



XIV ANPED-CO

XIV ENCONTRO DE PESQUISA EM EDUCAÇÃO DA REGIÃO CENTRO OESTE

3603 - Trabalho Completo - XIV ANPED-CO (2018)
GT 02 - História da Educação

EDUCAÇÃO INFANTIL: PENSAR O CURRÍCULO, O TRABALHO DOCENTE E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO E APRENDIZADO DA LINGUAGEM ESCRITA

Carla Melissa Klock Scalzitti Carla Melissa - UFPel - Universidade Federal de Pelotas

Agência e/ou Instituição Financiadora: FAPEMAT

Esta investigação partiu-se de dados e análise da prática de uma professora da Educação Infantil de crianças de 5 anos e os conceitos das abordagens teóricas eleitas da Teoria Histórico-Cultural que concebe o ser humano como ser social, histórico e cultural, compreendendo que a criança aprende através da mediação, da cultura, pertencentes e inerentes aos processos de tessituras das redes de *fazeressaberes* tecidas e negociadas pelos sujeitos cotidianos. Salientamos como objetivo refletir sobre a atuação profissional do professor nos cotidianos, mas principalmente compreender, descrever e ensejar uma reflexão em torno dos significados, sentidos e efeitos da qualidade do direito da reflexão sobre a Linguagem escrita, bem como romper com uma prática onde a linguagem escrita não seja mecanicista e preparatória para o ingresso ao ensino fundamental. Concluiu-se, que discutir os fazeres, saberes e poderes dos professores da educação infantil, assim como, os objetivos, conceitos e conhecimentos a serem trabalhados com as crianças que participam desta etapa do ensino, é parte do respeito com essa criança.

Palavras-chave: Linguagem Escrita. Currículo. Educação Infantil.

Os processos constituídos na realidade escolar vão permitindo articular a prática cotidiana com o movimento social, em seu sentido histórico, de acordo com o tempo e o contexto específico e, principalmente, com os diferentes sujeitos que os protagonizam. Nesse processo inacabado da constituição da escola, nos cotidianos, permeado por relações sociais, culturais, históricas, gerir a complexidade da escola não se dá de uma única forma.

Graves são os problemas elencados quando se discute a linguagem escrita na Educação Infantil, mas principalmente o processo de ensino/aprendizado e desenvolvimento dessa linguagem oral e escrita. Apesar dos programas de governo que mudam a cada ciclo e das publicidades em torno dele, tais problemas se mantêm. Trata-se de desafios políticos, pedagógicos e metodológicos.

O estudo sobre os fundamentos da mediação pedagógica para a intervenção do aprendizado e o refletir sobre a linguagem escrita, estão embasados nos conceitos de desenvolvimento humano a partir da abordagem da Teoria Histórico Cultural (doravante THC) que concebe o ser humano como ser social, histórico e cultural, compreendendo que a criança aprende através da mediação, da cultura, pertencentes e inerentes aos processos de tessituras das redes de *fazeressaberes* tecidas pelos sujeitos cotidianos.

Partindo dos pressupostos da THC para as relações escolares, e também interpessoais, percebemos que um dos principais equívocos sobre o refletir a linguagem escrita na educação infantil está em centrar seu “ensino” nas relações entre as letras e subestimá-la como o aprendizado de uma nova linguagem para a criança, isto é, reduzir às relações do sistema de escrita alfabético como se fosse algo fora de um contexto cultural, ou seja, tratar como se fosse uma nova língua.

Devemos compreender a linguagem sob determinada concepção e ensiná-la de modo que se garanta sua natureza: de interlocução social, em que os sujeitos agem e reagem conforme a situação concreta de interação em que se encontram. Mas principalmente, romper com os processos de que não valorizam os conhecimentos prévios das crianças e os cotidianos, em especial, os que envolvem a linguagem escrita.

Investigar a escola e os sujeitos que nela estão é dar privilégio à vida que circula nas relações que ocorrem dentro dela. "Narrar o cotidiano escolar significa deixar emergirem as múltiplas redes que o tecem, essas situações em que a unicidade e o caráter insubstituível dos dados são, aos olhos das pessoas envolvidas, decisivos" (FERRAÇO, 2011, p. 42). Por isso, optou-se por uma pesquisa de abordagem qualitativa, no qual permite um engajamento maior do pesquisador na realidade investigada, o que lhe dá condições para uma compreensão profunda dos processos existentes dentrofora da escola e dos sentidos produzidos pelos sujeitos na sua relação com os cotidianos.

Para tanto, a análise é sustentada pelo confronto da observação da prática da professora e os conceitos selecionados a partir do referencial teórico dos estudos nos/dos/com os cotidianos, nas contribuições e conceitos selecionados de Alves (2002; 2012); Ferração (1997; 2011); Sampaio (2004; 2009); com os conceitos de cotidianos, redes educativas, fazeressaberes, praticantespensantes, dentrofora da escola, teoriaspráticas, emancipação, hibridizações; para a discussão dos efeitos sobre a qualidade do direito de desenvolvimento e aprendizagem da linguagem oral e escrita como aporte teórico utilizamos os estudos com Vigotski (1994); Soares (1985).

APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ORAL E ESCRITA

Em uma sociedade letrada como a nossa, além do desenvolvimento da língua oral, se faz também pela possibilidade do desenvolvimento da linguagem escrita na escola.

Vigotski (1988; 1994) descreve que o aspecto desse sistema é que ele constitui um simbolismo de segunda ordem que, gradualmente, torna-se um simbolismo direto. Mostrando-nos que a linguagem escrita é constituída por um sistema semiótico e com signos que designam os sons, as palavras e entidades reais e, ainda, coloca que esse sistema é bastante complexo, e vai além, do que um professor ensinar, colocando um lápis na mão da criança, ou mostrando a ela como desenhar e formar letra.

Segundo Soares (1985) o pensar sobre a linguagem escrita envolve também o desenvolvimento de novas formas de compreensão e uso da linguagem de uma maneira geral. Entender a linguagem escrita e significá-la promove a socialização, já que possibilita o estabelecimento de novos tipos de trocas simbólicas com outros indivíduos, acesso a bens culturais e a facilidades oferecidas pelas instituições sociais. Quanto mais entendemos a função social da linguagem, no uso da leitura e da escrita melhor será nosso nível de letramento.

Dada à complexidade da linguagem, enquanto natureza, qualquer trabalho com ela não é algo fácil de realizar, sabendo que subjacente a qualquer concepção de alfabetização, letramento, criança, infância, educação infantil, enfim, há uma concepção de linguagem, qualquer trabalho com a linguagem escrita é duplamente complexo, assim, coloca-se em pauta, um debate sobre as concepções, em especial, da linguagem escrita.

O núcleo de refletir sobre a escrita não é as letras e sim a linguagem, pois, a linguagem verbal, oral e escrita, é conversar, interagir um com o outro. E a escrita é uma tarefa complexa, que envolve competências cognitivas, psicolinguísticas, perceptivas, espaços temporais, grafomotoras e afetivo-emocionais e a transformação de um sistema lingüístico oral em um sistema visual, estando em movimento pensante e constante. A importância da linguagem escrita na educação infantil deve ser vislumbrada como uma linguagem que perpassa pelas cem linguagens da criança (EDWARDS, 2001), por isso, dependendo da maneira como o professor concebe o que é a linguagem, como funciona, que usos ela tem, pode-se ter um determinado comportamento pedagógico e metodológico diferente na prática escolar.

Estes princípios irão alicerçar uma prática em que a linguagem escrita seja parte constitutiva das interações entre os participantes, e dos seus processos e estratégias para melhor incentivar o sentido do aprender, perceber e refletir sobre à escrita.

Partimos do conceito de que a criança para melhor compreender o princípio alfabético deve reconhecer

a relação som/letra, fonema/grafema, ou seja, utilizar de conhecimentos linguísticos e ser capaz de analisar, refletir, sintetizar as unidades que compõem as palavras faladas (TUNMER; PRATT; HERRIMAN, 1984).

COTIDIANOS E PRÁTICAS COTIDIANAS NA EDUCAÇÃO INFANTIL COM A LINGUAGEM ESCRITA

Problematiza-se que as prescrições oficiais dos currículos são importantes, afinal, são hibridizados por vivências, culturas e conhecimento dos sujeitos praticantes, porém o currículo vai além desses documentos oficiais, mas sim, uma “noção de currículo como redes de saberes, fazeres e poderes, tecidas e compartilhadas nos cotidianos escolares, que não se limitam a esses cotidianos, mas se prolongam para além deles, enredando diferentes contextos vividos pelos sujeitos praticantes” (FERRAÇO, 2013, p. 94).

A presença do heterogêneo em um ambiente constituído para o homogêneo produziu novas relações culturais e pessoais, possuidoras de disposições e habitus, de uma história individual, mas também de uma história coletiva, o que o faz agir e pensar em determinada situação posta a ele, “esses muitos ‘eus’ e ‘nós’ que somos e fazemos, nessas redes, vão se expressar – por vezes, contraditoriamente – nas práticas que criamos, transmitimos e reproduzimos” (ALVES, 2012, p. 1)

Apesar disso, as pessoas, no interior dessa instituição, vivem de modo peculiar essa cultura. Reconstruem e dão conta das tensões, imposições de um “modelo educativo e curricular homogeneizante e os processos por meio dos quais ele favorece a produção de falsas homogeneidades, reduzindo o direito à diferença” (OLIVEIRA, 2013, p. 376). Esses sujeitos praticantes organizam a vida escolar, nos modos de fazer pedagogia dentro dos cotidianos escolares, suas ações e reações, produzindo a cultura da escola, como uma das formas de emancipar-se. O que é um desafio, pois somos ensinados a nos constituir em um processo “linear, cumulativo, determinista e homogêneo. A lógica da homogeneidade, ainda presente no dia-a-dia da sala de aula, compreende a diferença como justificativa para selecionar, classificar e excluir” (SAMPAIO, 2004, p. 2)

Alves (2012) defende que vivemos dentro e fora das escolas ao mesmo tempo, vivenciando, aprendendo, incorporando e tecendo os conhecimentos nas múltiplas “redes” a que pertencemos. É dessa forma que participamos da experiência curricular cotidiana. Por meio das múltiplas redes e alternativas práticas que tecemos e participamos dentro e fora da escola, pois somos indivíduos atuantes, influenciadores, ativos e receptivos, heterogêneos, e essas características próprias nós carregamos conosco para dentro da escola, vamos “à escola fazer a escola”. Fazemos, tecemos, produzimos currículo diariamente nos cotidianos.

Assim, entendemos que nosso estudo situa-se em pensar o currículo para além dos textos oficiais, um currículo que articule as redes de saberes, fazeres e poderes curriculares dos cotidianos e as culturas vividas pelos sujeitos praticantes desses cotidianos, que hibridizam-se de significação cultural, social, política, histórica e econômica que se interpenetram e se influenciam.

O desafio no cotidiano da educação infantil e o processo de ensino/aprendizado, constituído hoje como os campos de experiências, tem sido o de garantir que as curiosidades, indagações, interesses e seus conhecimentos sejam valorizados, mas principalmente que reverberem em experiências, projetos e práticas cotidianas para o processo de desenvolvimento das linguagens, “revelando a sala de aula como espaço-tempo plural constituído por múltiplas e variadas formas de pensar, perceber, dizer, sentir, aprender, ensinar e criar” (SAMPAIO e VENÂNCIO, 2009 p. 3).

Um dos episódios evidenciados pela pesquisa, foi a criação e desenvolvimento a partir do olhar atento e sensível do professor para os sinais de interação entre a brincadeira e a linguagem escrita:

Estava sem chover à vários dias e o tempo seco fez os alunos, Felipe e Daniel, conversarem no momento da brincadeira com carrinhos sobre o tempo seco e a “falta” de chuva. Neste momento, O aluno Felipe vai a zona circunscrita cozinha pega uma panela, uma colher de pau e diz: - Vou acabar com isso, agora sou o homem da chuva! Vou fazer a chuva. pega 3 trovões, 2 raios... E as crianças ao ouvirem a fala de Felipe posicionaram-se ao redor dele e, também, a participarem da “construção” da receita que o homem da chuva começou a criar. A pesquisadora começou a anotar a receita. Voltando para a escola, ou seja, para sala de aula a pesquisadora senta em roda com as crianças e pergunta se eles concordavam que alguém fabricava a chuva, se existia alguém que abria as torneiras do céu ou se, ainda, existia outra possibilidade. A professora anota todas as ideias colocadas As crianças levam uma folha timbrada/ organizada para casa onde contém a pergunta para que o pessoal de casa ajude a responder: como se forma a chuva? O pessoal de casa poderia escrever o que sabiam sobre a chuva e ler para as crianças ou contarem e as crianças desenharem – esse combinado de registro já era

estabelecido entre a família e a escola. No outro dia as crianças chegam com suas pesquisas e em roda de conversa leem uma para as outras. Contam suas descobertas. Em assembléia decidimos que as respostas mais parecidas são as pistas para que estas estejam “mais certas”. Selecionamos as escritas que estavam indicando que a água subia dos rios, das roupas, molhadas dos varais, do suor das pessoas e, também, os desenhos que ilustravam isso. Surgem outras questões: mas como essa água sobe e a gente não se molha? E como não vemos essa água? para onde essa água vai? Levaram para casa outra pergunta: Como as águas dos rios sobem? E para onde elas vão? Chegaram vários desenhos mostrando as águas subindo e eis que surge a palavra **evaporação**, algumas crianças falaram que evaporação é quando a água sobe, e essa água vapor formam as nuvens. A pesquisadora pergunta: mas o que faz a água subir? ou seja, O que faz a evaporação acontecer? Muitos chegaram com a resposta que o sol esquentava as águas dos rios e faziam as águas subirem então, fizemos a experiência do aquecimento da água. Registramos todos os materiais que se faziam necessários para a experiência acontecer, o seu desenvolvimento, a partir do gênero textual instrucional, pudemos nos organizar para tal intento. Com a experiência da água aquecida conseguimos demonstrar o processo de evaporação. Surge outra pergunta no meio da experiência: mas se a água está transformada em vapor como se transforma em água de novo? Novamente, levaram essa pergunta para o pessoal de casa e, no outro dia, na roda de conversa lemos e falamos sobre a pesquisa feita. A maioria trouxe a ilustração e a escrita de que lá acima o vapor encontra uma camada mais fria e vira água, ou seja, líquido novamente e, assim encontramos uma nova palavra, Brenda nos apresenta a **condensação**. Apresentamos o desenho do ciclo da água para as crianças e novamente fervemos uma água na panela mostramos a tampa o processo de evaporação e deixamos que observassem as gotinhas e o desenho foi exposto e comentado. Finalizamos escrevendo um texto coletivo sobre como acontece o ciclo da água na natureza, a partir, do que pesquisamos. Já utilizando as palavras descobertas: ciclo da água/evaporação/condensação. (pesquisa de campo, 2012)

Outra ideia assumida nesta análise, é o fato de “considerar a dimensão de hibridismo das teorias práticas inventadas em meio às redes de saberes, fazeres e poderes tecidas nos cotidianos das escolas” (FERRAÇO, 2011, p. 27). Os conhecimentos e movimentos que se tecem e misturam-se nos cotidianos recriam e renovam a escola como um espaço “novo”, já que essas redes educativas e sujeitos participantes “reterritorializam” os cotidianos.

Por meio desses modos de pensar e fazer hibridizados dos sujeitos e das múltiplas redes educativas se dão os movimentos e realizações dos currículos e relações dos cotidianos, aproximações e distanciamentos vividos entre alunos, professores e demais personagens da escola.

Dessa forma, pode-se inferir que os ensinamentos, teorias e conhecimentos escolares são permeados pelos atravessamentos cotidianos presentes nas múltiplas redes educativas, das quais os indivíduos participante-pensantes atuam e fazem parte. Contudo, a imposição, principalmente curricular, hegemoniza um conhecimento a ser validado e ensinado, desconsiderando e desvalorizando toda a realidade de conhecimentos dos cotidianos.

Mesmo que a ação formal e hegemônica entenda como sendo a única e necessária forma de aprendizado, não se pode permitir e conformar com um ensino que não produza aprendizagens e que dê ênfase em resultados de avaliações, sem focar na real construção do conhecimento do indivíduo. Faz-se necessário aos atores da escola valorizar os cotidianos e as práticas cotidianas, fazer com que a linguagem oral e escrita sejam praticadas, ensinadas e aprendidas de um modo autoral, reflexivo e participativo.

CONSIDERAÇÕES

Estudar o cotidiano escolar é ir além do que está exposto nos papéis, é investigar as relações culturais, sociais, conhecimentos, discursos, relações, ações, práticas, influências, movimentos, saberes, fazeres, poderes que se tecem, enredam-se e hibridizam-se nos cotidianos recriando, renovando, reconstruindo, fazendo a escola.

Essa vida cotidiana está no centro do “acontecer histórico: é a verdadeira ‘essência’ da substância social” (Alves, 2012, p. 12). A vida cotidiana é a vida de todo sujeito por inteiro, do sujeito que participa desta vida com seus aspectos de sua individualidade. E é essa heterogeneidade que adentra a escola: sujeito individual ativo carregando o seu lugar social, cultural e histórico, suas relações, inquietações, redes de conhecimento, seu cotidiano, propulsor de lutas sociais para demarcar seu espaço, para ser reconhecido de forma particular na sociedade e, portanto, também no ambiente escolar.

O aprendizado, no cotidiano de cada um, cria experiências, conceitos, idéias, valores, objetos concretos. Ele adequadamente organizado e intencionalmente mediado resulta em desenvolvimento mental ou psíquico e põe em movimento vários processos cognitivos que, de outra forma, seriam impossíveis de acontecer. Apesar de o aprendizado das crianças começar muito antes de elas frequentarem o ensino fundamental, sabemos que a escola, por oferecer conteúdos, interação com outros pares e mediação pode desenvolver modalidades de pensamento bastante específicos. Essas

proposições de atividades tem um papel diferente e insubstituível na apropriação e desenvolvimento da leitura e escrita.

Se faz necessário investir em uma reflexão da linguagem, em especial, a linguagem escrita que rompa com o mecanicismo e a preparação para o ensino fundamental e valorize os cotidianos e os conhecimentos, curiosidades e interesses das crianças, garantindo que as crianças possam refletir sobre a linguagem escrita usando, praticando, experienciando a linguagem.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda. Políticas e cotidianos em redes educativas e em escolas. In: XVI ENDIPE - Encontro Nacional de Didática e Práticas de Ensino, UNICAMP: Campinas, 2012.

EDWARDS, Carolyn. As cem linguagens da criança. Editora: Artmed. 1999.

FERRAÇO, Carlos Eduardo. Currículos, culturas e cotidianos escolares: afirmando a complexidade e a diferença nas redes de conhecimentos dos sujeitos praticante. Leitura: Teoria & Prática, Campinas, v.31, n.60, p.81-103, jun. 2013.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Currículo e processos de aprendizagemensino: políticaspráticas educacionais cotidianas. Currículo sem Fronteiras, v. 13, n. 3, p. 375-391, set./dez. 2013.

SCALZITTI, Carla Melissa Klock. Linguagem e Infância:relações com o letramento. Mestrado. PPGU/UFMT/CUR/ROO. Rondonópolis, 2012.

SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Caderno de Pesquisa, São Paulo, 52, p. 19-24, fev./1985.

SAMPAIO, Carmen Sanches. A complexidade do processo ensinoaprendizagem e a possibilidade de uma prática pedagógica inclusiva na escola de ensino fundamental. In: Reunião Anual da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação, 27, 2004, Caxambu. Anais Caxambu: ANPED, 2004. Disponível em: <<http://27reuniao.anped.org.br/gt13/t131.pdf>>.

TUNMER, W.; PRATT, C.; HERRIMAN, M. Metalinguistic awareness in children - theory, research and implications. New York: Springer-Verlag, 1984.

VIGOTSKI, Lev Semiovich. Formação Social da Mente. São Paulo: Martins Fontes, 1994.