

ALFABETIZAÇÃO E TEMPORALIDADE: QUESTIONAMENTOS SOBRE A FORMALIZAÇÃO DA ESCRITA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Kelly Cristine Oliveira da Cunha

Orientador: Eduardo Kenedy

Mestranda

RESUMO: A cultura produziu uma percepção temporal que não se relaciona com o tempo biológico das pessoas que a produzem. Sob o argumento de que o corpo humano saudável responde com aprendizado a todo estímulo que lhe é imposto, muitas escolas vêm oferecendo a cultura letrada como benefício nos primeiros anos de vida, ignorando a maturidade do desenvolvimento cerebral. Este trabalho (em andamento) pretende fazer um contraponto entre o tempo da cultura e o tempo biológico nos aspectos do corpo humano que se relacionam com a aprendizagem da leitura e escrita. Santos (2002) descreve a concepção de temporalidade como preponderante para a construção da racionalidade ocidental que, ao assentar-se na ideia de que planificação e linearidade dividem a história em passado, presente e futuro, vê o presente como um momento de preparação para um futuro expandido. Apoiada nesta perspectiva, esta pesquisa se lança sobre práticas que visam o desenvolvimento da alfabetização antes dos 6 anos de idade. Apoia-se em Dehaene (2012) para demonstrar como a aprendizagem da leitura modifica o cérebro da criança e como tal conhecimento se ancora no sistema visual e nas áreas da linguagem, sinalizando como equivocadas e ineficientes as práticas que visam o letramento formal na educação infantil.

PALAVRAS-CHAVE: Tempo, cultura, leitura, escrita, cérebro.

INTRODUÇÃO

Atualmente, as pessoas estão com pressa. O tempo parece cada vez menor para tudo que precisa ou se quer realizar. Com a escola não é diferente, ela também tem pressa. Há uma expectativa comum de que quanto antes aprender, melhor. Se aprendeu primeiro, está

adiantado. Se a escola foi capaz de ensinar tão cedo, é uma escola forte. Há excessos de adjetivos para qualificar aqueles que se antepõem ao tempo.

Na educação, onde esta característica aparece muito marcadamente é na alfabetização. Requisito básico para a inserção social, a aquisição da linguagem escrita é muito valorizada e, por isso, em busca de promover uma educação dita “forte” e, impulsionadas pela ansiedade de muitas famílias em logo ver seus pequenos lendo, muitas escolas alfabetizam as crianças durante a educação infantil, ou seja, antes dos 6 anos de idades.

Este trabalho pretende promover uma investigação acerca dos motivos, das práticas e das possíveis consequências deste modelo educativo. Contará com contrapontos que se estabelecem a partir da concepção de tempo produzido pela cultura e pelo tempo biológico do corpo humano, mais precisamente, o genes da aprendizagem da leitura e da escrita. Procede, assim, uma análise crítica, utilizando atuais pesquisas de Santos (2002) que veem nas concepções de tempo e temporalidade um instrumento ideológico de ação capitalista e globalizadora, que permeia a lógica racional ocidental, levando à compressão do presente e expansão do futuro e direcionando as ações das pessoas para movimentos que tenham vistas no futuro e, por consequência, acabam por suprimir o presente. Vê-se na intelectualização das crianças esse movimento, ou seja, quanto antes aprender, antes estará inserido no mundo letrado. No contraponto, estão os estudos de neurociência cognitiva que avançam sobre o aprendizado da leitura e da escrita. Dehaene (2012) descreve o funcionamento íntimo das operações mentais feitas pela criança em fase de alfabetização, os pré-requisitos para tal até a análise de sequência de letras, reconhecimento visual, cálculo de pronúncia e acesso a significação.

As questões que se apresentam são: estar inserido no mundo letrado, com acesso à formalização da leitura e escrita, em tão tenra idade estará trazendo qualidade para a leitura e escrita das crianças? O tempo biológico condiz com as imposições do tempo cultural? Que perdas ou ganhos estão sendo promovidos com a oferta de letramento formal antes dos 6 anos de idade?

LEITURA E ESCRITA – O TEMPO DA CULTURA

Agora, aqui, veja, é preciso correr o máximo que você puder para permanecer no mesmo lugar. Se quiser ir a algum outro lugar, deve correr duas vezes mais depressa do que isso!

Lewis Carroll

As questões e necessidades pedagógicas da pós-modernidade ocidental subjazem a fenômenos culturais que surgiram com a era moderna, ou seja, o desenvolvimento da ciência natural e da industrialização.

Há, nas concepções de tempo e temporalidade, aspectos preponderantes para formação da sociedade tal qual ela se apresenta. Santos, pretendendo fazer uma crítica à racionalidade ocidental dominante nos últimos duzentos anos, utiliza, entre outras categorias, o que chama de *razão indolente*, em cujos pressupostos escreve

a compreensão do mundo e a forma como ele cria e legitima o poder social tem muito que ver com as concepções de tempo e temporalidade... a característica mais fundamental da concepção ocidental de racionalidade é o fato de, por um lado, contrair o presente e, por outro, expandir o futuro. A contração do presente, ocasionada por uma peculiar concepção de totalidade, transformou o presente num instante fugidio, entrincheirado entre o passado e o futuro. Do mesmo modo a concepção linear de tempo e a planificação da história permitiram expandir o futuro indefinidamente. Quanto mais amplo o futuro, mais radiosas são as expectativas confrontadas com as experiências do presente. (2002, p. 239)

Tal indolência da razão ocorre em quatro formas diferentes, sendo uma delas denominada, por Santos, razão proléptica que se assenta na ideia linear de progresso e não se aplica a pensar no futuro, o concebe como uma superação linear, automática e infinita do presente. A linearidade do tempo e a planificação da história só seriam possíveis sustentadas por uma racionalidade que transformou em inexistente tudo aquilo que não favorecia a expansão do capitalismo, entre eles a multiplicidade de tempos (passados, presentes, futuros, cíclicos e simultâneos) sendo, assim, reduzida ao tempo linear. A partir da oposição entre dicotomias, derivam os conceitos de contemporâneo/moderno e antigo/atrasado.

Para explicar esta relação de subalternidade, Santos inaugura um procedimento que designa *sociologia das ausências*, procurando demonstrar que aquilo que está subalternizado equivale ao que não existe e que esta ausência é ativamente produzida como não existente, isto é, “há produção de não-existência, sempre que uma dada entidade é desqualificada e tornada invisível, ininteligível ou descartável de um modo irreversível” (*id*, p.246). Para o autor, há cinco lógicas para a produção de não-existência. Uma delas se assenta na

...monocultura do tempo linear, a ideia de que a história tem sentido e direção únicos e conhecidos. Esse sentido e essa direção têm sido formulados de diversas maneiras nos últimos duzentos anos: progresso, revolução,

modernização, desenvolvimento, crescimento, globalização. Comum a todas essas formulações é a ideia de que o tempo é linear e que na frente do tempo seguem os países centrais do sistema mundial.(id, p.247)

Neste sentido, a produção da não-existência se dá declarando atrasado tudo aquilo que não é desenvolvido, a não-existência aqui toma a forma de residualização. Quem não é “vencedor” e está à frente de seu tempo é considerado residual.

O conceito de tempo e desenvolvimento é traduzido em pressa e busca por resultados imediatos. Como consequência, o intelecto tem sido supervalorizado e superestimulado, a educação estrutural (familiar) e educacional (escolar) tem antecipado para as crianças a abstração de conceitos, trazendo-as para uma prematura intelectualização.

Para proceder a uma investigação coerente sobre as vivências que a sociedade atual oferece às crianças, é necessário, num primeiro momento, colocar em pauta a sua condição histórica e cultural e refletir sobre o conceito de infância, considerando que o mesmo sofrera modificações ao longo das épocas, variando conforme as relações de produção em vigência. Acompanhando o desenvolvimento da sociedade, as instituições escolares também modificaram seus objetivos, ora visavam proteger, ora guardar, ora cuidar, ora educar as crianças.

A mudança de concepção de infância foi compreendida como sendo um eco da própria mudança nas formas de organização da sociedade, das relações de trabalho, das atividades realizadas e dos tipos de inserção que nessa sociedade têm as crianças.” (Kramer, 1996, p.18)

O letramento formal praticado na atualidade em grande parte das escolas reflete uma visão que antecipa a abstração de conteúdos aplicados com enfoque sistêmico, com vista no desenvolvimento dos alunos, de forma que, eles estejam aptos às exigências sociais estabelecidas pelo mercado.

Gnerre (2003, p.60 e 61), ao analisar as grandes campanhas de alfabetização que foram lançadas em todas as partes do mundo nos últimos sessenta anos reitera Rahnema em uma observação que denota grande relevância para esta análise: “a luta contra o analfabetismo está no ponto de se tornar uma luta contra os analfabetos”. Há pressa em alfabetizar e sua abordagem se dá tecnicamente, como consequência obtém-se uma leitura frágil, que decodifica o código linguístico, porém, não atinge satisfatoriamente a compreensão, ou seja, não acessa a discursividade. O que é demonstrado nos índices altíssimos de analfabetismo funcional.

A PSICOLOGIZAÇÃO DA INFÂNCIA

O surgimento do conceito de infância acontece num momento de grande desenvolvimento das ciências, o que faz com que estudos sejam dirigidos a ela. A psicologia do desenvolvimento se destaca dentre as áreas que estudam esta etapa da vida e também como fator de grande influência às tendências pedagógicas vigentes em cada época.

A partir do séc. XIX, muitas pesquisas foram feitas com vistas no desenvolvimento humano apoiadas na psicologia, no que tange às pesquisas realizadas com objetivos pedagógicos podem ser citadas a escola tradicional, a escola nova, o ensino construtivista, sociointeracionista, entre outros; enfim, uma gama de propostas que, a seu tempo, visam desenvolver a criança de forma a prepará-la para a vida em sociedade. As variações em seu conteúdo divergem na medida em que diverge também a visão de vida social e produtiva.

Segundo Jobim e Souza (1996, p.40), a psicologia do desenvolvimento distingue-se como disciplina acadêmica que faz parte das ciências do comportamento, e que pretende, objetivamente, observar e medir as mudanças exibidas pelos indivíduos durante a trajetória de sua vida. Neste sentido, se por um lado a psicologia do desenvolvimento pretende compreender fatos sobre o desenvolvimento das crianças, torna-se, por outro, estruturadora das experiências que compõem este mesmo desenvolvimento, pois interfere nos comportamentos cognitivos, afetivos, psicomotores, psicossociais etc. Portanto,

Isso significa afirmar que os estudos e pesquisas psicológicos têm conseqüências constitutivas sobre o sujeito em formação, ou seja, sua função interpretativa permite a produção e o consumo de conceitos pelo conjunto da sociedade. Esses conceitos vão sendo construídos e reconstruídos no interior das teorias, passando a interferir diretamente no comportamento das crianças e adolescentes, modelando formas de ser e agir de acordo com as expectativas criadas, tendo por base interesses culturais, políticos e econômicos do contexto social mais amplo. O poder nas sociedades complexas contemporâneas, não se faz tão somente pelo controle dos meios de produção, mas também pelo controle da produção de sentidos. (id, p.43)

Sendo assim, as pesquisas que se debruçaram sobre o desenvolvimento humano ao longo dos últimos tempos e as práticas que contribuíram para a formação individual e social do ser humano modelaram um indivíduo que viesse a contribuir com a formação da sociedade industrial que se iniciava no séc. XIX, propiciando a sua fixação e desenvolvimento até os tempos atuais. No entanto, a homogeneização das práticas infantis e a aceleração da apropriação

de conhecimentos abstratos pelas crianças, principalmente no que tange à apropriação da linguagem escrita, é marcada ideologicamente desde os primeiros anos de escolaridade.

LEITURA E ESCRITA – O TEMPO BIOLÓGICO

Fosse o ser humano alguém cuja capacidade de aprender se relacionasse somente com o contato com a cultura, animais domésticos estariam também nos bancos escolares e realizando tarefas sociais de complexidades várias. O ser humano, porém, possui em seu genoma características únicas que o possibilita aprender e produzir conhecimento, tais características têm sido bastante negligenciadas pelos sistemas de ensino que sobrepõem o homem cultural ao homem biológico.

O desenvolvimento do ser humano se relaciona com a maturação cerebral. Bilhões de neurônios possibilitam uma infinita gama de aprendizados, através de suas sinapses que se organizam e reorganizam em função das experiências. Porém, as experiências proporcionarão um efetivo resultado se acontecerem em períodos em que o corpo está apto a organizar/reorganizar-se neuronalmente e fixar tal aprendizado.

Segundo Dehaene (2012, p.213-214), aprender a ler coloca em conexão dois sistemas cerebrais presentes na criança: o sistema visual de reconhecimento das formas e as áreas da linguagem. Tais sistemas, em contato com o ensino da leitura, em dois ou três anos ressignificam as marcas escritas sobre o papel transformando-as em letras e significantes.

Porém, esse processo não se dá em qualquer momento da infância. Embora não haja uma idade em que esta janela de desenvolvimento se feche, de acordo com o modelo de reciclagem neuronal, há um momento específico do desenvolvimento infantil em que ela se abre, possibilitando uma ancoragem progressiva da leitura e da escrita no cérebro do leitor.

A psicologia cognitiva do desenvolvimento e dados fornecidos pelas imagens funcionais no cérebro da criança corroboram as pedagogias/estratégias pedagógicas que consideram os primeiros anos da criança uma fase cujo desenvolvimento é essencial para o aprendizado da leitura e da escrita, porém a concordância limita-se a esse primeiro pressuposto devido às características deste desenvolvimento e às abordagens que a ele se dirigem.

Muitas escolas inserem, já na educação pré-escolar, atividades de alfabetização no que tange reconhecimento de letras, formação de palavras e escrita das mesmas. De fato, mesmo antes da aprendizagem da leitura, o cérebro da criança já possui posicionados a compreensão

da língua falada e o reconhecimento visual invariante, duas faculdades essenciais à leitura. Porém, a leitura demandará uma reciclagem e interconexão das redes neuronais que só acontecerão em etapa posterior.

Nos primeiros meses de vida, a criança já discrimina os sons da fala. Dehaene (*id*, p.215-216) ressalta A competências linguísticas do bebê já repousam sobre uma rede cortical do hemisfério esquerdo, mesma região que se ativa no cérebro adulto durante o tratamento da linguagem. Ao longo do primeiro ano de vida, desenvolve-se a representação das vogais e depois das consoantes. O cérebro da criança extrai segmentos de fala, tria e classifica; explora regularidades, possibilidades e elimina o que deve ser excluído. Ao final do segundo ano, o vocabulário cresce, a gramática se instala e estima-se que a criança, aos 5 ou 6 anos, possua uma representação fonológica detalhada da sua língua, a esta altura, pronta para ser confrontada com a experiência da escrita. Em paralelo, encontra-se em estruturação o sistema visual da criança: é também por volta dos 5 ou 6 anos que a capacidade de reconhecer rostos, objetos e lugares adquire plasticidade propícia para a aprendizagem de novos objetos visuais como letras e palavras escritas.

O autor (*id*, p. 217-223) utiliza o referenciado modelo da psicóloga Uta Frith para distinguir três grandes etapas para aprender a ler. A primeira surge ao redor dos 5 ou 6 anos e consiste em uma etapa logográfica ou pictórica. O sistema visual ainda não compreendeu a lógica da escrita e ensaia reconhecer as palavras da mesma forma que o faz com os objetos que a rodeiam. A criança explora traços visuais como cores e orientações como retas e curvas. Assim, a criança consegue reconhecer seu nome, sobrenome e marcas publicitárias. Este léxico pictórico pode atingir uma centena de palavras. Ao redor dos 6 ou 7 anos, a palavra deixa de ser tratada na sua totalidade e a criança passa a prestar atenção em pequenos constituintes das palavras, relacionando o elemento visual (letra e dígrafos) aos seus fonemas correspondentes, esta etapa nomeia-se metafonológica ou de consciência fonêmica. A este último nível de domínio, segue-se a etapa ortográfica, em que o cérebro da criança compila milhares de estatísticas sobre a frequência de uso de cada letra, bigrama, sílaba ou morfema, havendo um desaparecimento progressivo da influência do tamanho da palavra. Para o autor, se pudessemos melhorar o aumento das imagens para descer até a escala do neurônio ou da coluna cortical, veríamos estabelecer-se o microcódigo cortical da leitura. Alguns neurônios, antes implicados no reconhecimento dos objetos ou dos rostos se dedicariam progressivamente às letras, outros aos bigramas frequentes, outros ainda aos prefixos, aos sufixos ou à palavras mais frequentemente encontradas.

TEMPO DA CULTURA E TEMPO BIOLÓGICO – UM DESENCONTRO

A cultura produziu uma percepção temporal que não se relaciona com o tempo biológico das pessoas que a produzem. Sob o argumento, que se demonstrará equivocado, de que o corpo humano saudável responde com aprendizado a todo estímulo que lhe é imposto, o mercado oferece a cultura letrada como benefício nos primeiros anos de vida, ignorando a maturidade do desenvolvimento cerebral.

Na corrida por um lugar social valorizado e sob a constante ameaça midiaticizada da residualização, escolas tem antecipado os conteúdos escolares e oferecido um ensino considerado competitivo. Consumida principalmente pela classe média, uma prática tem revelado atividades de alfabetização e letramento formal aplicadas já na educação infantil com vistas em um ensino fundamental mais eficiente. Consistem em práticas que impõem a aprendizagem da leitura e da escrita para de crianças de 3 a 5 anos como demonstram as imagens e o caso a seguir.

A aluna ingressou na escola aos três anos. Seus pais são pessoas esclarecidas, com curso superior, de classe média baixa, que pesquisaram muitas escolas para proceder uma escolha que julgaram ideal para sua filha. Desde muito cedo em sua casa, foi estimulada ao aprendizado das letras, desde jogos até formação de palavras com ímãs de geladeira, etc. Em entrevista, sua mãe disse considerar muito importante o ingresso da criança no educação infantil, por proceder um trabalho que abranja jogos, atividades lúdicas, psicomotricidade, etc. “Muitas crianças chegam às séries posteriores e enfrentam problemas que poderiam ser resolvidos durante a educação infantil”, afirma.

Sua família é a favor do trabalho com letramento na pré-escola para facilitar o processo de alfabetização, embora também julgue importante que na educação infantil o corpo seja bem trabalhado, as atividades lúdicas e as brincadeiras, visando uma educação global. E considera excelente o trabalho realizado no educação infantil e na alfabetização. “Parece que ela aprendeu brincando, de uma palavra chave era feito um passeio e, posteriormente, a produção de texto”, diz a mãe.

Seguem, abaixo, atividades realizadas em seus três anos de educação infantil:

- i. A atividade foi realizada quando a criança tinha 3 anos de idade, já possui texto e demarcação através da pintura das palavras e orienta cópia e a contagem e registro do número de palavras.

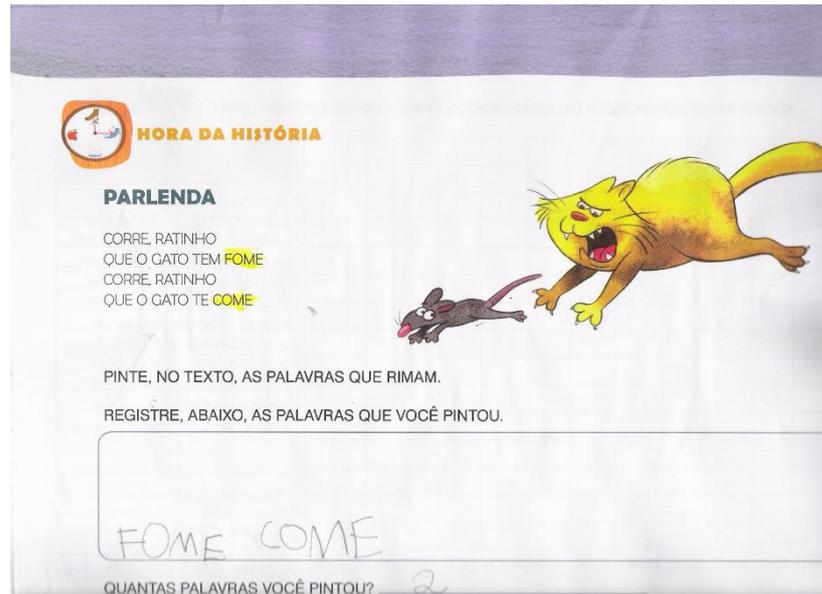


Figura 1 - 3 anos de idade

- ii. Realizada aos 4 anos de idade da criança, a atividade requer orientação espacial muito bem definidas, coordenação-motora fina bastante desenvolvida e acuidade visual suficiente para explorar os pontilhados e seguir a reta.

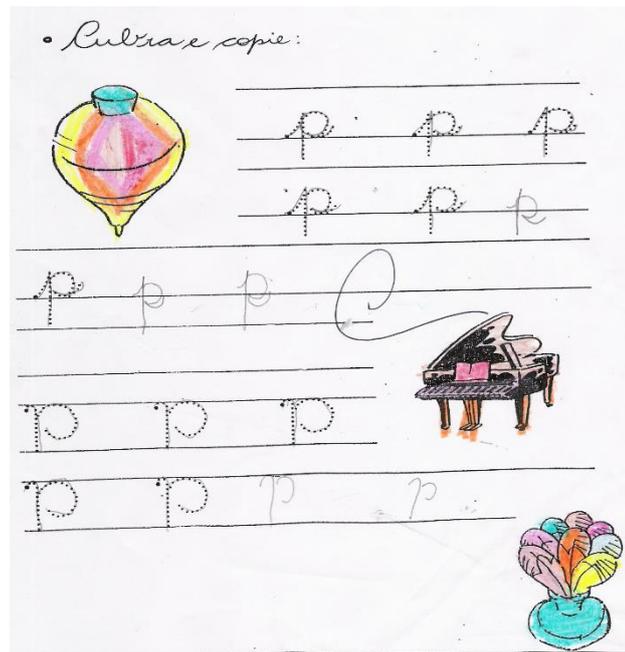


Figura 2 - 4 anos de idade

- iii. Realizada aos 5 anos de idade da criança, a atividade requer a integração de muitas informações, tais como horizontalidade e verticalidade, divisão das palavras em letras e compartilhamento das mesmas por palavras diferentes.

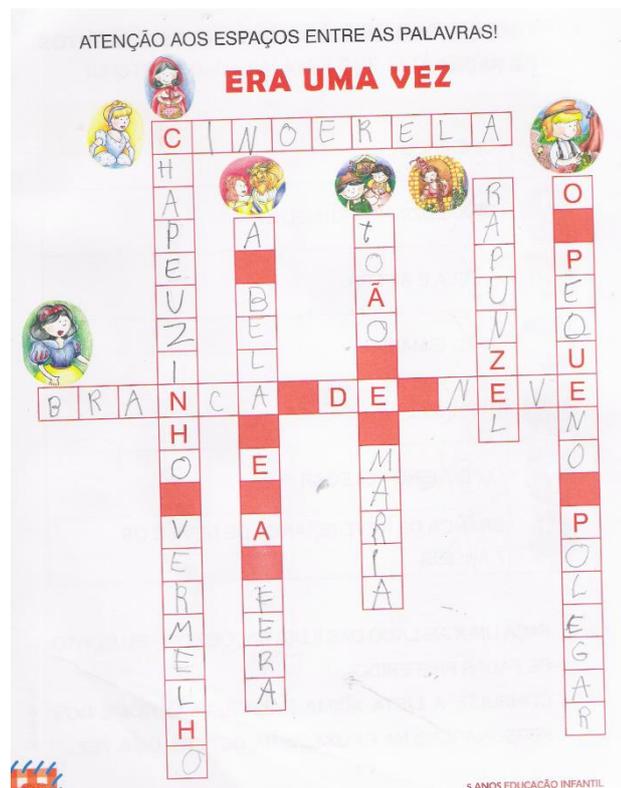


Figura 3 - 5 anos de idade

É visível, nas atividades supracitadas, que as letras escritas para a realização da tarefa possuem traços fortes e bem definidos, o que sugere a colaboração de um adulto para realizá-la como o clássico “pegar na mão da criança”. Esse tipo de intervenção denota uma incapacidade da criança em realizar a atividade sozinha embora ela precise ser cumprida.

Durante os três anos que esta criança e toda sua classe foram expostas e este tipo de atividade, seu vocabulário ainda se encontrava em significativa expansão, a gramática da língua estava se instalando e a representação fonológica detalhada da língua ainda estava se ampliando, processos estes que terminariam somente em torno dos 6 anos, ou seja, os sistemas que orientam o processo de aprendizagem da leitura e da escrita ainda não se encontravam concluídos.

Aos três anos, enquanto seu desenvolvimento neuronal estava se especializando em distinguir aspectos minuciosos de rostos e objetos, a escolarização já lhe exigia que discernisse palavras pictograficamente. Aos quatro exigia acuidade visual e coordenação motora para seguir pontilhados em uma linha reta. Aos cinco, quando a especialização pictográfica deveria estar acontecendo e a percepção da criança concentrada apenas em alguns índices que diferenciam formas mais delineadas como a escrita, já lhe era exigido o desmembramento em pequenos constituintes com complexidades fonêmicas e de orientação espacial.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Que questionamento é possível lançar sobre o contato com o letramento formal oferecido por tal escola? Estariam as crianças desenvolvendo sua capacidade de leitura e escrita em sua totalidade? As habilidades de leitura estariam se ancorando em um conhecimento prévio bem desenvolvido, cuja organização neuronal tenha sido plenamente saturada?

Duas observações podem ser feitas a partir dessa análise: a primeira considerando frágil o conhecimento de leitura e escrita que ainda não pode se instalar sobre bases suficientemente desenvolvidas de conhecimento lexical, fonológico e gramatical; e uma segunda ao verificar o aparecimento precoce de uma especialização na reciclagem neuronal, em cujo processo os neurônios estariam se especializando na leitura e não mais com foco nas atividades que a antecedem.

A maturação depende de vários fatores que estão sendo negligenciados pelos sistemas de ensino. O que pode ser um indício no caminho das análises que buscam respostas para o grande número de analfabetos funcionais no Brasil.

A pesquisa se traduz em provocações que, contrapondo práticas alfabetizadoras legitimadas, levante questionamentos acerca de sua eficácia. Mostra-se desafiadora, na medida em que exige ampliação das percepções para se contrapor a uma racionalidade tão bem difundida e aceita em uma sociedade tão ansiosa pelo futuro.

REFERÊNCIAS

- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- GNERRE, Maurizio. *Linguagem, escrita e poder*. São Paulo: Martins Fontes, 2003
- JOBIM e SOUZA, Solange. *Re-significando a psicologia do desenvolvimento: uma contribuição crítica à pesquisa da infância*. In: KRAMER, Sonia. e LEITE, Maria Izabel (orgs.). *Infância: Fios e desafios da pesquisa*. Campinas: Ed. Papyrus, 1996.
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências*. Coimbra: Revista Crítica de Ciências Sociais. 63. Outubro, 2002. 237-280.

CRÉDITOS DAS IMAGENS

Figura 1

VON KRUGER, Ana Paula e VELASQUEZ, Maria Regina. *Educação infantil: 1º período: Livro2*. 1ª edição. Belo Horizonte: Rede Católica de Educação, 2008.

Figura 2

Atividade produzida pela professora da classe.

Figura 3

VON KRUGER, Ana Paula e VELASQUEZ, Maria Regina. *Educação infantil 5 anos: Livro2*. 1ª edição. Belo Horizonte: Rede Católica de Educação, 2009.