a algo que acreditam ter existência real.

Esta é, a nosso ver, a perspectiva em que é necessário avançar — uma consciência clara dos diferentes estruturantes da prática pedagógica, trabalhar coletivamente sua articulação a partir de uma premissa fundamental: a recuperação prática da credibilidade do magistério.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ser humano significa ser histórico, assim compreender um ser humano implica em partir do pressuposto de que cada gesto e cada palavra estão imediatamente inseridos num contexto muito maior, que transcende a ele e a sua existência.

Cada ação humana é uma síntese, ao mesmo tempo, única e universal, do nosso passado e do nosso futuro.

Inventamos rituais para marcar os gestos que consideramos dignos de freqüentar a memória como casamento, formatura, registro etc..

É que ao retirar nossa História do anonimato, ao reservar-lhe um lugar em nossa memória, com sorte na memória alheia, de alguma forma tomamos posse de nosso destino, do nosso próprio ser histórico.

A escola é o lugar onde se pode recuperar toda a sua história, todos os significados. A alfabetização é uma fase na qual o indivíduo enfrenta grandes dificuldades, evoluirão devagar e terão necessidade de estender o processo de alfabetização por alguns anos, pois a mesma envolve um grande esforço da criança e, a mesma necessita de apoio, não são apenas aspectos cognitivos que estão em jogo, mas também os aspectos emocionais que podem retardar ou bloquear o seu desenvolvimento.

O educador é o profissional que tem a obrigação é de reconstruir todo o passado e todo o futuro. Retomar o passado, refazer os vínculos com o presente, reorganizar o futuro, eis o que o professor faz. O educador transforma o outro através do outro mesmo, sem mediações, o seu produto é o aluno educado, é a mudança social na sua expressão mais imediata

O trabalho do educador é imediatamente histórico. Para o educador, o produto é o outro, os meios de trabalho são ele mesmo, o processo de trabalho se inicia e se completa em uma relação estritamente social, permeada e carregada da história. Uma relação direta e imediata com o outro é, necessariamente, permeada por afeto. É o afeto como componente tácito do trabalho que havemos de enfrentar a seguir.

Existe uma delimitação bem definida entre afeto e trabalho, sendo que o afeto é indispensável na atividade de ensinar, sendo que, o trabalho de educar tem tudo para ser o melhor e ao mesmo tempo é um tipo de trabalho dois mais delicados em termos psicológicos. Tudo para ser o melhor porque não há fragmentação no trabalho do professor.

Todo trabalho envolve algum investimento afetivo por parte do trabalhador, quer seja na relação estabelecida com outros, quer mesmo na relação estabelecida com o produto do trabalho. No caso do educador é diferente, a relação afetiva é obrigatória para o próprio exercício do trabalho, é um pré-requisito. Para que o trabalho seja efetivo, ou seja, que atinja seus objetivos, a relação afetiva necessariamente tem que ser estabelecida.

O objetivo do trabalho do educador é a aprendizagem dos alunos e, para que a mesma ocorra, muitos fatores são necessários, como capacidade intelectual e vontade de aprender por parte do aluno, conhecimento e capacidade de transmissão de conteúdos por parte do educador, apoio extra-classe por parte dos pais etc. Entretanto existe um que funciona como catalisador: a *“afetividade”*.

O papel do educador acaba estabelecendo um jogo de sedução, onde ele vai conquistar a atenção e despertar o interesse do aluno para o conhecimento que ele está querendo abordar.

Esta sedução, esta conquista, envolve um enorme investimento de energia de afetiva canalizada para a relação estabelecida entre aluno e professor. É nesta dança entre sedutor e seduzido, na sincronia dos passos, na harmonia dos movimentos, que o educador transfere seus conteúdos e o aluno fixa o conhecimento.

É mediante o estabelecimento de vínculos afetivos que ocorre o processo de ensino-aprendizagem. Seduzir é “trazer para o seu lado”, e o educador precisa que os alunos estejam do seu lado, se estiverem contra ele, funcionarão como obstáculo a qualquer conteúdo a ser assimilado. O educador precisa que os alunos confiem em si, acreditem que aquele conteúdo lhes será útil; outra vez sedução, outra vez afetividade.

Se esta relação afetiva com os alunos não se estabelece se os movimentos são bruscos e os passos fora do ritmo, é ilusório querer acreditar que o sucesso do educar será completo. Se os alunos não se envolvem, poderá até ocorrer algum tipo de fixação de conteúdos, mas certamente não ocorrerá nenhum tipo de aprendizagem significativa, nada que contribua para a formação destes no sentido de preparação para a vida futura, deixando o processo de ensino-aprendizagem com sérias lacunas.

Além do educador há outras funções dentro da escola que também estão envolvidas no processo de educar, embora não em caráter formal que é o caso dos funcionários que participam do processo educacional na questão da garantia do bem estar dos alunos, para a criação de hábitos, atitudes e valores, sendo que o envolvimento afetivo, embora não seja tão crucial quanto para o professor, também é essencial na realização do trabalho.

Existem atividades que exigem maior investimento de energia, são aquelas relacionadas ao cuidado e, nessas estabelecer um vínculo afetivo é fundamental para promover o bem estar do outro e, no caso do educador, para que o mesmo desempenhe seu trabalho de forma a atingir seus objetivos, o estabelecimento do vínculo afetivo é praticamente obrigatório.

A Pedagogia necessita além da preocupação com a fala e a linguagem também trabalhar a questão do discurso, pois nele há os vários significados, sentidos na sua emissão, fazendo com que o processo de estruturação do pensamento possa ser visto por outra óptica, visando, impar, com todas as suas particularidades.

O educador e o aluno passam a ser efeitos do discurso pedagógico, onde sujeito e objeto se confundem, no que podemos chamar de registro do imaginário, no qual as estruturas de alienação, tanto individuais, como sociais agem sobre o

processo de formação do indivíduo, como preconceitos, pré-concepções que vão conceber a realidade.

Assim, se o ambiente e as condições de trabalho são efetivamente hostis, a tendência é potencializar a possível dificuldade afetiva que o indivíduo venha possuir, própria de sua estrutura de personalidade. Esta situação causa um grande desconforto para o sujeito e, em maior grau, pode ser desencadeadora de sofrimento psíquico.

A atividade de educar exige do educador o estabelecimento de um vínculo afetivo e emocional com o objeto de seu trabalho: o aluno.

Finalizando podemos afirmar que em se tratando de educação a questão afetiva está diretamente ligada ao sucesso da mesma, a satisfação dos educadores pelo seu trabalho desenvolvido e, o desenvolvimento da moral, da parte intelectual e profissional dos alunos.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- CAPRA, F. *O ponto de mutação*. 13ª ed. São Paulo: Cultrix, 1993.
- CODO, W. *Educação: carinho e trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Vozes, 2000.
- FREUD, S. *Educação Standart brasileira das obras completas*. 1ª ed. Rio de Janeiro: Imago, 1975.
- DELORS, J. (organizador) - UNESCO, Relatório da Comissão Internacional sobre educação para o séc. XXI. *Educação um tesouro a descobrir*. 3ª ed. São Paulo: Cortez, 1999.
- FERREIRO, E. - *Com todas as letras*. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1993.
- LOGICA APOSTILA – *Apostila para concurso de professores*, 2002
- MINISTÉRIO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. Referencial para a educação infantil, Brasília; SEL, 1998
- MRECH, L. M. *Psicanálise E Educação: novos operadores de leitura*. São Paulo: Pioneira, 2002.
- PIAGET, J. (1995) *Abstrações reflexionante – Relações lógico-aritméticas e ordem das relações espaciais*. Porto Alegre, RS: Artmed.
- PIAGET, J. (1967) *Seis estudos de Psicologia*. Rio de Janeiro, RJ: Forense.
- PIAGET et ali.i. (1974). *Educar para o futuro*. Rio de Janeiro, RJ: Fundação Getulio Vargas.