

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Ana Luisa Brandt

SENTIDOS DA ESCRITA NAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

Santa Cruz do Sul

2011

Ana Luisa Brandt

SENTIDOS DA ESCRITA NAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, na Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação da Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito parcial para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Orientador: Prof. Dr. Felipe Gustsack

Santa Cruz do Sul

2011

Ana Luisa Brandt

SENTIDOS DA ESCRITA NAS LINGUAGENS DAS CRIANÇAS

Esta Dissertação foi submetida ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado, Linha de Pesquisa Aprendizagem, Tecnologias e Linguagens na Educação, Universidade de Santa Cruz do Sul – UNISC, como requisito para a obtenção do título de Mestre em Educação.

Dr. Felipe Gustsack
Professor Orientador - UNISC

Dra. Sandra Regina Simonis Richter
Professora Examinadora - UNISC

Dra. Maria Carmem Silveira Barbosa
Professora Examinadora - UFRGS

Santa Cruz do Sul

2011

AGRADECIMENTOS

Meu maior agradecimento é dirigido a meus pais, por terem sido o contínuo apoio durante todo o processo de elaboração dessa pesquisa. Agradeço, de forma muito carinhosa, a atuação de minha mãe no período de construção deste trabalho. Sua paciência infinita e sua crença absoluta na capacidade de realização a mim atribuída foram os elementos propulsores desta dissertação. Às minhas amigas e colegas de trabalho, pelo incentivo e consolo nos momentos de exaustão; ao meu orientador por acreditar nessa pesquisa, dividindo comigo suas experiências e aprendizagens e, principalmente, agradeço às crianças envolvidas nesse estudo, pela experiência de aprender com elas a cada encontro.

“Quando guri, eu tinha de me calar, à mesa: só as pessoas grandes
falavam.
Agora, depois de adulto, tenho de ficar calado para as crianças
falarem.

Mario Quintana

RESUMO

Os sentidos da escrita para crianças em fase de alfabetização é o tema que abordo nesta dissertação, tendo como objetivo vivenciar e estudar o pensar a escrita pelas crianças na perspectiva de suas contribuições para a compreensão que temos de sua aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, desenvolvi com um grupo de crianças um conjunto de atividades específicas que nos possibilitaram pensar os sentidos que podem (podemos) atribuir à escrita, através de diferentes linguagens e expressão das emoções, estudando o processo de complexificação dos mesmos nessa ação. Assim, o contexto empírico da pesquisa que originou este estudo foi inicialmente o da turma de 1º ano do Ensino Fundamental da Escola Estadual de Ensino Médio Guia Lopes na qual leciono, no turno da manhã, no município de Candelária – RS, ampliando-se posteriormente para a turma de 1º ano do Colégio Nossa Senhora Medianeira, escola que leciono no turno da tarde. Na primeira escola realizei seis oficinas, sendo duas por semana, durante o período de aula, desenvolvendo atividades que visaram uma escrita livre/espontânea de palavras exploradas a partir das diferentes linguagens. Tais atividades me permitiram compreender melhor, através das observações realizadas na segunda escola, o pensar da criança acerca da escrita. Além disso, pude perceber a complexidade desse processo de aprendizagem, considerando a mim e as crianças como observadores diretamente implicados nessa invenção de um outro modo de narrar-se, e que é, a meu ver, o sentido maior do aprender a ler e escrever, pois possibilita à criança perceber-se pertencente a esse mundo da cultura escrita. Outras conclusões me levaram a compreender a importância, para as crianças, desse tempo de reflexões sobre a escrita e suas funções, bem como, para o professor, a necessidade de uma busca contínua por referenciais teóricos e metodológicos, visando uma aprendizagem, que mesmo sendo sempre um trabalho, pode ser mais prazerosa, na medida em que ocorra de maneira contextualizada, contemplando o aprender e o viver.

Palavras-chave: escrita, linguagens, infância, aprendizagem.

ABSTRACT

The senses of writing for children beginning literacy is the topic that I discuss in this paper, aiming at studying the experience and thinking about writing for children in the perspective of their contributions to the understanding we have of their learning of reading and writing. For this goal, I developed with a group of children a set of specific activities that enable us to think the way that they can (we) grant writing, through different languages and expression of emotions, the process of studying the complexity of this same action. Thus, the empirical context of the research that led to this study was first to the class of 1st grade of elementary school in Escola Estadual de Ensino Médio Guia Lopes in which I teach in the morning in Candelária city-RS extending posteriorly for class 1st year of Colégio Nossa Senhora Medianeira, where I teach in the afternoon. In the first school, I held six workshops, two by week during the class period, activities aimed at developing a free writing / exploited spontaneous words from different languages. These activities allowed me to understand better, through the observations made in the second school, the child's thinking about writing. Furthermore, I realized the complexity of this learning process, considering me and the children directly involved as observers in this invention in a different way of telling yourself, and that is, in my view, the greater sense of learning to read and write because it allows the child to perceive themselves belonging to this world of literacy. Other findings led me to understand the importance for children, this time thinking about writing and their functions, as well as for the teacher, the need for a continuous search for theoretical and methodological, aimed at learning that even though always a work can be more pleasant, as it occurs in context, looking to learn and live.

Keywords: writing, language, childhood, learning.

SUMÁRIO

ABRINDO A CASA	08
1 JANELAS PARA A INFÂNCIA	16
1.1 No corredor da experiência	19
2 LINGUAJANDO NO JARDIM	26
2.1 Um canteiro para o som	29
2.2 Flores em branco e preto	31
3 PORTAS DA EXPERIÊNCIA	35
3.1 Baú da história	35
3.2 Armários e gavetas legais	38
4 PAREDES QUE NARRAM	42
4.1 Quadros famosos	42
4.2 Cadeiras de balanço	44
SACADA PARA AS ESTRELAS	62
REFERÊNCIAS	64
ANEXO A – Plano das oficinas.....	68

ABRINDO A CASA

- Ah, quero respirar...

Escrita sempre teve a ver, para mim, com falta de ar. Mas, eu nunca soube disso. Minha escrita foi sempre muito objetiva. Talvez não a escrita, mas meu modo de escrever. Soube dessa relação entre o modo objetivo de escrever e a falta de ar assistindo a um debate com Fabrício Carpinejar¹. Na ocasião o escritor ressaltou que talvez, um dos atributos da sua escrita ser objetiva se deve ao fato dele ser poeta e aprender a dizer muito em poucas palavras e versos e também por ser asmático. Só um asmático sabe que durante uma crise, um pequeno sopro de ar tem sua importância e magnitude, uma vez que, naquele momento, registrado em segundos, em que o ar enche os pulmões, esse torna-se uma riqueza incalculável para a pessoa que necessita perdidamente respirar para sobreviver.

Assim, o floreio, o detalhe explicativo na escrita é justamente o que me falta, quando as palavras parecem não ser suficientes para descrever o que sinto sobre a aprendizagem da leitura e da escrita, algo para mim, tão maior do que simplesmente decodificar símbolos e aprender a ler e escrever, um dos momentos mais sublimes na vida do ser humano. Do mesmo modo como o ar, durante uma crise asmática, tão grande e em uma quantidade tão pequena, que é praticamente impossível descrever em palavras sua imensidão. Penso, então, que para uma asmática, até que estou conseguindo sobreviver a esta experiência desafiadora e, de certa forma angustiante, de querer compreender os sentidos da escrita, escrevendo.

Estou falando da minha escrita (escrevendo sobre a minha escrita) porque há uma relação muito interessante e (in)tensa entre infância e escrita, especialmente quando estes temas são/estão sendo discutidos no campo da educação.

No momento em que escrevo esta dissertação leio no jornal que a Secretaria de Educação do Estado do Rio Grande do Sul – SEC/RS está revendo suas propostas de alfabetização, que estavam baseadas em três métodos: fônico, pós-construtivismo e gerenciamento de dados. Esse projeto tinha como objetivo aplicar em toda a rede de ensino estadual, uma dessas propostas, aquela que apresentasse melhor resultado na avaliação

¹ Fabrício Carpinejar poeta e jornalista brasileiro.

externa. O projeto da SEC/RS, salvo melhor juízo, não perguntava, e nem propunha que alguém o fizesse se era possível ou mesmo se era pedagogicamente importante padronizar um processo de aprendizagem tão particular, tão específico como é o da leitura e da escrita, tão maior do que qualquer metodologia. Como padronizar algo tão particular como a aprendizagem da leitura e da escrita? Terá alguém questionado que sentidos as crianças atribuem à escrita?

Mas, este talvez seja, na educação, o aspecto que permite a emergência (e a existência) da esperança: a possibilidade de rever, de fazer de novo, de experimentar, de voltar atrás, de ter a coragem de desdizer-se quando necessário, ainda que não se venha a público admitir a falta, o erro, ainda que se tenha medo de que nos apontem um passo impreciso em nossa caminhada. A coragem parece emergir do próprio contexto em que ficamos com medo. Dela e com ela emerge o que é possível, emerge a esperança de que se esteja (d)esperto. A possibilidade de que haja mais ar para se respirar.

Entretanto, independentemente das propostas pedagógicas para a alfabetização, penso que deveria ser perguntado às crianças quais são suas concepções de escrita. Conhecê-las, pois, antes de planejar e propor. Afinal, como muito se diz, é a partir das necessidades e da realidade dos educandos que devemos organizar nossas estratégias educacionais. E, se a criança é um ser criador e não passivo e submisso, as propostas “enlatadas” não podem atender às suas demandas singulares. Concordo que ao discutir-se sobre alfabetização o grande anseio é promover a aprendizagem da leitura e da escrita². Porém, fazeres pedagógicos padronizados podem oportunizar a aprendizagem desejada e necessária a crianças diferentes, inseridas em contextos sociais distintos?

Ao dizer isso, percebo que todo início de ano letivo apresenta um conjunto de novos desafios. E este certamente não é diferente. Ou melhor, é muito diferente, mais desafiador, uma vez que já percorri novos caminhos e respirei outros ares desse universo que é a escrita, assim como as crianças que se iniciando na escrita ajudaram-me na elaboração das reflexões que apresento aqui.

² Por conceber Alfabetização enquanto um processo complexo que envolve além da decodificação do código linguístico, todas as atividades envolvidas no ato de ler e escrever enquanto constituintes do ser humano. Optei por usar aprendizagem da leitura e da escrita ao longo do texto, uma vez que alguns autores usam o termo alfabetização para conceituar somente o processo de decodificação do código.

As reflexões que proponho acerca dos sentidos da escrita para crianças que estão iniciando as aprendizagens da leitura e da escrita justificam-se por inúmeras razões. Uma delas está no fato de que a alfabetização ocupa hoje um dos lugares centrais nos discursos sobre educação escolar no mundo, seja porque o nível de letramento apresentado pela população não é avaliado como satisfatório para que uma sociedade seja considerada desenvolvida, seja porque grande parte da população dos países em desenvolvimento é, ainda, analfabeta. Tanto em um caso como no outro, a quantidade de crianças que vai para a escola e não aprende a ler e escrever, infelizmente, é ainda bastante significativa.

Muitos são os estudos nessa área, enfatizando as hipóteses de construção da escrita, os melhores e mais eficazes métodos de alfabetização, as melhores práticas pedagógicas de leitura e escrita (FERREIRO e TEBEROSKY, 1991; CAGLIARI, 1998; SOARES, 2003). Entretanto, iniciei meus estudos neste tema perguntando-me até que ponto se procurou entender ou analisar o que as crianças que estão às portas de iniciar seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, principais atores dessa trama, pensam sobre a escrita? Além disso, quais os sentidos, em seu imaginário, dessa aprendizagem tão significativa para suas vidas?

Uma segunda justificativa para propor estas reflexões e que também me levaram às questões acima, decorreu de minha trajetória como educadora. Durante meu percurso de oito anos como professora, venho me posicionando enquanto pesquisadora envolvida com questões referentes à aprendizagem da leitura e da escrita, e tentando desenvolver investigações com a finalidade de avançar na construção de referenciais que permitissem compreender como se dá o complexo processo de aprendizagem da escrita pelas crianças. Nessa perspectiva, busquei romper com práticas redutoras, inserindo, nas escolas em que trabalho, propostas pedagógicas que possibilitam às crianças uma aprendizagem com sentido, que envolvam não apenas as exigências dos conteúdos mínimos para a área, mas também seus desejos, sua subjetividade individual e de grupo, traduzidas pelas expectativas que verbalizam quanto ao fascinante ato de conhecer.

Outro fator perturbador para a realização deste estudo adveio do fato de que a escola, tal qual a temos hoje, consolidou suas práticas ao longo da história em uma perspectiva generalista com a qual propõe atender a todas as crianças com uma metodologia única sem saber escutá-las de maneira mais sensível. Além disso, a maioria das práticas escolares as

percebem como sujeitos sem opiniões próprias e contribuições a dar, pouco valorizando suas capacidades de criação e recriação. Ou seja, a linguagem da escola não é a dos alunos, e o aprendizado fora dos muros das instituições escolares lhes parece muito mais instigante e prazeroso. Sendo assim, embora possamos encontrar, atualmente, estudos que procuram reconstituir a escola, pensando-a como espaço educativo de possibilidades, de criação e também de escuta sensível, as concepções de alfabetização que subjazem os currículos mantêm-se afastadas do viver, desconsiderando as experiências vividas pelas crianças como fios condutores para um aprendizado mais pleno de sentidos (MATURANA, 2001).

Nessa direção, surgiram, ainda, outras questões. Partindo da premissa de que nós, humanos, só conseguimos pensar com as coisas que fazem sentido (MATURANA, 2001), procurei desenvolver reflexões acerca dos sentidos que as crianças atribuem à escrita quando estão vivendo o fenômeno mesmo da alfabetização e de como pensam essa sua escrita, ainda que não a dominem de maneira convencional. Ou seja, procurei refletir como os sentidos que a criança não alfabetizada atribui à escrita se complexificam, tornando-se, para ela, hipóteses de aprendizagem da própria língua, e, de que maneira esses sentidos em complexificação contribuem para a aprendizagem da leitura e da escrita.

Tomando essas questões e justificativas como fios condutores de minhas poucas certezas e muitas dúvidas, adentrei nessa rede de aprendizagens com o objetivo principal de vivenciar e estudar o pensar a escrita com crianças, na perspectiva de suas contribuições para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Para tanto, desenvolvi com elas um conjunto de atividades que nos possibilitaram pensar os sentidos que podem (podemos) atribuir à escrita, através de diferentes linguagens e expressão das emoções, estudando o processo de complexificação dos mesmos nessa ação.

Esta metodologia mostrou-se importante na geração dos dados para as reflexões porque deu visibilidade ao fato de que toda criança, antes mesmo de entrar para a escola, já possui conhecimentos prévios do que vem a ser a escrita (FERREIRO, 1986; KATO, 1986), uma vez que esta se faz presente no seu cotidiano, em panfletos, rótulos, placas, livros, registros de adultos com os quais convive ou não. Além disso, mostrou que estes conhecimentos são desconsiderados no momento em que a criança ingressa na escola, lugar onde 'deve' aprender a escrever. Percebi, com isso, que é nesse momento que as crianças sofrem o primeiro impacto de uma fragmentação que se encontra impregnada na educação,

que é a separação entre ensino e aprendizagem (CAGLIARI, 1998) e que esta repercute em outras, como a do objeto cognoscível, neste caso a língua materna, como algo exterior ao sujeito cognoscente (FREIRE, 2001).

Passei, então, a ver a escola numa perspectiva segundo a qual sujeito e objeto são inseparáveis e o aprender é indissociável do viver. Assim, percebi que a concepção que a escola tem da escrita, pode e deve ser renovada pela concepção que a criança vai construindo antes mesmo de começar a frequentá-la. Ou seja, uma escola que considere, a priori, que aprender a escrever é apenas um dos aspectos na complexa atividade da aprendizagem humana, ainda que envolva, como tantos outros, as dimensões técnicas, culturais e emocionais uma vez que toda aprendizagem, desde que tomada como ‘transformação’, se constitui enquanto fenômeno antropológico, sociológico, linguístico, psicológico e biológico.

Passei, a partir deste estudo, a acreditar, como Maturana (1998), que a aprendizagem não ocorre apenas pelo agir intelectual guiado pela razão, mas, sobretudo pela emoção que inaugura a ação de aprender (MATURANA, 1998). Isto me permitiu confirmar o pensamento de que é possível, sim, desenvolver experiências de aprendizagem que emergem como uma mágica fascinante de inventar o conhecimento, que nunca é algo acabado, que não pode ser simplesmente recebido, nem tampouco transmitido, pois é tecido com a experiência daquelas pessoas que o vivem. Pude confirmar, também, a ideia de que é no respeito e na valorização da criança e do seu pensar como sujeito ativo e parte do todo que se evidencia o maior objetivo da educação: articular os diferentes saberes, interagindo e fazendo interagir a todos dentro de uma visão mais complexa do ensinar-aprender, distanciando-se dos modelos de aprendizagem totalizadores, de certezas incontestáveis.

A metodologia que melhor contemplou as diferentes ações de pesquisa, abrindo caminhos para os questionamentos dos dados gerados foi a sociopoética. Afinal, com a sociopoética foi possível

... elaborar cooperativamente, com a participação ativa e dialógica de todos os participantes da pesquisa, co-pesquisadores, a crítica, não apenas do concebido, mas também do percebido e do vivido – o que não se pode fazer sem mobilizar potentes afetos (GAUTHIER, 2001, p. 25).

O contexto empírico desta pesquisa teve a realidade das escolas onde leciono no município de Candelária – RS: Escola Estadual de Ensino Médio Guia Lopes e Colégio Nossa Senhora Medianeira, ambas localizadas no centro da cidade.

A Escola Estadual de Ensino Médio Guia Lopes recebe alunos advindos dos arredores da escola (zona urbana), periferia e de localidades do interior do município. Estando em funcionamento há 83 anos, funciona nos turnos manhã, tarde e noite. Atualmente contempla turmas do Ensino Fundamental ao Médio e EJA totalizando aproximadamente 900 alunos matriculados, que compõem nove turmas dos Anos Iniciais, oito turmas dos Anos Finais, sete turmas de Ensino Médio e cinco turmas de EJA; equipe diretiva composta por diretora e três vice-diretoras (uma para cada turno); três supervisoras, três orientadoras educacionais, 53 professores e nove funcionários.

De maneira geral, as crianças que frequentam essa Escola são oriundas de famílias de classe média, embora uma parte considerável dos alunos seja de famílias carentes. Portanto, pode-se afirmar que a escola trabalha com alunos dos dois extremos sociais.

Já o Colégio Nossa Senhora Medianeira é uma escola privada e recebe alunos da cidade e interior. Estando em funcionamento a 61 anos, funciona nos turnos manhã e tarde com turmas de Ed. Infantil a Ensino Médio e a noite com Curso Técnico de Enfermagem, totalizando aproximadamente 560 alunos. A equipe diretiva é composta por diretora, vice-diretora, três coordenadoras, psicóloga, 40 professores e 8 funcionários.

É importante ressaltar que ambas as turmas, apresentam características parecidas quanto à dinamicidade integrada a curiosidade e a maneira como expressam suas emoções ao interagir com o conhecimento, além disso, demonstram grande interesse em aprender, se divertindo nesse processo. Essas particularidades que menciono foram determinantes para a escolha das turmas bem como para os resultados obtidos no decorrer da realização das oficinas.

Levando em consideração as realidades em que as turmas estão inseridas, as crianças tem acesso a uma diversidade infinita de relações com a leitura e a escrita. Frequentam espaços diferentes, mesmo assim, o acesso à escrita é significativo para todos. São experiências distintas, mas que se aproximam no momento que provocam perturbações,

gerando aprendizagem na interação com as crianças que dão sentido a tudo que está a sua volta.

Segundo Ferreira, a alfabetização também é uma forma de se apropriar das funções sociais da escrita. De acordo com suas conclusões, desempenhos díspares apresentados por crianças de classes sociais diferentes na alfabetização não revelam capacidades desiguais, mas o acesso maior ou menor a textos lidos e escritos desde os primeiros anos de vida.

Quando se fala em aprendizado, há uma maior tendência em pensar naquele que os pais e mestres dispensam às crianças. Mas ao observá-las, os adultos podem perceber que há uma riqueza de ensinamentos transmitidos por essas.

Sendo assim, no decorrer da descrição das oficinas busquei evidenciar as ideias aqui apresentadas, exemplificando situações que me permitiram traçar esse perfil das turmas envolvidas nessa pesquisa.

Com relação ao modo de organização desta dissertação, ela está estruturada em cinco capítulos, iniciados por esta apresentação. Na primeira parte discuto as concepções de infância que subjazem ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita, questionando o olhar historicamente produzido sobre a infância, tomando-a como objeto de conhecimento, nas suas múltiplas articulações com as diversas esferas, categorias e estruturas da sociedade, bem como, as relações entre criança e filosofia – modos de pensar – o que permite ressaltar a singularidade do seu discurso, enquanto ato de filosofar de um sujeito que indaga o real (KOHAN, 2008).

Posteriormente, no segundo capítulo, abordo a linguagem enquanto um fenômeno social, e não biológico, que nos constitui e na qual nos constituímos como espécie (MATURANA, 1998, ECHEVERRÍA, 2006). Assim, compreendo-a como uma forma de interação (GERALDI et. al., 2006), apresentando reflexões acerca da integração da oralidade e da escrita na aprendizagem da língua e suas contribuições para o processo de aprendizagem da leitura e da escrita.

Já no terceiro capítulo discuto as políticas públicas da educação, apresentando um breve histórico dos métodos educacionais que permeiam as discussões quanto à eficácia ou

não de uma padronização do processo de ensino da leitura e da escrita, citando também, a legislação que rege o Ensino Fundamental de nove anos no que se refere à aprendizagem da leitura e da escrita por crianças com 6 anos de idade.

No quarto capítulo realizo algumas reflexões em torno das narrativas das crianças quanto aos sentidos que atribuem à escrita. Para tanto, procuro entender sentido como algo que é produzido historicamente nas interações com o outro (PÊCHEUX, 1975).

Finalmente, no último capítulo discuto as complexificações ocorridas durante as atividades realizadas com as crianças e apresentadas ao longo deste estudo. Assim, propondo novas indagações que emergiram com as vivências no contexto da pesquisa, buscando provocar outras reflexões em relação ao processo de ensino da leitura e da escrita com crianças.

1 JANELAS PARA A INFÂNCIA

De cada lado da sala de aula, pelas janelas altas, o azul convida os meninos, as nuvens desenrolam-se, lentas como quem vai inventando preguiçosamente uma história sem fim... Sem fim é a aula: e nada acontece, nada... Bocejos e moscas. Se ao menos, pensa Lili, se ao menos um avião entrasse por uma janela e saísse pela outra!

Mario Quintana

Iniciei esta dissertação, os estudos que me levaram a ela, quebrando a cara. Mas, tudo bem. Já estou acostumada. As crianças são mestras em nos mostrar que é possível quebrar a cara e ainda rir disso, são mestras em nos fazer quebrar a cara, e tenho convivido com elas há mais de dez anos... desde o 'curso normal'. Aos poucos compreendi que “quebrar a cara” é só um modo mais divertido de viver a vida. Para mim, isso tem a ver com curiosidade à flor da pele. Tem a ver com infância.

– Como assim?

Qual criança, por exemplo, lendo a terceira frase deste parágrafo, resistiria a perguntar: existem “cursos anormais”?

As crianças... de cara procuro compreendê-las como seres humanos que são responsáveis por movimentar os meus dias. Até aqueles mais cinzentos ganham cores em sua companhia. Com palavras, olhares e sorrisos, ou as famosas “caras e bocas”, aprendo novos significados a cada encontro com elas³. Certa vez, estava caminhando ao redor da escola com meus alunos, com o propósito de observar a movimentação do tráfego, as placas e sinalizações de trânsito, quando um menino, muito concentrado, observando uma placa de publicidade de uma loja de materiais de construção me questiona: – “Profe, SEMAL é onde ensinam as pessoas a serem maus?”. SEMAL é o nome da loja, mas a riqueza daquela interpretação é certamente inigualável, bem como a minha expressão, dados os fatos, nunca havia pensado nisso. Nesse sentido, relato mais um momento de perplexidade e encantamento, quando após concluir a ilustração dos personagens do clássico Pinóquio, o

menino aproxima-se de mim, mostra o seu trabalho e eu solicito que ele contorne o desenho, entendendo contorno como a ação de passar o lápis sobre a silhueta de linha já existente. O aluno aceita a sugestão, retorna para sua classe e tempo depois volta a mostrar o seu desenho, dizendo: – Pronto, já contornei. Agora, os personagens estavam circulados (VER IMAGEM 1). Outra experiência me faz lembrar o quanto, com as crianças, enriqueço meu vocabulário com palavras desconhecidas daqueles que não conseguem alcançar seu universo de imaginação. Ao solicitar que elas escrevessem palavras iniciadas pela letra R, surge a palavra, *rebeta*. Então, pergunto: – Que palavra é essa? – *Rebeta* é a fala do sapo, responde a criança.



Imagem 1 - “A Fada Azul contornada”.

Parece surreal, isto é, algo fora do comum, que foge da realidade, mas é gostoso saber que estas experiências são mais do que isso: elas são experiências poéticas. Ou seja, é este universo de criação, de imaginação que faz com que o mundo que as crianças estão a inventar tenha sentido. Sentido que nós adultos procuramos incansavelmente, e que as crianças constroem e desconstroem, inventam e reinventam a todo o momento. As crianças brincam e encontram sentido para tudo em suas vidas. Infelizmente, elas crescem (vão para a escola) e aprendem ‘os sentidos corretos’. Aprendem os sentidos dicionarizados, que lhes são apresentados como “verdadeiros, únicos”. Lamentável é saber que depois de adultos, como nós, sentirão saudades do que considerarão perdida: a infância.

Por falar nisso, fico feliz ao perceber que o tema infância tem sido alvo de inúmeros discursos envolvendo principalmente, as crianças e seus espaços de inter-relações e aprendizagens. Afinal, os estudos sobre a infância, a família e a escola estão intimamente relacionados e, também por isso, merecem maior atenção de todos e principalmente de nós, que trabalhamos com a educação. Penso assim porque percebo que o modo de pensar como a criança pode ou deve ser tratada e como deve ser sua educação, expressa concepções subjacentes de infância, educação e sociedade ao longo da história. E, é triste saber que durante muito tempo a criança foi tratada como um *quase adulto*, recebendo uma instrução

³ As situações aqui apresentadas ocorreram na turma de 1º ano do EF, no Colégio Nossa Senhora Medianeira.

focada na preparação para o que ela deveria vir a ser, na formação de um cidadão acrítico, que cumpre e executa as leis.

Por outro lado, é uma alegria perceber que após algumas transformações nesta concepção, encontramos, em Nietzsche, por exemplo, uma concepção de criança que ultrapassa em muito estas barreiras. Para ele “a criança é inocente e esquece; é uma primavera e um jogo, uma roda que gira sobre si mesma, um primeiro movimento, uma santa afirmação” (1972a, p. 32).

Nesta mesma perspectiva, vale lembrar das palavras de Larrosa (2009), para quem “a criança não se pode antecipar, nem se projetar, nem se idealizar, nem se determinar, nem se antecipar. A criança não cumpre nada, não realiza nada, não culmina nada. É um limite, uma fronteira, um salto, um intervalo, um mistério” (2009, p.97).

Além disso, fico feliz em saber que alguns pensadores como Kohan (2006) e Arroyo (2008), inclusive, denunciam o desaparecimento da infância. A questão que apresentam, com muita pertinência é: de que infância nós falamos? Isto é importante, porque leva a perceber que a sociedade a qual pertencemos está continuamente em transformação, e que a violência contra as crianças e entre elas se tornou constante, uma vez que a criança pertence a um contexto sócio-histórico-cultural, que é transformado por ela ao mesmo tempo que à transforma. Em outras palavras, supõe-se que, na era pós-industrial não há mais lugar para a ideia de infância, uma vez que com a mídia e a internet, o acesso das crianças à informação adulta teria terminado por expulsá-las do jardim de infância. Assim, crianças são sujeitos sociais e históricos, portanto, marcadas pelas contradições da sociedade em que estão inseridas.

É justo admitir, nesse contexto, que a criança não tem um espaço próprio, construído e constituído por ela, ela ocupa espaços adultos, inventados pelos adultos, os quais são forçadas a ocupar, para poderem, de certa forma, terem sua presença admitida e se fazerem presentes no mundo. Ao inventarem mesmo aí a sua presença as crianças suprem para elas o que, para os adultos, lhes falta: uma ausência que lhe é delegada ao longo da história. O termo *infância*, por exemplo, traz em si uma bagagem cultural vinculada à ignorância e à inferioridade, uma vez que, desde a sua origem, do latim *infans* (o que não fala) evidencia-se essa “falta de ar”, que a sufoca. Conforme Kohan (2006) tal abordagem tem como marca central uma ausência que fundamenta sua exclusão, uma vez que a criança é vista ainda hoje como aquela que

precisa aprender para ser, mais precisamente, um ser humano que necessita aprender a ser humano, porque é vista pelos e com os olhos dos adultos. E é, na busca por alternativas e possibilidades para solucionar essa crise asmática, que a criança encontra no conhecimento do corpo, compreender a própria falta.

A palavra infância, na maioria dos discursos, está sempre associada à falta. Uma nova concepção propõe pensa-la a partir do que ela tem. Concepção da criança como criação e não como algo a ser criado.

A infância é o reino do “como se”, do “faz de conta”, do “e se as coisas fossem de outro modo...?”, a forma única e, a uma só vez, múltipla de todo acontecimento; é levar a sério a novidade de cada nascimento; é impedir que cada nascimento se acabe em si mesmo; é tornar múltipla, diversa, a novidade de todo nascimento; é estender o nascer à vida toda e não apenas ao acontecimento biológico do parto (KOHAN, 2008, p.47).

Então sempre nos nasce uma criança, a vida toda. Porque a infância é o acontecimento que impede a repetição do mesmo mundo. Criação, transformação, revolução, isso é a infância e é assim que é uma criança.

1.1 No corredor da experiência

Onde está essa criança?

Penso que essa criança está em todos nós, embora adultos, embora esquecida ou, nos casos mais preocupantes porque nos impõem sofrimentos, silenciada; ela espera um momento em que possa emergir e silenciar a dor do não criar, do ser adulto e perceber-se preso às amarras de um único modo de ser; espera um momento, um movimento, uma perturbação (VON FOERSTER, 1996) para libertar-se da razão como único modo aceito de existência. Ser adulto em nossa sociedade é sinônimo de evitar o porque, o improvável assusta, desequilibra. Por isso a importância de pensarmos mais a fundo a questão da infância, porque é a presença dessa criança que nos permite ver que lidar com o imprevisível tira o chão e abre caminhos desconhecidos, que mexem com os sentimentos mais profundos trazendo dúvidas e incertezas, e é essa brecha na qual a criança espera incansavelmente. Afinal, ela sabe que a liberdade é inconstante, como a vida, que precisa ser vivida, inventada e reinventada a todo instante para fazer sentido. Para mim, é como a crise asmática: não tem momento certo para

acontecer, e vem para desacomodar, para transformar. Admitir e viver a nossa infância na sociedade em que estamos guarda semelhanças com uma crise de falta de ar, porque de uma forma um tanto dolorosa, desacomoda, assusta porque nos leva a romper com a ditadura da razão, mas é importante porque nos faz refletir sobre a vida, percebida como um sopro de ar.

Penso ser exatamente esta desacomodação, esta imprecisão da razão o que me fascina. É estar frente ao desconhecido, “quebrando a cara” todos os dias que mantém essa criança viva dentro de mim. Embora não tenha sido sempre assim. Em *Assim falou Zaratustra*, Nietzsche descreve três metamorfoses ou transformações do espírito. O espírito vive a autossuperação através das seguintes metamorfoses: Inicialmente, torna-se camelo, em seguida, torna-se leão e posteriormente criança. O camelo, espírito heroico que suporta toda a carga existencial herdada das tradições culturais da humanidade, supera a si mesmo e torna-se leão. O leão, espírito libertário que se rebela contra a opressão dos deveres impostos através de uma heteronomia, torna-se criança, espírito criador.

A mudança nasce do conflito de um com o outro, e acontece na superação. Transformação esta que não tem um tempo determinado, um momento certo para acontecer, é incerta. Sendo assim, se hoje sou criança, comecei sendo camelo, quando iniciando minha carreira profissional, acreditava em todas as técnicas, métodos e receitas que me eram apresentadas, uma vez que, sem experiência de sala de aula, ouvia atentamente as orientações daqueles que eram os detentores da verdade, superiores a mim, sempre acompanhadas da frase “Tu deves”. O casulo foi se soltando quando me deparei com os mestres das incertezas, as crianças. A cada aula, uma surpresa, em cada turma um desafio a cada ano um enorme aprendizado. Foi assim então que o leão ganhou vida. As receitas, os métodos já não eram suficientes, nem tão pouco eficientes, e a realidade não era (não é) a verdade que me apresentavam. Agora, o “tu deves” se transformou em “Eu quero”.

Eu queria mostrar o que as crianças estavam me fazendo enxergar, mas não me deixavam, ou melhor, ninguém queria ver. Foi nesse conflito, nessa disputa entre o Tu deves versus o Eu quero que o rugido do leão ecoou: Não quero ser escrava de uma proposta de alfabetização! Mas, “o leão encarna um tipo de crítica infinitamente mais destrutiva, mais desapiedada, mais dissolvente, mais cética e mais trágica que a do criticismo” (LARROSA, 2009, p.96). Dessa forma, o sofrimento de ser leão estava me levando a negar a mim mesma. No momento em que me deparei com a situação: “Tu deves fazer o que Eu quero”.

Definitivamente aquele embate estava me transformando em alguém que não era eu. Percebi, então, que estava na hora do leão morrer e deixar a criança aparecer.

Hoje “Eu sou” criança, vivendo e aprendendo, construindo e reconstruindo sentidos, sem saber onde irei chegar e, se existe um lugar para se chegar. As incertezas e os mistérios, criados e inventados pelas experiências que vivencio diariamente com meus alunos, constituem o cenário dessa minha caminhada rumo ao desconhecido. A criança é o começo que está fora do tempo e da história.

Para tanto, é necessário considerarmos a infância não apenas como uma etapa de vida, uma continuidade cronológica, a primeira, o começo, que adquire sentido em função de sua projeção no tempo, mas como uma condição de experiência. Condição que é tanto ausência quanto busca, tanto ruptura quanto resistência, revolução e criação, enfim, aquela que pode ser o que é.

Neste sentido, penso que é preciso inverter alguns papéis. Por exemplo, ao invés de educar a infância, seria mais interessante contemplar a infância da educação. Assim, se na infância a criança seria educada para desenvolver com liberdade e de forma racional ou pensada a educação, poderíamos ter, no decorrer do processo ensino aprendizagem, grandes sucessos de um ser humano que subverte a lógica institucionalizada. Afinal, para que alguém possa ensinar e alguém possa aprender nada mais importante do que, ao pensar a si mesmo como liberdade. Dessa forma, um dos caminhos seria abrir a escola ao que ela ainda não é deixando de projetar o como deve ser, mas estimulando a um novo início, entendendo-a como espaço de experiência e percebendo a infância enquanto potência no aqui – agora, que é único e ao mesmo tempo diverso.

Nessa perspectiva, penso a invenção da linguagem como a da infância: enquanto experiência, algo que sucede, desconhecido, que não tem sentido, está além do próprio sentido, na eminência de, como devir. Nele não há vida ou morte, há vida e morte. Da mesma maneira que não há vida sem infância, nem infância sem linguagem. Assim como não há vida sem linguagem, estamos em infância como estamos em linguagem. Não há vida sem infância, assim como não há vida sem linguagem, uma vez que nós seres humanos, nos constituímos na linguagem, é a linguagem que nos põe vivos que possibilita o devir humano. Com ela inventamos nos inventando em infâncias, enquanto fenômenos próprios do viver (MATURANA, 1998 e ECHEVERRÍA, 2006).

Nas palavras de Kohan,

[...] a infância simboliza um rito de passagem, entre a natureza e a cultura, entre o que somos enquanto jogados no mundo e o que fazemos com isso que é nos jogado no mundo. E trata-se de um rito especificamente humano, na medida em que o ser humano é o único animal que aprende a falar (KOHAN, 2006, p.3).

A infância, assim, é o próprio fenômeno que somos, na medida em que nos transforma como aprendizes do próprio fenômeno. Além disso, sabemos que toda aprendizagem, sendo transformação tem a ver com nossos modos de viver. Vivo em linguagem, isto é, em interação com o meio e este se modifica e me modifica ao mesmo tempo, ou seja, estou permanentemente em transformação, por isso já não sou, estou sendo e é este estar sendo que nos aproxima do que tentamos entender como infância, ser o que somos quando em congruência com o meio, ou ainda, como diz Eduardo Galeano, “somos lo que hacemos, y sobre todo lo que hacemos para cambiar lo que somos” (1981, p.17).

Ora, isto me leva a compreender que o conhecimento é uma construção da linguagem e que esta, por sua vez, é constituída nas relações, sendo assim, só posso aprender se estou em linguagem. Acerca disso, encontro eco em Maturana (1998), quando nos diz que a conversa, na ação educativa, é elemento central na relação que produz o conhecimento. Para Kato (1992), sabe-se que muito da aprendizagem se deve, não somente à estimulação externa, mas às estratégias do próprio aprendiz diante de fatos novos percebidos no universo ao qual pertence. Isto confirma que é nas experiências que vivencia que a criança constrói seu conhecimento, e chama a atenção para o fato de que determinadas situações não-formais agregam significados importantes às aprendizagens formais exatamente porque se vinculam ao seu ser. Dessa forma, educação e escola não estão separadas da vida, pois são partes do processo de viver:

[...] se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo [...] (MARIOTTI, 2001, p.12).

Assim, experiência e infância não antecedem a linguagem, mas são suas condições originárias já que não há humanidade sem elas, e sem elas não há sujeito que possa falar (KOHAN,2006). Percebo aqui a importância da aceitação de infância enquanto experiência, como algo que nunca acaba que tem seu recomeço a partir de cada conhecimento inventado e ressignificado. Dessa forma, para Kohan (2005, p.247):

Aquele que não pensa o que já foi pensado, o que “há que pensar”. É aquele que pensa de novo e faz pensar de novo. Cada vez pela primeira vez. O mundo não é o que pensamos. “Nossa” história está inacabada. A experiência está aberta. Nessa mesma medida somos seres de linguagem, de história, de experiência. E de infância.

Agamben (2005) traça uma relação entre infância e linguagem, ressaltando assim, o fato de abrir a possibilidade de falar para criar um novo mundo e não apenas reproduzir o mesmo mundo. Assim, uma vida sem infância, sem uma relação infantil com a linguagem, com o que sabemos e com o que somos, parece também uma vida sem sentido.

Penso que, aqui esteja um dos passos importantes da minha pesquisa, quando proponho, justamente, a valorização deste pensar da criança como caminho para uma compreensão do sentido da escrita atribuído por ela, ocupando um lugar de educador - aprendiz, aceitando a condição de infância, como possibilidade de aprender e não somente ensinar.

Pode a criança deixar de ser *infans* (o que não fala) e adquirir voz num contexto que, por um lado infantiliza e por outro adultiza? As relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos. Olhar o mundo a partir do ponto de vista da criança pode revelar contradições e uma outra maneira de ver a realidade.

Pergunta-se como adultos e espera-se respostas adultas. Pergunta-se ao outro o que nunca se perguntaria a si próprio. Interpretar as respostas das crianças é justamente o que coloca a infância como ausência. Neste sentido, lembro das palavras de Kohan, para quem “o grande risco de toda pedagogia é o próprio saber que não permite perceber o que o outro sabe: a impostação de ignorância no outro, que não deixa ver o que é preciso ignorar em si mesmo” (2008, p.52).

As perguntas que as crianças fazem podem ser muito diferentes daquelas feitas por adultos. Crianças e adultos aprendem juntos, exploram um tema e investigam sobre coisas e assuntos que as pessoas geralmente tomam como resolvidos.

A Filosofia, como pensamento crítico e criativo, perpassa as experiências e reflexões nas outras áreas de investigação, nutrida que é por sentimentos de admiração, espanto e inquietude. Esses sentimentos são muito fortes em nossos primeiros anos de vida, mas logo

são suprimidos por mecanismos sociais que pretendem naturalizar a vida humana em sociedade, transformando-nos em pessoas acríticas e conformistas, que não mais nos surpreendemos diante dos acontecimentos da vida humana, tomando-os como naturais e imutáveis. Ou seja, vive-se a história da transformação do camelo, do leão e da criança ao contrário.

A infância é o paradigma do espaço/tempo *aión*, que promove a atitude típica da infância, a atitude investigativa, o pensamento criativo, lúdico, imaginativo, que questiona o sentido e as consequências de sermos, pensarmos e vivermos da maneira como temos vivido e pensado, abrindo brechas para criarmos novas possibilidades para a humanidade ser e estar no mundo. Retomando a perspectiva da filosofia neste enfoque, Renato Janine Ribeiro (2011) afirma que “o que nos faz filosofar é um olhar diferente, descansado, sem preguiça sobre as coisas. Filosofar é parar de achar que tudo é óbvio”.

Assim, *Aión* é um espaço de resistência a esta naturalização do universo humano, e propõe que ele é contingente, e não determinado, que pode sempre ser redesenhado, reconstruído, ressignificado. *Aión* é concebido como tempo no sentido do devir, o tempo do tornar-se, o tempo da transformação, como o próprio nome *aión*, sugere. É tempo, eternidade, condição, experiência e criação, “uma criança brincando (criança criando), jogando: reinado de criança” (Heráclito, fragmento 52). *Aión* é tempo contínuo e indeterminado, um tempo que não é *kronós* nem *kairós*, é o espaço/tempo de novas possibilidades.

Não é necessário pensar em relações pessoais, mas em relações afetivas⁴ e intensivas no próprio pensamento. Amizade entre os pensamentos que se dispõem a se encontrar. A relação entre alguém disposto a aprender enquanto lhe pedem que ensine e um outro que ensina enquanto aprende.

Frente às perguntas a infância cria. Uma capacidade que pensa e dá o que pensar, isso também é a infância. Segundo Kohan (2008, p.59),

⁴ Para Freire (2006), a educação é um instrumento de conscientização que, ao levar o homem a conhecer o mundo, propicia que conheça a si próprio, podendo transformar-se. É responsabilidade do homem humanizar o mundo. Assim é necessário estimular e possibilitar para a criança a capacidade de intervenção no mundo, tratando-a como alguém que é e está sendo no mundo, como mundo e com os outros.

[...] Inventar é inventar-se. Inventar-se é escutar o que não se escuta, pensar o que não se pensa, viver o que não se vive. A infância fala uma língua que não se escuta. A infância pronuncia uma palavra que não se entende. A infância pensa um pensamento que não se pensa.

Ainda que seja difícil, abrir nossa sensibilidade para pensar com a infância. Talvez seja interessante então colocar a igualdade no início de um filosofar com crianças. Despojando-se do que nossos saberes já capturaram, do que já conhecem dos pontos de chegada que já pensaram para a educação da infância. Nossa relação com a infância está sempre ligada a certa relação com o tempo. O novo diz respeito também a uma ruptura na experiência do tempo, uma vida temporal mais intensiva, um outro tempo para se aprender, um tempo de intensidades.

2 LINGUAJANDO NO JARDIM

*O segredo é não correr atrás das borboletas... É cuidar do jardim
para que elas venham até você.*

Mario Quintana

A criança é feita de uma variedade imensa de pensamentos e maneiras de brincar, falar e escutar. Mas a escola e a sociedade “lhe separam a cabeça do corpo” e roubam quase toda essa variedade de expressões. Nesse sentido, me recordo das palavras de Loris Malaguzzi (1999) quando descreve sutilmente, essa maravilhosa imensidão de sentidos e possibilidades que as crianças trazem para a escola e que inúmeras vezes são obrigadas a abandonar na porta do prédio, antes mesmo de entrar na sala de aula, em vista de não correrem o risco de cometer a indisciplina de alterar, de certa forma, o currículo pré-estabelecido e o *bom* andamento da aula, no poema Cem linguagens da criança que me atrevo a citar:

*“A criança é feita de cem...
A criança tem cem linguagens
(e depois cem cem cem)
mas roubam-lhe noventa e nove.
A escola e a cultura
lhe separam a cabeça do corpo...
Dizem-lhe enfim:
Que o cem não existe.
A criança diz:
Ao contrário o cem existe”*

Penso que a riqueza da vida esteja justamente na diversidade do ser e, sobretudo, no respeito a essa magnífica diversidade que faz com que cada momento na companhia de uma criança seja único e intenso. Nessa responsabilidade autônoma-relacional do sistema como construtor de si mesmo se estabelece uma novidade perene nas ações interativas na linguagem. Por isso “o futuro de um organismo nunca está determinado em sua origem” (MATURANA, 1998, p.29). Tal perspectiva ancora uma educação continuamente criada e criadora do conhecimento-vida. Para Maturana:

O educar se constitui no processo em que a criança ou o adulto convive com o outro e, ao conviver com o outro, se transforma espontaneamente, de maneira que seu modo de viver se faz progressivamente mais congruente com o do outro no espaço de convivência (MATURANA, 1998, p. 29).

Assim, acredito ser fundamental que o professor possibilite a relação da criança com os diferentes tipos de linguagem, entendendo que cada tipo oferece características específicas. Daí a importância de o professor disponibilizar recursos para que a criança se familiarize com os variados tipos de linguagem de que dispomos, pois somente tendo acesso e familiaridade ela poderá deles dispor para fazer valer suas próprias ideias e sentimentos, já que a linguagem humana não responde apenas a necessidades práticas e utilitárias. Responde a necessidades de comunicação afetiva (MORIN, 1998).

Para Maturana (2009), as palavras que usamos não somente revelam nosso pensar, como também projetam o curso do nosso fazer. Ocorre, entretanto, que o domínio em que se realizam as ações que as palavras coordenam não é sempre claro num discurso, e é preciso estar no *devoir* do viver para sabê-lo.

Portanto, é, de fato, pela interpretação que o símbolo se inscreve na problemática da linguagem. Para Ricouer, assim como para Merleau-Ponty (1991) e Maturana (1998) o símbolo é sempre linguagem, não existindo de modo nenhum, antes do devir languageiro do humano, uma vez que são as linguagens que põem em funcionamento o mundo e as significações. Nessa direção, é interessante lembrar que o poder simbólico funciona em nossa sociedade não apenas pelos sentidos claros, aparentes, mas, sobretudo pela opacidade, pelo silencioso e profundo enraizamento que guarda com a história do próprio homem. Nesse sentido vale lembrar de Merleau-Ponty (1991), quando afirma que ao quebrar o silêncio a linguagem realiza o que o silêncio pretendia e não conseguiu obter.

Portanto, a linguagem é fonte originária de sentido do próprio pensamento. A apropriação da fala e a análise do gesto corporal busca no corpo a origem do sentido da linguagem. Como a linguagem emerge enquanto gesto de um corpo que é todo relação de sentido com o mundo, gesto de tomada de mundo, articula o ser com sua história e com o todo social.

No mesmo sentido das ideias de Ricoeur estão as contribuições de Merleau-Ponty (1991), especialmente ao afirmar que é no sentido do que fazemos que se realiza a comunicação. Ou seja, é no sentido do comportamento que as significações das palavras sempre se encontrarão, uma vez que, o caráter corpóreo da significação está na reciprocidade de comportamentos vividos na dimensão social.

Nesse sentido, a Biologia da Cognição apresentada por Maturana e Varela (2001), considera a vida como um processo cognitivo, “definindo cognição como o conjunto de interações de um sistema que se mantém vivo porque consegue se auto-organizar face aos ruídos perturbadores do meio, transformando essas perturbações em padrões criativos que aumentam a diferenciação do sistema tornando-o mais capaz de enfrentar novos ruídos” (PELLANDA, 2009, p. 35). Assim afirma-se a inseparabilidade dos processos de viver/conhecer, quando estes são reconhecidos como instrumentos essenciais na construção do conhecimento, que acontece na ação do ser frente às experiências vivenciadas nas relações com o mundo e consigo mesmo.

De acordo com Maturana (1998), o que se conserva num organismo vivo não é uma configuração genética, mas um fenótipo ontogênico – modo de viver em um meio. Dessa maneira, ocorre uma mudança evolutiva quando um modo de vida muda, mantendo-se sucessão reprodutiva. Assim, em consonância com o autor, a linguagem surgiu como um modo de vida que se deu nas coordenações consensuais de conduta, no compartilhar alimentos, na intimidade da convivência dos hominídeos, nossos ancestrais, conservando-se nas sucessões reprodutivas da espécie.

Concordando com essa perspectiva, a linguagem é um fenômeno social e biológico, de modo que não pode ser compreendida como uma propriedade ou capacidade humana. Ainda que, conforme apregoa Maturana (1998), só possamos fazer o que nossa biologia nos permite, é um equívoco tomar o indivíduo como já constituído para dele derivar a linguagem, pois isso impede que possamos compreender sua própria constituição como indivíduo, perspectiva reforçada por Echeverría (2006), em sua obra *Ontología del Lenguaje*. Um exemplo, segundo o autor, de que nossas capacidades biológicas não podem gerar a linguagem, são os casos dos meninos-lobos que, apesar de serem biologicamente capazes, em isolamento do convívio social com outros humanos, não a desenvolveram. A interação social é, pois, condição para a linguagem.

2.1 Um canteiro para o som

A criança resiste ou se afasta da escrita porque a oralidade, a fala, é mais corporal, mais direta, mais fascinante e fácil de manipular. Rubem Alves, sabiamente diz:

Coisa gostosa é brincar! Brinquedos dão alegria: bonecas, pipas, piões, bolas, petecas, balanços, escorregadores... Os brinquedos podem ser feitos com os mais diferentes materiais: madeira, plástico, metal, pano, papel. Mas há brinquedos que são feitos com algo que a gente não pode nem tocar e nem pegar: brinquedos que são feitos com palavras (2003, p.39).

Uma vez que não podem ser tocadas, conseqüentemente não podem ser controladas. Resume-se assim, o perigo da palavra (falada) na escola, facilmente evitado quando a concepção de escrita enquanto controladora de sentidos, única e incontestável entra na sala de aula.

Afirmo isso, porque as crianças são diferentes dos adultos no que diz respeito à aprendizagem. Estes costumam centrar-se mais na razão quando confrontados a um problema e, assim, parecem ficar esperando que lhes ocorra, pela distinção e análise das experiências, alguma resposta. Já as crianças imediatamente agem, tentam adivinhar, interpretar. Assim, se pensarmos a linguagem como ação, podemos perceber a intensidade com que estas vivem na linguagem. Em outras palavras, vivem intensa e integralmente a experiência de aprender, de estar em linguagem.

Então, como lhes acontece a aprendizagem quando se confrontam com a escrita, vindas de uma cultura oral?

Se refletirmos, por um momento, sobre a aprendizagem da linguagem oral, veremos que a criança aprende a falar naturalmente de maneira congruente com as condições interacionais em que se encontra. Dotada de características genéticas para falar, em contato com a cultura, uma criança em pouquíssimo tempo aprende o código verbal de sua língua. Nesse contato, tem a oportunidade e a liberdade de atuar e interagir com a fala, de formular hipóteses sobre suas formas, de tentar generalizações, de errar na busca dos caminhos permitidos pelo modelo. Quando suas tentativas não são bem-sucedidas, os falantes adultos, de vários modos, atuam como mediadores entre a criança e o modelo, de tal modo que ela acaba construindo o seu sistema linguístico de maneira adequada.

Sob a perspectiva de ações pedagógicas que contemplam a narração oral, Gil Neto (1996, p.108) afirma que “[...] a estrutura da narrativa é o que circula no cotidiano linguístico da criança: elas contam o que sentem, o que vivem [...]”. Isto remete ao fato de que a narração é o modo discursivo básico do ser humano e que antes dos sete anos as crianças já desenvolveram esquemas cognitivos que lhes permitem compreender e contar histórias (ANDALÓ, 2000). Além disso, vale lembrar que nos formamos, como humanos, na linguagem, ideia defendida por Echeverría, quando afirma que: “Somos el relato que nosotros y los demás contamos de nosotros mismos” (2006, p. 56). Ou seja, as narrativas orais fornecem às crianças uma referência significativa para poderem inventar, através da imitação, as suas próprias histórias de vida.

Nesse sentido, chamo a atenção para a fala de uma menina, quando juntamente com alguns colegas encontraram, no Cantinho da Leitura, livros de histórias sem texto. Um colega logo falou: “Não tem letra, não dá pra ler esse livro”. E ela respondeu imediatamente: “Não é de ler, é de imaginar”. A expressão daquela criança e a convicção da sua fala estão gravadas em minha memória, bem como a relação que o menino estabeleceu, associando letra à leitura. Esta experiência evidencia, a meu ver, dois aspectos importantes da aprendizagem da criança em linguagem. Primeiro que para ela só é possível a leitura na medida em que haja uma escrita, isto é, a escrita é a condição de possibilidade da leitura, mas a sua ausência também não impede a imaginação. O segundo aspecto está no fato de que para a criança ler é um pouco diferente de só imaginar; exagerando um pouco podemos dizer que pensa a leitura como algo que lhe impõe limites. O que mostra a sua sabedoria languageira, percebendo que a escrita cabe na linguagem como uma possibilidade imaginativa regulada pelas funções de ler-escrever.

Quando ainda não lê convencionalmente, a criança conta histórias que vê desenhadas nos livros ou as inventa descrevendo acontecimentos que presenciou com familiares, amigos e através da televisão (novelas, filmes, noticiários...), já mostrando um conhecimento narrativo (languageiro) que pressupõe a experiência de ter ouvido histórias. Usa expressões como ‘era uma vez’, ‘foram felizes para sempre’, criando diálogos e descrevendo as cenas.

Nesse sentido, apresento uma situação que a meu ver exemplifica essa afirmação⁵. Na semana da Páscoa, estava com meus alunos assistindo a mensagem da pastora na quadra da escola quando observei certa agitação entre as crianças, elas cochichavam entre si e olhavam para a janela do 2º piso do prédio da escola. Não demorou para o assunto chegar aos meus ouvidos e quando olhei para cima vi o esqueleto na janela do Laboratório de Ciências. Na segunda-feira quando retornamos para a escola, fiquei na expectativa e qual não foi minha surpresa, o esqueleto continuava sendo citado nas conversas. Levei-os até o Laboratório, para que conhecessem o esqueleto de perto e no retorno à sala um aluno falou: “Profe vamos escrever a história do esqueleto? Daí a gente nunca mais esquece”. Percebo aí o conhecimento da criança a respeito da escrita. Ou seja, a escrita como registro do vivido.

A escrita também é uma maneira de apresentação da fala e as crianças que já iniciaram seu processo de aprendizagem da leitura e da escrita, sentem-se, nesse momento, estimuladas a escrever. Para as crianças, a escrita de certa forma, permite que a narrativa oral não se perca e até mesmo que possa ser compartilhada com outras pessoas.

2.2 Flores em branco e preto

No primeiro dia de aula costumo fazer o seguinte questionamento aos meus alunos: Quando você fala *escrita*, qual a primeira coisa que você pensa? É muito interessante, porque todas as vezes que proponho essa atividade, observo que a primeira reação é a de levar a mão à cabeça, num gesto de “pensador” e fechar os olhos. Pequenos filósofos eu os chamo, por essa sabedoria que existe no modo de pensar das crianças. Consequentemente começam a listar um repertório imenso de sentidos para aquela simples palavra. Me atrevo a listar algumas: ‘*Escrita é uma palavra escrita*’. ‘*É uma pessoa que escreve alguma coisa*’. ‘*São letras*.’ ‘*Escrita é escrever*.’ ‘*É desenhar e pintar*’. ‘*Escrita é pensar*’. ‘*É uma história que não acaba nunca*’. Nessas falas emergem vários sentidos com os quais as crianças compreendem a língua escrita.

A escrita é algo com o que nós, adultos, estamos tão envolvidos que nem nos damos conta de como vive alguém que não lê e não escreve, convencionalmente, de como a criança

⁵ Exemplos descritos ocorreram na turma de 1º ano do EF da E.E.E.M. Guia Lopes.

encara essas atividades, de como de fato funciona esse mundo complexo que nos parece tão familiar e de uso fácil (CAGLIARI, 2009). Em consequência disso, o trabalho com as linguagens, mais precisamente com a língua portuguesa, por exemplo, não tem um foco na aprendizagem, mas sim no ensino: no método do ensino. No Brasil, as atividades propostas para a aprendizagem da língua materna na escola têm sido fortemente dirigidas para a escrita, chegando mesmo a se preocupar mais com a aparência da escrita do que com a aprendizagem desse fazer e de suas funções na cultura.

Segundo Cagliari (2009), uma das primeiras considerações que vale a pena fazer quanto à aprendizagem da escrita é que ela é a única que tem um nome: alfabetização. Não há outra aprendizagem que tenha merecido um nome próprio e este é o peso que ocupa em nossos sistemas de ensino. Um dos objetivos mais importantes da alfabetização é ensinar a escrever. Mas, a maioria das propostas não leva em conta o fato de que a escrita convencional é uma atividade nova para a criança quando ingressa no ensino fundamental, embora essa criança já pense sobre ela e a compreende, como destaque nas falas dos alunos que apresentei acima e, por isso mesmo, requer um tratamento especial. Ou seja, há que se esperar que a criança, no final de um ano de alfabetização, saiba escrever, mas não que saiba escrever tudo e com correção absoluta.

Será que a criança que vai aprender a escrever deve se sentir perplexa diante dessa aprendizagem?

Outro problema é que a escola ensina a escrever sem ensinar o que é escrever. Em outras palavras, joga com a criança sem lhe dizer as regras do jogo (CAGLIARI, 2009). Ou seja, alguns professores fazem muita questão de enfatizar o uso da escrita e esquecem-se de verificar o que a escrita é para a criança. É preciso ouvir das crianças o que é escrever, para que serve a escrita, valorizando as opiniões que cada uma possa apresentar, uma vez que, vivendo em um mundo letrado, em contato frequente com livros, revistas, vendo adultos e crianças mais velhas lendo e escrevendo, elas pensam sobre a escrita e desejam conquistar esse universo de escrita e leitura durante a alfabetização, percebendo-o como um desafio, certamente, mas, muito mais como uma aventura que a qual elas estão prontas e ansiosas de viver.

Todavia, conforme Cagliari (2009), o que vemos em relação à escrita, é a imposição de um modelo sem qualquer possibilidade, espacial ou temporal, para a experimentação, tentativas e descobertas de cada criança, que se limitam, como tarefa, a fazer cópias de vários traçados, num verdadeiro exercício de treinamento manual. Preocupada demais com a ortografia, a escola, por vezes, esquece que o principal, num primeiro momento, é que as crianças experimentem suas habilidades languageiras nos textos escritos.

As crianças gostam de ser ouvidas, de participar do planejamento das atividades escolares, sobretudo quando diz respeito à aprendizagem da leitura e da escrita. Partindo das expectativas das crianças, a escola pode discutir com elas outros aspectos da escrita que talvez elas não tenham visto ou em que nem sequer pensaram. Escrever é também uma forma de expressão artística e até um passatempo. Neste sentido, é importante lembrar que,

As crianças, quer trabalhando, quer brincando, sabem o que fazem, não se intimidam diante de algo novo, aprendem a se virar, tomam a iniciativa de participar, aprendem a manusear ferramentas, jogos ou objetos com a precisão necessária para conseguir realizar o que pretendem. Para conseguir isso não é preciso treinamento de prontidão, nem orientação pedagógica: basta deixar a criança agir, atuar sobre os objetos (CAGLIARI, 2009, p.17).

A criança que se inicia na alfabetização já é um falante capaz de entender e falar a língua portuguesa com desembaraço e precisão nas circunstâncias de sua vida em que interage na linguagem. Mas não sabe escrever e ler convencionalmente. Estas são aprendizagens novas para ela: aprender a ser e estar na linguagem escrita, é isso que ela espera da escola.

Portanto, é importante considerar tudo o que a criança já sabe. Essa criança não só sabe falar o português, como sabe também refletir sobre a sua própria língua. De fato as crianças se divertem manipulando a linguagem com uma destreza que o adulto dificilmente consegue acompanhar (CAGLIARI, 2009). Basta uma palavra, respondida com uma rima ou mesmo, uma palavra que remeta a uma canção conhecida para que a diversão esteja garantida. São essas pequenas coisas que trazem os sentidos para o aprender dessas borboletas encantadoras que batem suas asas incansavelmente na busca por respostas as suas incertezas, que estão nos conteúdos programáticos da escola, mas transmitidas de maneira incontestável e opressora.

Dessa forma, as respostas que as crianças dão às perguntas que lhes são feitas revelam a incrível capacidade de análise da linguagem oral, o que irão perder logo que entrarem na escola, sufocadas pelo modo como se ensina a língua portuguesa, tomando-se a escrita ortográfica como base e fonte para tudo. Assim, “a escola vai lhe dizer um dia que é burra, incapaz de aprender as coisas elementares que todo mundo sabe” (CAGLIARI, 2009, p. 17).

Para Cagliari (2009), a escola não só interpreta erradamente a realidade das crianças, como também não se preocupa com o que estas pensam dela e o que pretendem quando nela ingressam. Ela tem tudo pronto, tudo decidido por alguém que se desconhece. Ficará muito surpresa quando ouvir as crianças, pois estas sabem falar sério quando lhes permitem. Podem não dizer as coisas da mesma maneira, mas dizem com muita seriedade as suas verdades.

Se as crianças aprendem experimentando, porque não deixá-las experimentar a escrita?

De acordo com os estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, o aprendizado do sistema de escrita não se reduz à decodificação e à codificação, mas se caracteriza como um processo ativo por meio do qual as crianças, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a natureza e o funcionamento da língua escrita como um sistema de representação. Ou seja, ela começa a aprender o que é a escrita, para que serve e como se organiza muito antes de ingressar na escola.

Nesse sentido, o que proponho, acompanhando a concepção de Vygotsky, é “ensinar às crianças a linguagem escrita, e não apenas a escrita das letras” (1998, p.157). Penso que a aprendizagem deva ser uma construção durante as situações de brinquedo e que as crianças possam aprender a ler e a escrever da mesma maneira que aprenderam a falar, contemplando a expressão de suas emoções através das experiências que elas vão vivenciando nas relações que estabelecem com o mundo e com elas mesmas.

3 PORTAS DA EXPERIÊNCIA

A resposta certa, não importa nada: o essencial é que as perguntas estejam certas.

Mario Quintana

3.1 Baú da história

Ao longo da história a aprendizagem da leitura e da escrita sempre recebeu maiores atenções no campo da educação, principalmente no que se refere ao combate ao analfabetismo. Inúmeras são as concepções que subjazem às práticas e propostas metodológicas presentes nas escolas e nos discursos de educadores, pesquisadores e governantes atualmente.

Em nosso país, a história da alfabetização tem sua face mais visível na história dos métodos de alfabetização, em torno dos quais, especialmente desde o final do século XIX, vêm-se gerando tensas disputas relacionadas com antigas e novas explicações para um mesmo problema: a dificuldade de nossas crianças em aprender a ler e a escrever, especialmente na escola pública.

Na preocupação em afastar o analfabetismo, muitas mudanças já ocorreram com relação às práticas de alfabetização. No Brasil surgiram diversos métodos e tendências que pretendiam, e ainda pretendem, contribuir para o sucesso da aprendizagem da leitura e da escrita. Infelizmente esses métodos, vistos como caminhos únicos, com percursos sob controle excessivo, que desconsideram o processo de invenção da língua pela criança e os conhecimentos prévios que ela possui, deixam a desejar exatamente naquilo que orienta sua opção: serem fórmulas mágicas capazes de contentar e satisfazer as necessidades e curiosidades de todas as pessoas envolvidas na tarefa de alfabetizar.

Se retrocedermos um pouco mais na história das ideias pedagógicas, veremos que estas discussões sobre métodos de alfabetização guardam relações muito próximas com o ideal *comeniano* de “ensinar tudo a todos”, ou seja, de pôr em prática uma *didática magna*, submetendo a escola a um princípio de ordenação rigoroso. Uma das críticas feitas por Comenius à escola do século XVII referia-se ao fato de serem utilizados diversos métodos de

ensino. A *didática magna*, então, seria capaz de resolver os problemas educacionais (NARODOWSKI, 2006), substituindo a heterogeneidade dos métodos empregados por apenas um. E tal método único pretendia ser universalmente válido pautado basicamente na instrução simultânea e na gradação dos conhecimentos, princípios estes que são seguidos até hoje pelos métodos de alfabetização.

Dessas considerações, destaco dois grandes grupos de métodos de alfabetização: os sintéticos, que iniciam a alfabetização a partir de elementos menores do que a palavra, e os analíticos, que partem de palavras ou de unidades maiores. Não cabe a mim, e nem é minha intenção, determinar qual método é o mais eficaz, uma vez que, vivendo em uma sociedade letrada e tendo as oportunidades de acesso e domínio de informações, todos nos alfabetizamos apesar dos métodos. Nas palavras de Ferreiro e Teberosky, o método (enquanto ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, porém não criar aprendizagens (1991, p.29).

Os métodos de alfabetização evoluem fazendo o avanço do conhecimento de acordo com as necessidades sociais, pois com a evolução da sociedade, cada vez mais vai se exigindo um tipo de letrado diferente. Atualmente existe uma grande discussão entre duas correntes pedagógicas conhecidas: Construtivismo X Método Fônico.

O construtivismo, como se sabe, não é um método de ensino, se refere ao processo de aprendizagem, que coloca o sujeito da aprendizagem como alguém que conhece e que o conhecimento é algo que se constrói pela ação deste sujeito. Surgiu em meados dos anos 80, a partir de estudos sobre a psicogênese da língua escrita. Enfatiza o conhecimento que a criança já tem antes de ingressar na escola e está focado na língua escrita. Existem distorções na aplicação do conceito. Uma delas é a de que não se corrige os erros dos alunos, quando na verdade o que essa teoria propõe é que se aproveite os 'erros' para que os alunos aprendam a pensar a sua língua.

Para o construtivismo, a aprendizagem é um processo pelo qual o indivíduo constrói o conhecimento. Isso significa que o indivíduo é um agente ativo de sua aprendizagem que resulta em sua própria transformação como indivíduo; ele não transfere o conhecimento externo para sua memória, mas, sim, cria interpretações do mundo baseadas em sua

experiência anterior e suas inter-relações com outras pessoas. Condições externas favoráveis, criadas no ambiente de aprendizagem, facilitam o processo.

Já o Método Fônico é um método de baseado no ensino dinâmico do código alfabético, ou seja, das relações entre grafemas e fonemas em meio a atividades planejadas para levar as crianças a aprender a codificar a fala em escrita, e, de volta, a decodificar a escrita no fluxo da fala e do pensamento. Segundo seus idealizadores⁶, leva as crianças a serem alfabetizadas muito bem em quatro ou seis meses, quando passam a ler textos cada vez mais complexos e variados. Além disso, afirmam ainda que o método fônico é tão eficaz em produzir compreensão e produção de textos porque, de modo sistemático e lúdico, fortalece o raciocínio e a inteligência verbal.

Um questionamento histórico entre grande parte dos alfabetizadores vem a ser: qual é o melhor método de alfabetização? Se é que podemos acreditar que existe o melhor e que este é também o mais eficaz. No Brasil, com os elevados índices de analfabetismo e os graves problemas estruturais na rede pública de ensino, especialistas debatem qual seria o melhor método para revolucionar, ou pelo menos, melhorar a educação brasileira, se é que essa revolução é possível quando aqueles que determinam a adoção e a eficácia de um método ou de outro são, em sua maioria, pessoas alheias a sala de aula, cujo interesse principal são de ordem econômica e não pedagógica.

Nesse sentido, quando me refiro a método de alfabetização, entendendo este enquanto fórmula, receita para ensinar a ler e escrever penso se aqueles que propõem um método eficaz para alfabetização estão preocupados em atender diferentemente aos diferentes? Ou ainda, em valorizar o percurso de experiência de cada criança? Certamente não. Na busca por ‘bons’ resultados, a padronização é o melhor caminho. Pensamento este, que vem em contradição aos discursos sobre inclusão e principalmente, ao respeito e valorização do processo de aprendizagem de cada criança. Assim, muitos professores também acreditam na eficácia milagrosa dos métodos, com medo da cobrança das avaliações externas ou até mesmo por acomodação, dão crédito às ofertas e se calam.

⁶ CAPOVILLA, Alessandra G. S. e CAPOVILLA, Fernando C (2007). O método nasceu como uma crítica ao método da soletração ou alfabético usado no Brasil até a década de 1980. O método fônico é indicado para crianças mais jovens e recomendado ser introduzido logo no início da alfabetização.

A verdade é que a aprendizagem da leitura e da escrita pelas crianças não depende diretamente do método utilizado pelos professores. Afinal, a aprendizagem se incorpora ao nosso viver, através das relações que estabelecemos com os outros em nossa convivência. O professor dentro da sala de aula serve como mediador de domínios de relações dentro desse espaço relacional de convivência.

Garantir que as crianças efetivamente aprendam a ler e escrever assim que entram na escola é o grande desafio do professor alfabetizador. Pois a partir do momento que entramos em sala de aula assumimos papéis importantes na vida do aluno, seja por uma passagem simples de nossas falas, seja por pequenos detalhes, que em nossos gestos demonstramos nossas preocupações com o outro.

Por isso, penso ser necessário rever práticas ainda contraditórias no campo da aprendizagem da leitura e da escrita e tentar superar a permanente nostalgia em relação a práticas do passado. É necessário, portanto, alargar as concepções, uma vez que, não há um método único que contemple as necessidades de aprendizagem de todo e qualquer aluno.

3.2 Armários e gavetas legais

No ano de 2004 foi instituído, no Brasil, o Ensino Fundamental de nove anos, determinando o atendimento da criança de seis anos nos Anos Iniciais dessa etapa de escolaridade básica. Essa proposta foi regulamentada, em 2006, através da Lei nº 11.274/2006, cujo *caput*:

Altera a redação dos arts. 29, 30, 32 e 87 da Lei no 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, dispondo sobre a duração de 9 (nove) anos para o ensino fundamental, com matrícula obrigatória a partir dos 6 (seis) anos de idade (BRASIL/MEC, 2006).

A antecipação da entrada das crianças na escola pública impôs desafios aos profissionais da educação, principalmente no que diz respeito aos processos de aprendizagem da leitura e da escrita. No contexto dessas mudanças, isso significa, objetivamente, repensar projeto pedagógico, estrutura do currículo, organização dos tempos e espaços de aprendizagens, uma vez que, nesse sentido, espaços e tempos precisam ser pensados para que,

inclusive no contexto escolar, seja assegurado o direito da criança de ser criança e viver a sua infância.

Surgem, então, duas grandes questões: Devemos ensinar leitura e escrita às crianças dessa idade? Como ensinar leitura e escrita às crianças de seis anos?

Ou seja, ao mesmo tempo em que a ampliação dos anos de escolaridade é reconhecida como uma ação política importante para a democratização do acesso à educação no país, ela levanta discussões sobre os seus impactos na organização do trabalho das escolas, dos professores, principalmente no que se refere ao processo de aprendizagem da leitura e da escrita das crianças.

O ingresso na escola, aos seis anos, passa a ser interpretado pelas políticas educacionais dos sistemas de ensino como uma oportunidade para dar mais tempo e chance aos alunos para aprenderem a ler e escrever. Nessa lógica, trata-se de dar mais tempo para que as crianças vivam mais intensamente – na relação mais ampla com os outros – a sua infância.

Mas, se isso não acontecer, a ampliação do tempo de escolaridade pode se tornar uma ação política ineficiente para a redução das nossas tristes taxas de desempenho escolar. E, principalmente, uma experiência de certo modo frustrante para as crianças, que vivem a expectativa de ingressar no Ensino Fundamental com sede de aprender.

Envolvida diretamente nessa discussão, enquanto professora alfabetizadora, “fiquei sem ar”. Rodeada de uma imensidão de informações, atordoada de dúvidas, tive dificuldade, até mesmo, de me colocar a favor ou contra a proposta. Era o momento de respirar fundo e buscar caminhos, respostas para minhas angústias. A partir das leituras que fiz, algumas concepções ficaram bastante claras.

Conforme as orientações do MEC para a implementação do Ensino Fundamental de nove anos, os sistemas de ensino passaram a reconhecer a insuficiência da concepção de alfabetização, entendida apenas como a aprendizagem mecânica de ler e escrever, e que se pretende realizar em apenas um ano de escolaridade. Reconhecem assim, que além de aprender a ler e a escrever a criança deve aprender a dominar as práticas sociais de leitura e de escrita.

Essa ampliação do conceito de alfabetização decorre do fato de que as sociedades do mundo inteiro estão cada vez mais centradas na escrita. As crianças estão em processo de alfabetização constantemente, uma vez que pertencem a uma sociedade letrada: encontram-se rodeadas de material escrito e de pessoas que interagem com a leitura e a escrita. Assim, desde cedo vão conhecendo e reconhecendo as práticas de leitura e escrita.

De acordo com os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs, o objetivo da alfabetização e do ensino da língua escrita é levar a pessoa a compreender os usos sociais da língua. Assim, o problema é o confronto com a escrita e com a leitura, que as práticas tradicionais impõem, na maioria das vezes, de maneira extremamente abrupta. O governo criou o Ensino Fundamental de Nove Anos, aumentando um ano e colocando a criança entre 5 e 6 anos na escola, com a intenção de acabar com o imprevisto da educação infantil e trazer um ensino mais planejado, sistematizado e voltado para a aprendizagem das múltiplas linguagens (BRASIL, MEC/2006) e não apenas para aquilo que as práticas atuais tem realizado que é um ensino sistemático, centrado na leitura e na escrita ortográfica.

Percebe-se, assim, que as ideias que orientam a proposta do Ensino Fundamental de nove anos são boas, mas na prática o que se percebe é uma escolarização prematura da criança que fica impedida de viver sua infância. Há um desrespeito com a criança que ingressa no Ensino Fundamental quando se desconsidera as suas angústias e necessidades, fazendo com que ela simplesmente aumente seu tempo dentro da escola de forma maçante e desconectada de sentidos.

Nesse sentido, entendo que não se podem transpor para o 1º ano os conteúdos e formas de trabalhar da 1ª série, mas percebem-se as cobranças e as expectativas dos pais sobre as crianças por acreditarem que ‘devem’ aprender a ler e escrever no 1º ano. Ressalto aqui, que as variações individuais são muito grandes, e algumas crianças chegam ao 1º ano já alfabetizadas.

Assim, a expectativa de aprendizagem da leitura e da escrita é um fator que afeta as crianças, pais, professores, diretores e demais pessoas que se relacionam com este universo. O trabalho com a alfabetização e o letramento está dentre os objetivos propostos para os três primeiros anos, conforme material disponibilizado no ano de 2007 pelo MEC. Sendo assim,

não é objetivo que as crianças terminem o ano alfabetizadas, embora isso possa ocorrer com algumas crianças.

A proposta do MEC é clara, mas em contrapartida o governo mede, em números o índice de alfabetismo a começar pelas crianças de seis anos. A cobrança existe e não considera nenhum dos aspectos apresentados pelo MEC. Entre os pesquisadores que estudam a avaliação e suas relações na escola e na sociedade é consensual a ideia de que avaliação é uma das ferramentas para *medir* o nível de aprendizagem dos alunos. As ‘provas’ aplicadas na turma de 1º ano na qual leciono deixava a desejar em vários aspectos. As questões eram abstratas, descontextualizadas e com erros de elaboração, permitindo várias possibilidades, embora somente uma alternativa fosse a correta e, os resultados serviram apenas para *classificar* os alunos e as escolas.

Segundo as orientações do MEC, “é necessário que o sistema escolar esteja atento às situações envolvidas no ingresso da criança no ensino fundamental, seja ela oriunda diretamente da família, seja da pré-escola, a fim de manter laços sociais e afetivos e as condições de aprendizagem que lhe darão segurança e confiança” (BRASIL, 2004, p.19). Sendo assim, como padronizar a aprendizagem da leitura e da escrita dessas crianças, sendo esse processo tão particular?

Penso que para ter sucesso, a aprendizagem da leitura e da escrita precisa caminhar ao lado do brincar, da música, das artes, de mexer com terra, de correr, desenhar, ouvir e criar histórias. Aprender a ler e escrever são processos que começam desde o nascimento do bebê e acontecem a partir da interação com múltiplas e diferentes linguagens. As crianças, assim como os adultos, organizam e investem suas energias sempre que algo lhes faz sentido. Com o aprendizado da leitura e da escrita isso funciona da mesma forma. E o professor é responsável por fazer possível esse ambiente de aprendizagem, que contemple todos os aspectos acima mencionados. Nesse sentido, o que nos faz pensar é como medir e classificar em números esse processo?

4 PAREDES QUE NARRAM

*Se as coisas são inatingíveis... ora!
Não é motivo para não querê-las...
Que tristes os caminhos, se não fora
A presença distante das estrelas!*

Mario Quintana

4.1 Quadros famosos

A educação vivenciada na maioria das nossas escolas ainda se estrutura com base nas teorias e práticas formalistas, que esvaziam as aprendizagens do sentido vital. Dessa forma, precisamos abandonar o modelo linear do professor que ensina e do aluno que aprende para pensarmos em interação. Compreendo, assim, que precisamos pensar as aprendizagens como experiências auto-organizativas, que nos singularizam porque permitem colocar nosso corpo em contato com o mundo, ao mesmo tempo em que nos coletivizam, porque só podem se dar em congruência com o modo de ser dos outros, gerando os sentidos de pertencimento. Nesta direção, aprender é complexificar-se, o que nos coloca no mundo como devir.

Tomando, então, a aprendizagem da leitura e da escrita como sinônimo da aprendizagem de um novo modo de ser-estar no mundo, de um novo modo de narrar-se, cabe, aqui, uma discussão sobre narrativa.

Então, entra em cena a identidade narrativa, definida por Paul Ricoeur (s/d), como uma reflexão política sobre o homem como sujeito que se questiona e se pensa através de narrativas de si mesmo e dos outros. Ricoeur estabelece um vínculo profundo entre as maneiras de o sujeito compreender-se a si mesmo e ao mundo que o cerca e, desse processo, elaborar narrativas. É a partir daí que postula que a narrativa pode e dá ao sujeito não apenas a oportunidade de pensar sobre si, mas também a possibilidade de contar-se ao mundo em congruência com a sua história de relações.

Para Ricoeur, a linguagem é constituinte do sujeito, uma vez que, a identidade narrativa apresenta-se no eu que se conhece no ato de pensar; ou seja, aprendemos quem somos na e pela linguagem, pois só existimos no “mundo da vida”. Em outras palavras,

através da reflexão sobre nossos atos e expressões, num processo não linear de conhecer – compreender – interpretar, chegamos a nós mesmos.

No mesmo sentido, para Larrosa, nos constituímos no fluxo das narrativas que vamos produzindo para nós mesmos a partir das relações de sentido que estabelecemos. “O sentido do que somos depende das histórias que contamos a nós mesmos (...), das construções narrativas nas quais cada um de nós é, ao mesmo tempo, o autor, o narrador e o personagem principal” (1999, p.22).

Nessa perspectiva, a construção da escrita pela criança é algo fascinante. E mais impressionante é a história dessa escrita, que vai além de letras e sons. Sendo assim, quando estou me alfabetizando estou, ao mesmo tempo, aprendendo quem sou e como estou sendo, na medida em que estou aprendendo outra maneira de narrar-me para mim mesmo e para o mundo. Assim, o que faz de uma escrita uma experiência é o fato de que tanto quem escreve quanto quem lê se enraízam numa deriva constituinte, constituindo-se com ela, aprendendo com o ato mesmo de escrever.

Assim, relato uma situação⁷, quando ao realizar uma atividade de elaboração de lista de compras de supermercado uma menina acrescentou a sua lista o item ‘rais’, curiosa com o termo a questioneei: - Tu vais comprar raiz no supermercado? Não profe é arroz – ela respondeu - eu escrevi em alemão (*reis*), porque lá em casa a gente fala assim, em alemão.

Ou ainda, quando um menino, durante a apresentação da professora estagiária, diferentemente dos demais, que estavam atentos à fala da professora, estava de cabeça baixa escrevendo, me aproximei silenciosamente e percebi que ele escrevia na parte inferior do caderno a descrição do que a professora falava (VER IMAGEM 2), quando perguntei o que ele estava fazendo me respondeu: - Escrevendo, pra não esquecer. Minha mãe sempre me pergunta o que eu fiz no colégio, daí eu posso ler.

⁷ Situações ocorridas na turma de 1º ano do Colégio Nossa Senhora Medianeira.

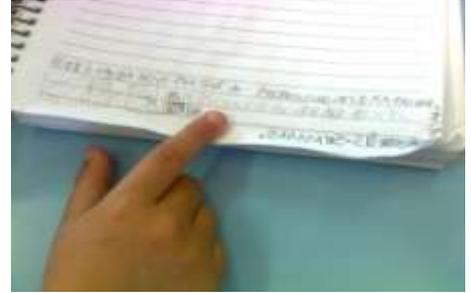


Imagem 2 - “Hoje é um dia novo porque a professora Elena fai dar aula por três semanas”⁸

Penso assim, o processo de aprendizagem com a escrita, enquanto aprender a escrever aprendendo-se a si mesmo nesse ato. Na brincadeira, portanto, é possível que a criança possa construir sentido para a escrita, aprendendo-a no fazer, de forma congruente aos seus desejos e necessidades, isto é, com a sua história de interações (MATURANA e VERDEN-ZOLLER, 2004).

Portanto, as razões para justificar o uso da narrativa na investigação educativa, encontram-se em Connelly e Clandinin (1995) quando ressaltam que nós – os seres humanos – somos organismos contadores de histórias, organismos que, individual e socialmente, vivemos vidas relatáveis. Sendo assim, para eles, o estudo da narrativa é o estudo da forma pela qual nós, os seres humanos, experimentamos o mundo.

4.2 Cadeiras de balanço

“Numa das noites daquele mês de abril estava Dona Benta na sua cadeira de balanço, lá na varanda, com os olhos no céu cheio de estrelas... — Que é vovó, que a senhora está vendo lá em cima? Eu não estou enxergando nada — disse Pedrinho. — Não está vendo nada, meu filho? Então olha para o céu estrelado e não vê nada? — Só vejo estrelinhas — murmurou o menino. — E acha pouco, meu filho? Você vê uma metade do universo e acha pouco? (LOBATO, 1987,p.17-18).

Nesse sentido foi que propus a turma de 1º ano que leciono na rede pública estadual, a realização das oficinas⁹. Na primeira roda de conversa, expliquei a minha intenção de

⁸ Transcrevi a frase sem fazer as correções ortográficas.

trabalho. Usando o termo oficina, logo fui questionada pelas crianças: – Oficina? O que nós vamos construir? Respondi que iríamos inventar e construir a escrita. Mas, como inventar e construir algo que já existe?

Assim, organizar essas oficinas foi um grande desafio. Desejava que as ações de escrita pudessem lhes proporcionar prazer por acreditar que aprendemos a fazer aquilo de que gostamos (MATURANA e REZEPKA, 1999). Dessa forma, a concepção de ensinar que me orientou no planejamento foi pautada nos pressupostos da Biologia da Cognição, consistindo, nesse sentido, na criação de situações interativas, desenvolvendo atividades que visaram uma escrita livre/espontânea de palavras exploradas a partir das diferentes linguagens, que estivessem à altura dos seus, e dos meus desejos de aprendizagem.

Nessa perspectiva, minha intenção em realizar as oficinas com a turma inteira foi justamente poder criar um ambiente de interação entre as crianças proporcionando, assim, uma participação mais intensa destas, na interpretação de seus pensamentos no decorrer das atividades que foram propostas nas oficinas. Nessa perspectiva, propus uma escuta sensível que permitiu que eu pudesse, juntamente com as crianças, entrar no sentimento e aceitar ser receptivo em relação ao mundo que, sempre, nos fala de modo diferente (BARBIER, 1993).

A realização das oficinas foi uma experiência significativa para a minha prática pedagógica. Num primeiro momento, delimiti meu olhar aos resultados de cada encontro e a frustração foi inevitável. Na ânsia de entender o que se passava comigo, me permiti refletir e direcionar meu olhar em outras dimensões. Assim, através das narrativas das crianças passei a perceber e compreender a aprendizagem de uma nova perspectiva. Esse novo olhar me levou a registrar as observações que fiz e descrevi ao longo desta pesquisa, na turma de 1º ano na qual leciono no turno da tarde, em outra escola, uma vez que, não conseguia me afastar das situações que vivenciava com o grupo de alunos nas oficinas, ‘fechando’ os olhos para os acontecimentos que presenciava durante o outro turno e tinham relação com as experiências e intenções dessa pesquisa.

A narrativa é a história de um acontecimento. Sendo assim, a riqueza da aprendizagem estava exatamente nas narrativas das crianças, relatadas durante as atividades propostas nas

⁹ A proposta das oficinas realizadas na turma do 1º ano da E.E.E.M. Guia Lopes, está descrita nos anexos.

oficinas e no dia a dia da sala de aula, nas relações e inter-relações que elas estabeleciam experimentando a escrita. Em síntese, compreende-se que a narrativa é uma história, pois apresenta o momento vivido (LARROSA, 1998).

Além disso, a linguagem também permite estabelecer relações entre tudo aquilo que se distingue e dar sentidos diferentes às coisas, que assim adquirem determinadas conotações e significados. Para tanto, são elaboradas narrativas, dando explicações e contando histórias sobre o que acontece. Essas narrativas fazem de cada indivíduo um observador diferente e definem distintas possibilidades de ação.

Durante as oficinas, percebi em algumas crianças um receio imenso em escrever. No momento que solicitava a escrita, era imediata a pergunta? – *É do jeito que sabe? Como a gente pensa que é?* Antes mesmo de estarem alfabetizadas, a escrita dessas crianças já estava comprometida, uma vez que, a ação de sinalizar erros, atentando para o resultado final (da palavra escrita com ausência de alguma letra) e não para o processo, constitui-se em “um assalto físico directo, o em um assalto físico indirecto a través de negación emocional, y se prouce cuando el outro no cumple com algunas expectativas sobre las cuales no hubo acuerdo prévio” (MATURANA e REZEPKA, 1999. p.45).

O certo e o errado, a escrita para ser avaliada eram evidências muito fortes nesse grupo de crianças. Muitas optavam pelo desenho, evidenciando que, supostamente, tenham aprendido a desenhar de maneira mais fluida e sem sofrimentos, ou ainda que o desenho para elas era ‘campo conhecido’, já a escrita, enquanto objeto não conhecido, dava medo. Nesse sentido, coube a mim, enquanto professora refletir a minha prática também. Se essas crianças estavam tão carregadas desse medo, de que maneira essa exigência aparecia nas atividades que eram realizadas na sala de aula. Ou ainda, qual era a relação dessas crianças com a escrita antes de ingressarem no 1º ano do Ensino Fundamental e qual o sentido que as famílias dessas crianças atribuíam à escrita?

Como enfatizam Kaufman e Rodríguez (1995) “Não é fácil imaginar que alguém escreva para ninguém, fora dos muros escolares.” Isto é, se apenas escritos para a professora, o ato de escrever realiza-se desvinculado do viver. Sem a possibilidade de aprender a escrever, como um fazer necessário ao seu viver, isto é, como um recurso operacional que poderá usar

para realizar o que quiser viver (MATURANA e REZEPKA, 2000), a escrita se torna uma ação mecânica, sem sentido.

Assim, com ajuda das crianças, procurei a cada dia, constituir um espaço propício à aprendizagem, fundamentando-me na compreensão de que:

O espaço educacional como espaço de convivência na biologia do amor, deve ser vivido como um espaço amoroso e, como tal, no encanto do ver, ouvir, cheirar, tocar e refletir que permite ver, ouvir, cheirar, tocar o que há ali no olhar que abrange o seu meio ambiente e o situa adequadamente (MATURANA e REZEPKA, 2000, p.17).

Nessa concepção parte-se do pressuposto de que escrevemos não apenas com as mãos, mas com todo o nosso corpo, por meio dos nossos sentidos, uma vez que todo o nosso corpo está envolvido na escrita. As crianças inventam escritas que narram, de diferentes formas, as suas histórias. Larrosa (1996) explica que a reconstrução do sentido da história de nossas vidas e de nós mesmos nessa história é fundamentalmente um processo interminável de ouvir e ler histórias, de mesclar, matizar ou dar cor a histórias, de contrapor umas às outras, de viver como seres que interpretam e se interpretam, posto que já se acham constituídos neste gigantesco caldeirão de histórias que é a cultura.

A representação da escrita da música na oficina 1 foi o início da brincadeira. Brincadeira porque ao explorar as diversas linguagens, cada oficina trazia uma surpresa e as narrativas das crianças demonstravam o quanto elas se divertiam ‘escrevendo’. Além disso, a escrita ganhava significados e sentidos múltiplos a cada experiência vivenciada: “– *Música se escreve assim, sem letras*” (VER IMAGEM 3). “*Para escrever música a gente precisa seguir o ritmo (falou um menino enquanto gesticulava com o dedo como se estivesse regendo uma orquestra)*”.

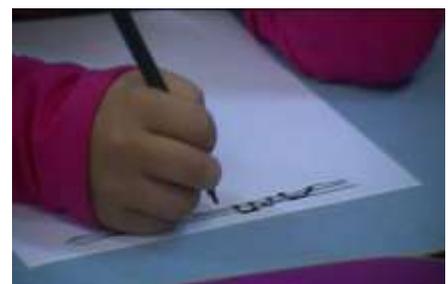


Imagem 3 – “Notas musicais”

Nesse sentido, a cada oficina a escrita tinha função mágica, ela era representada com o corpo - quando se fantasiavam de sentimentos – (ANEXO A), com a fala – quando narravam suas experiências e percepções e, sobretudo, quando escreviam e brincavam com as palavras: “ – *Tô começando a gostar desse negócio de escrever*”. Nas palavras de Maturana e Rezepka, “em el lenguaje somos capaces de aprender cualquier cosa. Las diferenciais se encuentran em el placer, em las emociones (1999, p.140).

O planejamento das oficinas foi muito pensado. Precisava ser, uma vez que eram os momentos em que eu acreditava que aconteceria o ápice da pesquisa de fato. E a minha expectativa foi alcançada certamente, mas por vias opostas às desenhadas antecipadamente por mim. Nessa perspectiva acredito ter sido o meu maior aprendizado, tinha a intenção de aprender com as crianças, mas, pré-determinei caminhos e resultados, o que exigiu de mim mudanças de postura e de olhares. Eu estava aprendendo a ver. Foi nesse momento que resolvi acrescentar a pesquisa as observações que fazia no turno inverso na turma de 1º ano que atuava no outro turno. Meu olhar de pesquisadora estava tão aguçado que a cada fala ou acontecimento de sala de aula, me via fazendo relações e anotações. As crianças são imprevisíveis e é justamente essa característica que as tornam tão especiais em suas individualidades.

As propostas foram elaboradas a partir do método da sociopoética (GAUTHIER, 2001), contemplando as etapas de perturbação inicial, proposta de escrita e reflexão. O foco da pesquisa era a escrita, assim, nessa perspectiva as atividades propostas visavam perceber e compreender os sentidos que crianças não alfabetizadas no ato de escrever, mesmo que não convencionalmente, atribuíam a escrita através das diferentes linguagens.

No primeiro encontro percebi certo receio por parte de algumas crianças, quando solicitadas a escrever. Perguntavam várias vezes se era “*do jeito que a gente pensa*”, o que me levou a perceber que traziam o erro relacionado ao castigo e ao fracasso. Essa concepção as acompanhou por vários encontros. Foi necessário tempo e paciência para que estabelecêssemos uma relação de confiança e cumplicidade, o que foi possível perceber ao longo dos encontros principalmente por estar com eles todos os dias, já que eram meus alunos.

Nessa perspectiva encontro respaldo em FERREIRO (1992, p. 17) quando diz que, “se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devem pedir permissão para aprender, talvez comecemos a acreditar que, podem saber, embora não tenha sido dada a elas a autorização institucional para tanto”. A criança precisa de espaço para aprender, e a escola é esse lugar, desde que permita que elas tenham voz, além de sentir-se confiantes e respeitadas no processo de aprendizagem, mais precisamente no que se refere à leitura e a escrita.

Assim, a escola como um espaço onde não é necessário temer, porém quando se teme algo não é preciso fugir ou esconder-se, pois enfrenta-se o medo, numa relação em que a convivência no amor e na confiança, fundamenta-se no respeito ao outro como legítimo outro (MATURANA), uma vez que

[...] a formação humana da criança como tarefa educacional consiste na criação das condições que guiam e apoiam a criança em seu crescimento como um ser capaz de viver no auto respeito e no respeito pelo outro, que pode dizer não a si a partir de si mesma e cuja individualidade, identidade e confiança em si mesma não se fundamentam na oposição ou diferença com relação aos outros, mas no respeito por si mesma, de modo que possa colaborar precisamente porque não teme desaparecer na relação (MATURANA e REZEPKA, 2000, p. 11).

Com base nesses pressupostos, Ferreiro (1992) critica a alfabetização tradicional, porque julga a prontidão das crianças para o aprendizado da leitura e da escrita por meio de avaliações de percepção e de motricidade. Dessa forma, dá-se peso excessivo para um aspecto exterior da escrita (saber desenhar as letras) e deixam-se de lado suas características conceituais, ou seja, a compreensão da natureza da linguagem escrita e sua organização.

Penso, nesse sentido, que é por não levar em conta o ponto mais importante da alfabetização que os métodos tradicionais insistem em introduzir os alunos à leitura com palavras aparentemente simples e sonoras (babá, bebê, papa), mas que, do ponto de vista da aprendizagem das crianças, simplesmente não se ligam a nada. Segundo o mesmo raciocínio equivocado, o contato da criança com a organização da escrita é adiado para quando ela já for capaz de ler as palavras isoladas, embora as relações que ela estabelece com os textos inteiros sejam inspiradoras desde o início.

Quando pensei em começar as oficinas com a música Aquarela, de Toquinho e Vinícius de Moraes, levei em consideração a preferência das crianças por essa linguagem, demonstrada ao longo dos nossos encontros diários. Se a intenção era propor atividades que

permitissem a escrita espontânea, era preciso criar um ambiente significativo e prazeroso, com sentido. Então, solicitei que elas escrevessem a música enquanto ela tocava. Observei que a maioria das crianças representou a escrita usando desenhos e letras, quando questionadas se escrever e desenhar eram a mesma coisa responderam que não, que eram diferentes, mas nas produções apresentadas, era evidente que ambas as linguagens apareciam, dando significado uma a outra (VER IMAGEM 4).

Nessa perspectiva, Ferreiro e Teberosky (1992) afirmam que desenho e escrita estão indiferenciados. O texto é inteiramente “predizível” a partir da imagem. A escrita interpreta os mesmos elementos que o desenho. Desenho e texto constituem uma unidade indissociável. Assim, é evidente que a criança interpreta a escrita como uma forma de nomear objetos, uma concepção de escrita como etiqueta do desenho.



Imagem 4 – Escrita como legenda

Na segunda oficina, a ideia era possibilitar a escrita a partir da expressão corporal, no caso, apresentar os sentimentos utilizando objetos e adereços. O universo infantil é mágico e, mais uma vez, o meu olhar adulto não alcançou o pensamento das crianças. Mas, fazer da queda um passo de dança, e aprender, aprender muito com o imprevisível era a minha meta a partir de então.

As crianças escolheram os adereços que mais lhe chamaram atenção, independente dele apresentar ou ter relação direta com o sentimento proposto. Comecei a me preocupar com o resultado e dessa forma, cada vez mais meu olhar embaçava. Foi necessário ler e rever o vídeo várias vezes para que a luz voltasse a brilhar nos meus olhos. A apresentação dos trabalhos foi determinante. A escrita estava lá, os sentimentos e seus significados também (VER IMAGEM 5). As crianças narraram suas histórias com a autoridade de grandes contadores e os desenhos e as letras se misturavam nesse mundo de fantasia e sabedoria.



Imagem 5 – Sentimentos

Perceber a escola como um lugar onde, portanto, não se aprende somente a comunicar-se verbalmente ou por escrito, numa linguagem apenas humana (linguagem digital), mas, também a comunicar-ser numa linguagem biológica, muito mais universal, presente em todas as espécies e que, embora não seja tão precisa é amplamente criativa (linguagem analógica) (OLIVEIRA, 1999).

Sendo assim, qual linguagem favorece o meu pensar? A escola como espaço de encantamento, onde o sonho, a imaginação e a fantasia são inerentes aos processos de aprender/viver. Onde não se lida com o previsível, mas com o inesperado, o qual perturba, desestabilizando o equilibrista, que para não cair, cria estratégias para equilibrar-se novamente, se auto organizando. E assim, dança sobre a corda a dança do acoplamento estrutural (MATURANA, 2001). Dessa forma, pois, organismo e meio se influenciam mutuamente enquanto se autotransformam.

Na terceira oficina a proposta era utilizar a escrita para resolver uma situação problema, no caso, fazer chover. O livro narrado “Severino faz chover”, conta a história de um menino que busca solucionar o problema da seca na sua cidade e, com ajuda dos amigos, experimenta diversas maneiras para atingir seu objetivo, aviões de papel, desenhos, canções, entre outras. Naquela semana estávamos enfrentando alguns problemas devido as fortes chuvas (goteiras na escola, inundações nas ruas e nas casas) e no dia em que a oficina foi realizada chovia muito. Então, questionei as crianças invertendo a situação da história: Como podemos fazer parar de chover? Descrevo abaixo algumas partes do diálogo entre as crianças, na intenção de encontrar a melhor solução para o problema:

“Vamos de helicóptero entregar uma carta para o Papai do Céu.” Ruan – 6 anos

“Helicóptero não chega tão alto, vamos mandar a carta pelos anjos que ficam invisíveis atrás de nós.”

Luiz – 6 anos

“Minha mãe coloca açúcar na pia e às vezes funciona.” Antônio – 6 anos

“Isso é história.” Pedro – 6 anos

“Quem vai escrever a carta?” Laiza – 6 anos

“Alguém que pensa muito, porque escrever é pensar.” Gabriel – 6 anos

“A gente pode escrever com palavras e com desenhos, todo mundo podia desenhar um sol.” Bárbara – 6 anos

“Acho melhor cada um fazer o que acha porque isso não tá dando certo.” Luiz – 6 anos

“Boa ideia. Quanto mais coisas melhor né?” Pedro – 6 anos

A riqueza das frases que aqui apresentei, demonstram a inocência e a criatividade dessas crianças. Em nenhum momento foi considerado o fato da chuva ser um fenômeno da natureza não sendo possível ao ser humano controla-la (VER IMAGENS 6 E 7). Bem pelo contrário, as crianças se uniram para resolver a situação e os resultados apresentados foram diversos, entre desenhos e palavras, fizeram parar de chover (mesmo que só de brincadeira).



Imagem 6 – “Mandar carta pelos anjos e rezar”.



Imagem 7 – “Desenhar o sol e gritar bem alto”.

Assim procuro entender a educação, como algo que não pertence às pessoas, mas com elas se recria, se transmite, se relaciona com a vida. E a vida das palavras são os sentidos. Quantas vezes falamos a mesma palavra em diversas situações, e em cada uma delas, existe um significado diferente. “Porque o sentido é o acontecimento vivo das palavras, só atingem seu sentido em função do seu devir” (LÓPEZ, 2008, p. 10).

O sentido é o acontecimento, que não se conserva, mas se renova, se modifica e se produz a cada vez. Poderíamos pensar mais radicalmente a vida, deixando de lado a concepção de que ela está ligada a um objeto, a um corpo, mas aquela que está ligada à cultura, percebendo o sentido do acontecimento.

“O sentido depende da relação do pensamento com aquilo que podemos considerar exterior” (LÓPEZ, 2008, p. 11). Enquanto o saber diz respeito ao acúmulo, à quantidade de informações; o pensamento tem a ver com o sentido, as relações que se estabelecem com a cultura e as experiências. Segundo López (2008, p. 12), “o conceito de experiência faz referência à relação entre o indivíduo e o mundo”.

Nas palavras de López (2008, p. 15, 24):

(...) uma educação para pensar, ou seja, como um caminho para a formação do pensamento e para uma formação dos indivíduos através do pensamento. (...) A potência de um pensamento parece ser maior quanto mais próximo este se encontra do abismo, e quanto mais exposto esteja a ser devorado por ele.

A quarta oficina foi o momento da poesia, para uma das crianças, “*cantar e atuar isso é poesia*”. Fiz a leitura da poesia Convite, de José Paulo Paes:

Convite

Poesia é brincar com palavras
 Como se brinca com bola, papagaio e pião.
 Só que bola, papagaio e pião,
 De tanto brincar se gastam.
 As palavras não
 Quanto mais se brinca com elas
 Mais novas ficam.
 Como a água do rio, que é sempre nova.
 Como cada dia, que é sempre um novo dia.
 Vamos brincar de poesia?

Então, convidei as crianças para brincar com as palavras¹⁰. Nesse momento, a frase inicial “*do jeito que a gente pensa?*” não foi mais pronunciada, abrindo espaço para uma aprendizagem sem medo. Cada criança escrevia as palavras conforme suas hipóteses de escrita (VER IMAGEM 8), ao mesmo tempo em que aconteciam trocas e questionamentos entre os demais colegas. Estávamos brincando de escrever e nessa brincadeira não havia espaço para o erro. Assim, tudo são possibilidades, aprender a escrever pode ser divertido, desde que o professor possibilite essa aprendizagem significativa e prazerosa, criando um ambiente de respeito e troca de experiências entre todos.

¹⁰ Solicitei que escrevessem: 1 palavra quente, 1 palavra engraçada, 1 palavra dura, 1 palavra fria, 1 palavra doce, 1 palavra azeda, 1 palavra triste, 1 palavra alegre, 1 palavra assustadora, 1 palavra grande e 1 palavra pequena.

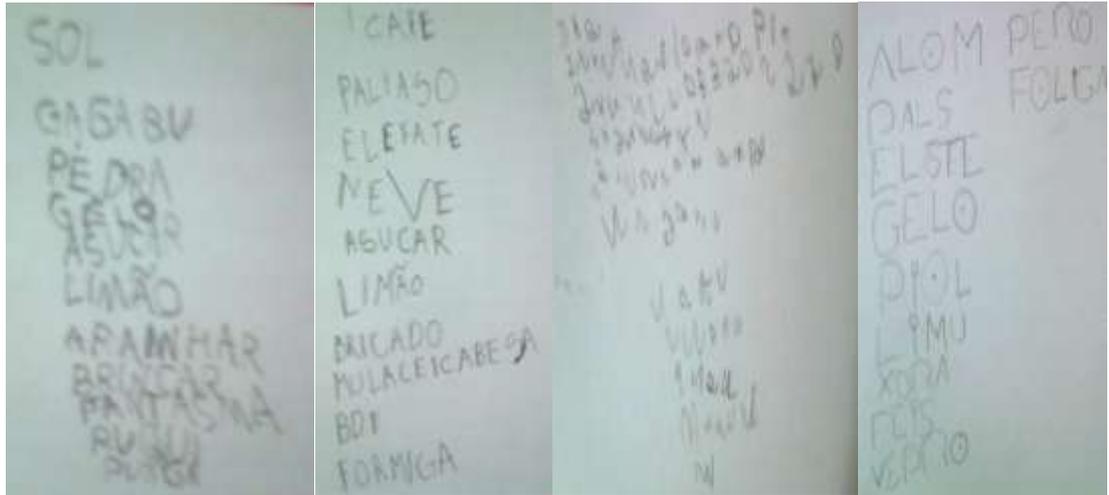


Imagem 8 – Brincando com as palavras

Nos primeiros estudos sobre a linguagem escrita acreditava-se que se ensinava a escrever como uma capacidade motora e não como uma atividade complexa que está ligada à vida. Não era levado em consideração todo o processo, desde a garatuja visualizada nas artes até se chegar à escrita formal.

Já nos princípios gerais da teoria de Piaget percebemos interpretações como: a criança está em constante aprendizado e desenvolve-se nas diversas experiências, portanto, o sistema de escrita se torna um objeto de saber como qualquer outro conteúdo; é preciso assimilar a informação, experimentar diferentes hipóteses e tentar extrair um sentido da massa de dados coletados. E é esse último ponto que mostra que a criança percebe o verdadeiro significado do que está sendo aprendido, às vezes um pouco estranho ao olhar do adulto, mas que para a criança possui grande importância.

Conforme Ferreiro (1995, p. 24) “esses sistemas elaborados pelas crianças ao longo de seu desenvolvimento agem, nas palavras de Piaget (1977), como esquemas de assimilação”. Agem como esquemas pelos quais as crianças interpretam e dão sentido ao que estão aprendendo, e, uma vez construídos, exercem a função de “dar sentido ao mundo”.

Nossa maneira de olhar as produções escritas, não se limita às marcas, mas tão importante quanto, são os comentários, as intenções, alterações e interpretação da criança diante da sua construção.

No primeiro nível as crianças procuram diferenciar o desenho da escrita e com essa distinção reconhecem duas das principais características básicas de qualquer sistema de escrita: o conjunto de formas é arbitrário (as letras não produzem as formas dos objetos) e elas são organizadas de maneira linear. Então, surge outra questão, pois as crianças precisam aprender como o desenhar e o escrever se relacionam um com o outro. Começam a procurar as condições sob as quais um escrito será uma boa interpretação do objeto.

A partir dali, as crianças se defrontam com problemas de duas direções: quantitativa e qualitativa. E perguntam-se quantas letras são necessárias para escrever a palavra e quais, afinal, já que uma deve ser diferente da outra. Passam a olhar cada escrito e decidir se é algo que faz sentido ou se são apenas várias letras que não constituem a apresentação escrita de uma palavra.

Já no segundo nível, as crianças começam a procurar diferenças gráficas para justificar suas diversas intenções. Percebem que ora se escreve com mais letras, ora com menos, questionam se para os objetos maiores é preciso escrever mais e para os pequenos menos quantidade de letras. A criança pode ainda, mudar uma ou duas letras de uma palavra para outra; ou escrever letras diferentes aleatoriamente. O contexto criado pelas outras palavras é que determina a maneira de escrever uma palavra dada.

“Todos esses esforços das crianças para criarem modos de diferenciação gráfica que representem palavras diferentes antecedem qualquer conhecimento da relação entre padrão sonoro da palavra e sua representação escrita”, nos explica Ferreiro (1995, p. 29).

O terceiro nível corresponde à “fonetização” da representação escrita. As crianças constroem três hipóteses bem diferenciadas durante o período que caracteriza esse nível: silábica, silábica-alfabética, alfabética.

“O acesso ao nível de fonetização é preparado por uma multidão de informações que o meio pode proporcionar às crianças. Uma das mais importantes informações é o nome da própria criança”, segundo Ferreiro (1995, p. 30). Como o nome é algo muito precioso para ela, ele tem um sentido muito profundo na sua vida e tudo o que está relacionado a ele lhe chama muita atenção. As perguntas começam a surgir: quais são as letras que preciso escrever para ser o meu nome? Por que essas e não outras? Quantas são? E assim por diante, e é a

partir destas constatações, que começam a se concretizar relações/conexões com outras palavras e outras letras que antes não eram notadas.

No nível silábico as crianças alcançam o controle quantitativo de suas produções, ou seja, colocam o mesmo número de letras que de sílabas, qualquer letra para qualquer sílaba. Outras, já conseguem identificar uma letra que realmente a represente.

Nesse sentido, Ferreiro (1995, p. 30) explica que:

Desde o ponto de vista qualitativo, durante o subnível silábico, as crianças podem passar a procurar letras semelhantes para escrever “sons” semelhantes das palavras. A correspondência som/letra resultante não é a correspondência convencional, mas, pela primeira vez, as crianças começam a entender que a representação escrita ligada à escrita alfabética deve focar quase que exclusivamente o padrão sonoro das palavras.

Sem abandonar essa hipótese, as crianças passam a experimentar uma nova: a silábica-alfabética. Neste caso, as letras ainda podem passar por sílabas, enquanto outras representam unidades menores (fonemas). É uma solução instável, que chama um novo processo de construção.

Quando a criança alcança a hipótese alfabética, ela já reconhece o sistema de escrita e o utiliza de maneira mais convencional, embora, ainda não domine traços ortográficos da linguagem. Isso não quer dizer que chegamos ao final do processo de alfabetização, assim como nos outros, este é um ponto de partida para novas aprendizagens, novas hipóteses.

Conforme Emília Ferreiro, “a alfabetização não é uma questão de sondar as letras, repetindo-se mais e mais as mesmas cadeias de letras numa página, ou aplicando testes de leitura para assegurar-se de que a alfabetização comece com todas as garantias de sucesso” (1995, p. 33). Muitas práticas de sala de aula foram consideradas ridículas quando os professores deram-se conta do quanto as crianças são capazes, da proporção que a aula se torna quando as perguntas, as ideias e o interesse das crianças são considerados.

Mas não basta rejeitar o que era feito, importante também, é saber o que precisa ser feito depois:

Levar a sério as consequências do desenvolvimento psicogenético significa colocar as crianças com seus esquemas de assimilação, no centro do processo de aprendizado – percebendo-se que as crianças aprendem dentro de marcos sociais, não no isolamento. Significa aceitar que todos na sala de aula têm a capacidade de ler e escrever. Significa, ainda, entender o significado, desde o ponto de vista do desenvolvimento, de respostas ou perguntas estranhas, e agir de acordo com os problemas enfrentados pelas crianças em momentos cruciais de seu desenvolvimento (FERREIRO, 1995, p. 34).

Conhecer a psicogênese da alfabetização não quer dizer, necessariamente, ficar parado à espera do próximo nível. O que pode propiciar um aprendizado prazeroso e favorável para o desenvolvimento da criança é proporcionar a ela ambientes de alfabetização, que possibilitem a troca, experiências diversas, atividades e brincadeiras que façam com que ela pense e não que acabe satisfeita com aquilo que estão lhe ensinando. Suas perguntas e interesses devem ser levados a sério e considerados na hora de pensar o próximo encontro. Ensiná-los a formular perguntas e não apenas encontrar resultados.

Segundo Teberosky (2003, p. 5):

O pequeno aprendiz é descrito como um ser inteligente que realiza inferências, que estabelece relações, que procura explicações. Os co-protagonistas são os pais e os professores que se interessam pelo pequeno a quem ensinam, que dele se ocupam, e que o ajudam a crescer.

Mas a escrita, a leitura e a linguagem oral não se desenvolvem separadamente, mas atuam de maneira independente desde a mais tenra idade. Por isso, consideram-se quatro grandes eixos: 1 - entrar no mundo da escrita, 2 - apropriar-se da linguagem escrita, 3 - escrever e ler e 4 - produzir e compreender textos escritos. O contato com materiais que contenham diferentes textos, manipulação e construção de hipóteses individuais e coletivas com diferentes materiais e formas, são alguns itens importantes para que as crianças tenham interesse em saber ainda mais.

No quinto encontro/oficina, a proposta foi assistir ao filme “Coraline e o mundo secreto” e depois inventar o seu mundo secreto. Quando questionei as crianças sobre a existência ou não de um mundo secreto, foram unânimes em afirmar que todos nós temos um mundo secreto, que se chama imaginação. O mundo secreto de Coraline não era perfeito, pelo contrário, nele habitavam grandes perigos. O que me surpreendeu foi que as crianças

apresentaram seus mundos de forma muito mágica, mostrando um lugar onde certamente gostariam de viver (VER IMAGEM 9).



Imagem 9 – O mundo secreto.

Quando o sujeito está à frente de um objeto que lhe apresenta uma forma, cor, função, se torna mais acessível o exercício de imaginar a partir dele. Mas quando se depara com o infinito, sem uma figura para dar o ponto de partida, a imaginação torna-se impotente, pois não se tem ideia de suas características e fica mais difícil de criar e imaginar. O que podemos apresentar é o que já pertence à forma e à consciência, é o limite o que faz existir.

Enquanto o tempo vai passando, tudo se corrompe e morre; tudo se desenvolve e cresce. E aquilo que se tornou passado mudará o que esperamos do futuro de acordo com as nossas impressões. Nessa experiência cronológica de tempo e nas impressões que se estabelecem, é que se perdem todas as certezas, as formas se misturam, perdem os contornos definidos e é nesse movimento que os sentidos morrem e renascem.

Conforme López (2008, p. 55):

A verdade do que pensamos se encontra sempre fora, numa relação com a exterioridade radical. A verdade se encontra sempre além do que pensamos e do que queremos. Isso coloca o pensamento necessariamente em relação ao não pensado. (...) Só pensamos quando somos provocados desde fora de nosso poder, de nosso saber, de nossa identidade pessoal.

Mais uma vez o que se pode perceber refletindo sobre as palavras do autor, é que ao persistir em atividades prontas, que não instigam a criança a deixar de lado sua certeza para

tentar uma nova possibilidade, fazendo-a realmente pensar e construir suas hipóteses e conceitos, estaremos menosprezando a sua capacidade de aprender.

O único que torna ativo nosso trabalho intelectual e dota de sentido aquilo que pensamos é a possibilidade de colocar nosso próprio problema. É nossa participação na definição, na gestão do problema, o que dá sentido ao que pensamos. Os problemas não estão dados. Eles devem ser construídos por aqueles que os pensam. E as soluções decorrerão dos próprios problemas. O problema, e não a solução, a pergunta, e não a resposta definem o valor e o sentido daquilo que pensamos (LÓPEZ, 2008, p. 63).

No eixo cronológico é possível estabelecer: se o aluno sabe ou não sabe; se aprendeu ou não; se conhece ou não conhece; se sabe mais ou sabe menos. Mas o que não se consegue entender é se esses conhecimentos têm valor e sentido para aquela pessoa. Por isso, seria possível chamar este segundo de eixo do pensamento,

porque conecta o pensamento com sua exterioridade, com aquilo que, desde fora, faz pensar. O sentido e o valor de um pensamento dependem da relação que esse pensamento estabelece com as forças múltiplas e heterogêneas que se apoderam das coisas (LÓPEZ, 2008, p. 72).

Na sexta e última oficina, realizamos o jogo do Binômio Fantástico: para cada dupla de crianças foram distribuídas duas imagens. A partir dessas, cada dupla inventaria uma história que envolvesse o encontro dos objetos e/ou personagens das imagens recebidas e contaria para os demais colegas. Essa atividade permitiu que as crianças produzissem textos orais, desenvolvendo habilidades de expressão, coerência de ideias e sequência lógica, que auxiliam no desenvolvimento da competência textual, ampliando assim, as possibilidades de comunicação por meio de textos escritos. Assim, oralidade e escrita são atividades interativas no contexto das práticas sociais e culturais e, é função da escola possibilitar o uso de formas orais em situações que a interação cotidiana nem sempre oferece.

Ao escreverem as histórias criadas, usando desenhos e palavras (VER IMAGEM 11), sugeriram que fosse montado um livro com as histórias com o título “Adivinhe o que aconteceu”. Algumas crianças juntaram mais figuras e enquanto os colegas concluía suas produções criaram novas histórias, trocando e acrescentando mais figuras. Inventar histórias se tornou uma grande diversão repleta de aprendizado. Assim, penso que ludicamente as crianças se alfabetizam sem perceber, aprendem brincando e brincam aprendendo.



Imagem 11 – “O cavalo e o alienígena.”

O que pude perceber na realização das oficinas, não é o acúmulo de saber, com a memória, mas do encontro com um signo, que a princípio concebemos como exterior a nós mesmos, mas que na verdade o estamos inventando na medida em que o relacionamos com os sentidos que conhecemos, e que também vamos inventando, e vice-versa. Assim, se considerarmos que somos seres languageiros, que tudo que fizemos como humanos o fizemos nas linguagens (MATURANA, 2002, LARROSA, 2004) podemos compreender que linguagem é ação e que estar em linguagens é estar em permanente ato de pensar, o que por sua vez está relacionado com o que Maturana (2002) vai chamar de emocionar. Para ele, são as emoções que configuram para nós o domínio das ações, o que coloca em primeiro plano a imaginação, o desejo, o interesse e depois a busca por satisfazer esse desejo, por experimentar essa emoção, ou, como diria Paulo Freire (2001), essa curiosidade em querer ser mais. Em outras palavras, é o estar em linguagens que permite o imaginar sentidos e modos de nos relacionarmos com o mundo e conosco mesmos. Então, interessar-se pela escrita, que é um tipo específico de linguagem, é um ato de inventar uma nova maneira de ser-estar no mundo, de conhecer e de conhecer-se, na perspectiva ontológica de “ser mais”.

A perspectiva da aprendizagem individual e racional passa a ser uma perspectiva social e multidimensional, isto é,

todas as dimensões da vida – a emoção, a cognição, a corporeidade – estão em ação quando se aprende. Portanto, as práticas educativas devem levar em conta os vários aspectos humanos quando o objetivo é auxiliar aos alunos a interpretar e compreender o mundo que os circunda e a si mesmos. Nesse sentido, para provocar aprendizagens, é preciso fazer conexões e relações entre sentimentos, ideias, palavras, gestos e ações (BARBOSA, 2008, p. 26).

Portanto, quando pensamos em aprendizagem, não incluímos nesse processo apenas a cabeça, mas todo o corpo. Afinal, eu preciso me emocionar para me envolver, me entregar de

corpo e alma no que está sendo proposto e no que desejo aprender. Segundo Maturana (2000, p. 30) “dar-se conta das próprias emoções implica em dar-se conta do que se quer”. Quando me dou conta do que quero e percebo o que está ao meu redor e que me favorece para que eu alcance os meus desejos, o ensino acontece.

“Ler é obscuro quando se lê o que não se sabe ler, mas só assim a leitura é experiência: a experiência da leitura: ler sem saber ler” (LARROSA, 2004, p. 19).

Como diz Maturana “a linguagem se constitui quando se incorpora ao viver, como modo de viver” (1998, p. 59). Linguagem é se entregar ao que está sendo lido e escrito, é sentir aquilo que o texto pretende dizer, é expressar os sentimentos na ponta do lápis, mexendo o corpo, dançando, cantando, e não apenas levando em consideração a cabeça, o intelecto.

O corpo precisa estar em movimento, pois é ele que dá sentido e torna a aprendizagem significativa, e isso é possível quando se tem materiais e atividades que permitam esse contato.

O que está envolvido no aprender é a transformação de nossa corporalidade, que segue um curso ou outro dependendo de nosso modo de viver. Falamos de aprendizagem como da captação de um mundo independente num operar abstrato que quase não atinge nossa corporalidade, mas sabemos que não é assim. Sabemos que o aprender tem a ver com as mudanças estruturais que ocorrem em nós de maneira contingente com a história de nossas interações (MATURANA, 1998, p. 60).

SACADA PARA AS ESTRELAS

A noite acendeu as estrelas porque tinha medo da própria escuridão.

Mario Quintana

Abrindo a casa para entrar o ar foi como essa história começou. Sufocada, cercada de medos, angústias e incertezas abri as janelas para respirar o ar que entrava por elas e procurei escrever diante da janela aberta uma história de amor e dedicação.

Ao olhar pela janela, encontrei um jardim repleto de flores das mais variadas espécies e cores. Foi amor à primeira vista e esse canteiro iluminado passou a enfeitar os meus dias com um brilho único a cada manhã quando o vento soprava: – *Bom dia profe!* E com toda magia e encantamento quando nos despedíamos ao final do dia – *Tchau profe, até amanhã!*

E, com todo amor e dedicação passei a cuidar desse jardim. Pela manhã conversava com as flores sobre suas vontades e sonhos, elas permitiam que eu as questionasse e aprendesse com suas histórias a razão de viver. À tarde, mudava de canteiro e ficava observando as interações das flores que experimentavam as cores e inventavam um mundo novo a cada movimento do sol e do vento. Era uma convivência cercada de respeito e aprendizagens. As flores tinham um jeito todo especial e particular de dizer o sentido que atribuíam a cada sonho e possibilidade. E eu, entendia o que elas queriam me dizer, meus olhos procuravam em cada palavra, em cada movimento um sentido para as histórias que faziam das flores, novas flores a cada experiência vivida.

Aquele jardim era o meu lugar preferido e as flores minha maior paixão. Mas, nem sempre o tempo permitia que eu visitasse o jardim todos os dias ou ainda, que conseguisse compreender as mensagens transmitidas pelas flores. O sol era muito forte às vezes, e eu usava óculos escuros para ‘proteger’ meus olhos das duras verdades. A chuva me obrigava a sair de guarda-chuva impedindo que os pingos de água tocassem a minha pele e me perturbassem de alguma forma.

Minha preocupação era manter as flores bonitas, alegres e radiantes e sentia-me culpada quando obstáculos apareciam e dificultavam o meu olhar e as minhas ações. Certo dia encontrei um jardineiro que aceitou meu pedido e passou a orientar meus passos nesse árduo

compromisso de viver-aprender. Ele já aprendera muito com jardins e convivera com flores de espécies raras. Nossas conversas possibilitaram que eu perdesse o medo do sol e da chuva e cuidasse do jardim criando novas estratégias para driblar e enfrentar os obstáculos.

Nesse momento, lembrei-me do saudoso Mario Quintana, companheiro de leituras e paixões, o poeta das coisas simples, já que não é preciso complicar a vida, porque é preciso simplicidade para fazê-la florescer, quando diz em um de seus poemas que *“o que mata um jardim não é o abandono, o que mata um jardim é esse olhar de quem por ele passa indiferente”*.

Não acredito ser possível não olhar para um jardim tão belo. As folhas ‘gritam’ para serem ouvidas e são imprevisíveis nas suas maneiras de ser-estar no mundo. Com elas aprendo todos os dias que aprender é viver e viver é conhecer. E que cada novo dia é sempre um novo dia. Não estamos sempre preparados para as incertezas da vida, mas podemos aprender a todo instante com as surpresas que a vida nos reserva.

Enfim, escrever essa dissertação foi, sem dúvida, um dos maiores desafios que já enfrentei. Tanto profissional quanto pessoal. Experiência essa, que me proporcionou inúmeras aprendizagens e a possibilidade de respirar outros ares. Busquei através dessa pesquisa compreender os sentidos da escrita nas linguagens das crianças e encontrei caminhos para refletir sobre a minha escrita e a relação que estabeleço com ela no meu trabalho, na minha prática pedagógica. Certamente esse é só o início de uma história que se constitui em infinitos capítulos que pretendo continuar escrevendo ao lado dos meus alunos, flores especiais do meu jardim chamado vida.

REFERÊNCIAS

- AGAMBEN, Giorgio. *El hombre sin contenido*. Barcelona: Edições Áltera, 2005.
- ALVES, Rubem. *Quando eu era menino*. Campinas: Papirus, 2003.
- ANDALÓ, Adriane. *Didática da Língua Portuguesa para o Ensino Fundamental: alfabetização, letramento, produção de texto em busca da palavra-mundo*. São Paulo: FTD, 2000.
- ARROYO, Miguel. *A infância interroga a pedagogia*. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. Soares (Orgs.). *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.
- BARBIER, René. *A escuta sensível em educação*. In: *Cadernos Anped*. Porto Alegre, n.5, setembro de 1993, p.187-216.
- BARBOSA, Maria Carmen Silveira. *Projetos pedagógicos na educação infantil* / Maria Carmen Silveira Barbosa, Maria da Graça Souza Horn. – Porto Alegre: Artmed, 2008.
- BRASIL, Ministério da Educação. *Ensino Fundamental de nove anos: Orientações para a inclusão da criança de seis anos de idade*. Brasília: 2006.
- _____. Secretaria de Ensino Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais*. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando sem o bá-bé-bi-bó-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.
- _____. *Alfabetização e Linguística*. São Paulo: Scipione, 2010.
- CAPOVILLA, Alessandra G. S.; CAPOVILLA, Fernando C. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2007.
- CONNELY, F. M. & CLANDININ, D. J. *Relatos de Experiencia e Investigación Narrativa*. In: LARROSA, J. *Déjame que te cuente – Ensayos sobre narrativa y educación*. Barcelona: Laertes, S. A. de Ediciones, 1995.
- ECHEVERRÍA, Rafael. *Ontología del lenguaje*. Buenos Aires: Granica: Juan Carlos Saez, 2006.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1991.
- _____. *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo: Cortez, 1986.
- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. 21. ed. Rio

de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GALEANO, Eduardo H. *Voces de nuestro tiempo*. Editorial Universitaria Centroamerica: EDUCA, 1981.

GAUTHIER, Jacques. *Uma pesquisa sociopoética: o índio, o negro e o branco no imaginário de pesquisadores da área de educação*. Florianópolis: UFSC/NUPI/CED, 2001.

GERALDI, João W. *Portos de passagem*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

GIL NETO, Antônio. *A produção de textos na escola*. São Paulo: Loyola, 1996.

KATO, Mary Aizawa (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. São Paulo: Pontes, 1992.

_____. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. São Paulo: Ática, 1986.

KAUFMAN, Ana Maria; RODRIGUEZ, Maria Elena. *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

KOHAN, Walter. *Linguagem, natureza e cultura*. In: II Fórum de Linguagem – No Fórum de Ciência e Cultura da Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2006.

_____. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2005.

_____. *Infância e filosofia*. In: SARMENTO, Manuel; GOUVEA, Maria C. Soares (Orgs.) *Estudos da Infância: educação e práticas sociais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2008.

LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2009.

_____. *Pedagogia Profana: danças, piruetas e mascaradas*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

_____. *Linguagem e educação depois de Babel / Jorge Larrosa; traduzido por Cynthia Farina*. – Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOBATO, Monteiro. *Viagem ao Céu & O Saci*. Col. O Sítio do Pica-Pau Amarelo vol. II. 1987.

LÓPEZ, Maximiliano Valério. *Acontecimentos e experiência no trabalho filosófico com crianças*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

MALAGUZZI, Loris In: EDWARDS, C.; FORMAN, G. & GANDINI, L. *As cem linguagens da criança: a abordagem de Reggio Emilia na educação da primeira infância*. São Paulo, Artmed, 1999.

MARIOTTI, Humberto. *Outro olhar, outra visão (prefácio)*. In: MATURANA e VARELA. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, Humberto. *Emoções e linguagem na educação e na política*. Belo Horizonte: Ed. UFMG, 1998.

MATURANA, H.; REZEPKA, S. N. de. *Transformación em la convivência*. Santiago: Dolmen Ediciones, 1999.

MATURANA, Humberto; VARELA, Francisco G. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. São Paulo: Palas Athena, 2001.

MATURANA, H.; VERDEN-ZÖLLER, G. *Amar e brincar: fundamentos esquecidos do humano: do patriarcado à democracia*. São Paulo: Palas Athena, 2004.

MERLEAU-PONTY, Maurice. *Signos*. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MORIN, Edgar. *Amor, poesia, sabedoria*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 1998.

NARODOWSKI, Mariano. *Comenius & a educação*. Belo Horizonte: Autêntica, 2006.

OLIVEIRA, Clara C. Linguagens da comunicação humana. In: *Sonhar, Comunicar, Repensar a Diferença*. V. 2-3 (set-abril 98-99), Braga.

PÊCHEUX, M. *Semântica e discurso*. Campinas: Ed. da Unicamp, 1975.

PELLANDA, Nize M. C. *Maturana e a educação*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009.

RICOUER, Paul. *A identidade Narrativa: Conhecer o si-mesmo é narrar sua história*. In: *Revista Mente Cérebro e Filosofia*, São Paulo, n.11, p.51-57, s/d.

RIBEIRO, Renato Janine. O absurdo e a maravilha. In: *Filosofia*. São Paulo: Escala, ano v, n 58, 2011, p 36-37.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento*. São Paulo: Contexto, 2003.

TEBEROSKY, Ana. *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista* / Ana Teberosky e Teresa Colomer; trad. Ana Maria Neto Machado – Porto Alegre: Artmed, 2003.

VYGOTSKY, Lev Semenovitch. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

VON FOERSTER, Heinz. Visão e conhecimento: disfunções de segunda ordem. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org). *Novos Paradigmas, Cultura e Subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

SITE

<http://www.mec.gov.br>

ANEXOS

ANEXO A

Planos das Oficinas

Oficina 1

Roda de acolhida: conversa sobre as intenções do trabalho.

Perturbação inicial: Música Aquarela, de Toquinho e Vinícius de Moraes.

Proposta de escrita individual: De que maneira podemos escrever a música?

Reflexão: Diálogo e apresentação dos trabalhos.

Oficina 2

Perturbação inicial: Narração da história O livro dos sentimentos (PARR.).

Trabalhos com sentimentos: Apresentação de imagens de crianças representando diversos sentimentos; Caracterização dos sentimentos usando objetos e fantasias.

Diálogo e explicações: Apresentação oral da caracterização.

Proposta de escrita coletiva: Vamos escrever os sentimentos?

Reflexão: Diálogo e apresentação dos trabalhos.

Oficina 3

Perturbação inicial: Narração da história Severino faz chover (MACHADO,)

Proposta de escrita: O que podemos fazer para parar de chover?

Reflexão: Diálogo e apresentação dos trabalhos.

Oficina 4

Perturbação inicial: Leitura da poesia Convite de José Paulo Paes.

Proposta de escrita: Brincando com as palavras: Vamos escrever uma palavra quente, fria, grande, pequena, suja, feia, bonita...

Reflexão: Diálogo e apresentação dos trabalhos.

Oficina 5

Perturbação inicial: Projeção do filme: Coraline e o mundo secreto.

Proposta de escrita: Vamos escrever o que existe no nosso mundo secreto.

Reflexão: Diálogo e apresentação dos trabalhos.

Oficina 6

Perturbação inicial: Distribuição de figuras (Jogo do Binômio Fantástico).

Proposta de escrita: Em duplas escrever a história do encontro das imagens escolhidas.

Reflexão: Diálogo e apresentação das histórias.