

QUE CAMINHO DEVO SEGUIR?

Alice Procura Uma Alfabetização Crítica e Lúdica...

Bernadete de Souza Porto¹

Resumo



A reflexão sobre as bases de uma alfabetização crítica e lúdica e as dificuldades de praticar esta teoria são os principais objetivos deste artigo. Entende-se que não basta ao professor dizer-se progressista, é preciso que ao discurso inquiridor de transformações, haja uma prática que permita romper com o modelo tradicional de educação. Defende-se, neste sentido, a importância da ludicidade para o processo de alfabetização de crianças. Alice, personagem de Lewis Carroll do País das Maravilhas é o nome que representa a professora observada, cuja prática é aqui analisada.

Palavras-Chave: Alfabetização; Ludicidade; Formação do educador.

Abstract: What way shall I follow? Alice looks for a critical and playful learning

The aim of this article is to reflect on the difficulties of applying critical theories on playfull learning. The author believes that is not enough to be a progressive teacher, it is also necessary to examine the praxis that permits divergence from traditional models of education. The authoress stresses the importance of playfulness in the process for teaching young children. Alice, on of Lewis Carrol's characters, is the fictional name of the teacher whose practice is analyzed here.

Key-Words: Literacy; Playfulness; Teacher formation.

A Teoria Crítica

Nada seria o que é, porque tudo seria o que não é. E ao contrário – o que é não seria. E o que não seria, seria. Você entendeu?

Alice no país das maravilhas, LEWIS CAROLL

Segundo Klein (1996), as categorias fundamentais para descrição e análise de uma teoria crítica da educação seriam história, totalidade e luta de classes. As categorias escolhidas pela autora demonstrem a influência do marxismo em suas idéias, uma vez que tais categorias evidenciam o modo marxista de compreensão da sociedade.

Assim, na tentativa de superar tanto o poder ilusório (Teorias não críticas), como a impotência (Teorias crítico-reprodutivistas), entende-se que é na elaboração do saber que se devem engajar os que lutam pela garantia de um ensino de qualidade aos trabalhadores. Ou seja, "está justamente na valorização dos conteúdos" o apontar de uma pedagogia revolucionária, como diz Saviani (1983). Afirma, ainda, que o saber pode ser vivenciado na luta dos trabalhadores por uma sociedade mais justa e diz que "o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam". O que é bastante contraditório e complexo. Cury (1989) diz que a educação é contraditória em seus vários elementos. Ao reportar-se ao saber escolar, diz que este, quando veiculado numa sociedade como a capitalista, cujo conjunto das relações sociais é contraditório, nasce do fazer e dos fazeres diferentes e contraditórios. Percebe-se pois, que, mesmo veiculando a cultura e a ideologia burguesa, a escola que instrumentaliza, que ensina, que leva o aluno a aprender, refletir, criticar, oferece condições de fazer valer os interesses não só da burguesia, mas também dos outros setores. Em se tratando da importância da alfabetização, Saviani diz que, sabendo-se que o conhecimento transmitido na escola é um conhecimento sistematizado (que é letrado), a primeira exigência para o acesso a esse tipo de saber é aprender a ler e escrever. Sendo assim, pela mediação da escola, dá-se passagem do saber espontâneo ao saber sistematizado, da cultura popular à cultura erudita, pos-

¹ Doutora em Educação pela Universidade Federal do Ceará e professora da Universidade Federal da Bahia.

sibilitando-se, aos educandos (e principalmente aos educandos das classes trabalhadoras) a internalização do conhecimento e das possibilidades que o conhecimento do homem oferece à vida do homem, levando-os à necessária ruptura com o modo de vida da submissão.

Compreendo, neste momento, que uma teoria crítica na alfabetização tem como pressupostos: 1) a presença de uma teoria crítica na alfabetização presume a existência de uma visão crítica da sociedade e da educação; 2) essa visão crítica – da sociedade e da educação – deverá acompanhar-se por uma prática pedagógica coerente com os princípios que adotem essa visão, em termos da ação do homem na sociedade, o papel que o conhecimento e a educação têm na configuração social; 3) que a prática pedagógica deverá fundamentar-se em ações que promovam o crescimento pessoal e intelectual das crianças, sendo o professor, antes de mais nada, um aliado delas; 4) além de objeto pedagógico, a língua escrita é de uso social, é objeto para a ação do ser no mundo e este entendimento deverá embasar todas as questões que envolvam o conhecimento sobre a alfabetização, seja de natureza, psicológica, lingüística, sociológica ou pedagógica.

Tomando-se como ponto de partida esses pressupostos, pode-se conversar mais detalhadamente sobre os elementos envolvidos na alfabetização, especialmente: a) os sujeitos deste processo e b) o objeto do conhecimento.

Os sujeitos

A compreensão de que a língua escrita é objeto de uso social nos leva a entender que antes de mais nada professores e professoras, alunos e alunas são seres humanos e, como tais, são sujeitos sociais e históricos. Como sociais, além do vínculo com o contexto específico (com o lugar e a classe de origem), são seres que precisam do grupo e dos pares para o crescimento, para a aprendizagem e para sua própria humanização. Desta característica origina-se a nossa necessidade de comunicação, de afeto e edu-

cação. Por sermos sociais, como diz Paulo Freire, buscamos, ao longo de toda nossa trajetória, a vida em grupos, seja nas escolas, nas igrejas, nos clubes, na família; inventamos todo tipo de desculpa para garantir o aprendizado que só em comunhão com os nossos semelhantes poderemos atingir.

Com as crianças não é diferente. Precisam dos pares para aprender e apreender o universo que lhes chega na família, na escola e nas outras instituições das quais fazem parte. Importante que a escola considere que aprendemos em comunhão, pois só assim poderá deixar de desejar alunos homogêneos e processos individualistas de aprendizagem. Como sociais, aprendemos com a história dos nossos antepassados, dos nossos vizinhos, dos povos que conhecemos e daqueles com os quais nunca tivemos contato. Como seres iguais, aprendemos com as diferenças e podemos nos solidarizar com as dores advindas das guerras de que nunca participamos, sentindo-nos vitoriosos ou derrotados, a depender dos projetos que alimentamos para o nosso futuro e presente. Assim, através da fala e da conceituação, as crianças começam a inteirar-se do mundo, a descobrir que nele há coisas e que estas são denominadas. Vygotsky (1989a, 1989b) expõe a complexidade desse processo de conhecimento humano do mundo, das coisas, com bastante pertinência. Discutindo a relação entre o pensamento e a linguagem, o autor faz uma série de considerações acerca da mesma, tendo como base estudos de natureza filogenética e ontogenética. O autor afirma, entre outras coisas, que o pensamento e a fala têm origem genética diferente, com funções que se desenvolvem segundo caminhos diferenciados e independentes. *"Na criança as raízes e o curso do desenvolvimento do intelecto diferem dos da fala – inicialmente o pensamento é não verbal e a fala não intelectual"* (p.42) Salienta a particularidade das palavras para as crianças, pois, por se tornarem uma propriedade do objeto, se fazem necessárias ao próprio complemento da estrutura destes e da estrutura do pensamento. Daí afirmar que as estruturas da fala dominadas pela criança tornam-se estruturas básicas de seu pensamento onde o desenvolvimento

do pensamento é determinado pela linguagem, estando o crescimento intelectual da criança dependente e relacionado ao domínio da linguagem.

A abordagem feita por Vygotsky, na qual se observa uma relação dialética (e não linear) entre o pensamento e a palavra, demonstra a complexidade do processo de ação e conhecimento dos homens e mulheres frente ao mundo

As palavras desempenham um papel central não só no desenvolvimento do pensamento, mas também na evolução histórica da consciência como um todo. Uma palavra é um microcosmo da consciência humana (p.132) .

Deste modo, restringir o direito de falar ou inibir o processo de apreensão das diferentes linguagens de que dispomos, em especial da formação dos conceitos e sistematização do conhecimento que se acumula é, de certa forma, desumanizar o homem. No processo de apreensão e compreensão da realidade, a escola desempenha um papel fundamental. É principalmente ela que deve socializar esse saber historicamente acumulado. Na discussão da especificidade do papel da escola, Vygotsky algumas vezes introduz (e noutras ressalta) elementos bastante relevantes à compreensão dessa especificidade.

Um primeiro aspecto ressaltado pelo autor mostra que há uma aprendizagem fora do espaço escolar e que começa bem antes da escolarização. Para ele, a diferença entre a aprendizagem e a aprendizagem escolar não se restringe ao fato da escolar ser sistemática. Desta maneira, diz que a aprendizagem escolar introduz algo de completamente novo ao curso do desenvolvimento das crianças, no qual elas começam a adquirir noções necessárias à aprendizagem dos conteúdos formais. É com base no entendimento de que o pensamento é socialmente elaborado, que o autor afirma que a única possibilidade de construção é aquela que segue o caminho do interpessoal para o intrapessoal. Há aí uma inversão em todo o processo de ensino, uma vez que o mesmo deverá se adiantar ao desenvolvimento das crianças, em busca do seu

potencial. Para Oliveira (1992), a cognição não é um processo apenas de nível mental, mas parte da ação e dos significados que esta ação aponta. Dessa maneira, a ênfase dada ao processo de aprendizagem e à construção do pensamento através das relações que se mantêm com as outras pessoas remete a uma aprendizagem significativa para as crianças. Smolka (1989) discute esse tipo de aprendizagem no processo de alfabetização e enfatiza o sentido de se saber o que se escreve, para quem e porquê... Diante do entendimento que a língua escrita foi criada para registro e sistematização do nosso conhecimento sobre o mundo, podemos perceber que esse processo se repete com cada indivíduo que aprenda a ler e escrever, sendo, antes de mais nada, a possibilidade de compreensão da forma de ser e estar que a alfabetização proporciona, tanto pela aprendizagem do conhecimento já sistematizado, tanto por nos tornar mais capazes de socialização de nossas experiências.

Além de seres sociais, históricos e envolvidos com a sociedade do trabalho, os sujeitos do universo escolar são seres que se educam. Sua educação dá-se, sobretudo em relação à sua cognição, aos seus sentimentos e à capacidade de agir, que nasce da relação entre a cognição e a afetividade, resultando nas atitudes que conseguimos desenvolver diante das perguntas que a vida proporciona a cada um. Considero que a escola (a escola que educa o professor e a escola que educa o aluno) só tem abordado esses elementos de forma isolada, sendo o principal papel da pedagogia (e alfabetização) crítica, a compreensão do ser humano total, omnilateral. Entendo, assim, que numa perspectiva crítica, a alfabetização pode representar uma porta de entrada não ao mundo das letras isoladas, mas das letras engajadas, representando o acesso ao mundo humano, do homem total, conhecedor e pesquisador do universo, onde respostas se adiantam às perguntas que cada cidade, cada povo, cada classe, cada tempo é capaz de formular, tendo a escola um papel fundamental de socialização das perguntas já feitas e respostas já obtidas, ou mesmo das perguntas feitas e que permanecem impulsionando o ser humano a conhecer mais, a edu-

car-se – processo inesgotável, já que nossas necessidades são também inesgotáveis.

Em poucas palavras, podemos dizer que numa compreensão crítica da alfabetização, compreende-se que os sujeitos envolvidos, especialmente professores e alunos, são seres omnilaterais, e que, além do pensamento e da cognição, são possuidores de um corpo, de sentimentos, de emoções, capaz de desenvolver diferentes atitudes e tomar diferentes direções na sua vida. Importa também enfatizar que, considerados seres históricos, omnilaterais, os professores tais quais os alunos, no momento de aula, têm grandes possibilidades de crescimento, de conhecimento, de sentimento.

O objeto do conhecimento

A alfabetização, considerada em seu aspecto multidimensional, implica também na consideração de fundamentos lingüísticos, psicolingüísticos e sociolingüísticos.

Do ponto de vista lingüístico, são importantes as considerações de Lemle (1988), que de forma simples oferece aos alfabetizadores os conhecimentos básicos da língua e sugestões para o trabalho em classe; de Silva (1981) que descreve as relações entre o lado fonêmico e grafêmico da língua; de Gnerre e Cagliari (1987), que mostram como a criança utiliza a sua percepção fonética da fala para representar e segmentar a escrita. Estes autores fornecem esclarecimentos valiosos para a compreensão da relação entre expressão oral e escrita.

Já a abordagem psicolingüística tem em Kato (1988) uma grande contribuição no que tange aos problemas relacionados ao aprendizado da leitura, escrita e a isomorfia parcial entre a linguagem oral e a linguagem escrita. Esta autora apresenta, de forma contextualizada, os diversos fatores que interferem na aquisição, reconhecimento e decodificação e fornece pistas sobre a leitura como construção de textos, chamando a atenção para a importância da sociolingüística na aquisição e desenvolvimento da língua materna.

Outro aspecto importante na busca da compreensão mais abrangente do conceito de alfabetização, via síntese entre mecanização e construção, é a importância atribuída por alguns investigadores à relação entre oralidade e escrita. Smolka (1989) considera a escrita como um processo discursivo que decorre das possibilidades de interação e interlocução entre alunos e professores, devendo-se atentar para as suas condições de vida fora da escola. Esta autora baseia-se nas concepções sócio-interacionistas de Vygotsky, que destaca a dimensão simbólica para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, afirmando que esta elaboração é basicamente sócio-histórica e cultural. Como Ferreiro, Vygotsky (1988) considera a língua escrita como um sistema de representação da realidade, destacando, porém, o caráter histórico e cultural da criação dos signos que a representam. Outro ponto comum com Ferreiro é a afirmação de que a criança em idade escolar já possui o vocabulário e as formas gramaticais necessárias para a escrita já que são as mesmas utilizadas na fala oral. Admite também que a escrita tem uma função diferente da fala tanto na estrutura como no funcionamento e como um simbolismo de segunda ordem apresenta dificuldades para as crianças como uma forma de representação convencional. Afirma que a língua escrita está relacionada à língua falada, a qual lhe serve de elo intermediário na representação das entidades reais e das relações entre elas. Assim, critica também a consideração puramente mecânica da sua aprendizagem, enfatizando:

até agora a escrita ocupou um lugar muito estrito na prática escolar em relação ao papel fundamental que esta desempenha no desenvolvimento cultural da criança. Ensina-se às crianças a desenhar letras e a construir palavras com elas, mas não se ensina a língua escrita (1988:p. 119).

O pensamento de Vygotsky na educação amplia a possibilidade de se encontrar a síntese desejada entre os aspectos mecânicos e de construção de significados, numa relação dinâmica entre a teoria e a prática de alfabetização, onde o brincar e a

criatividade, representando a realidade subjetiva do indivíduo, nos possibilitam perceber a reconstrução interna de atividades externas que se desenvolvem nas e pelas interações sociais, inclusive as que ocorrem entre professores e entre estes e seus alunos. Destaco, neste sentido, a importância do conceito de “zona de desenvolvimento proximal”, que consiste, segundo Vygotsky, na distância entre o que um indivíduo é capaz de fazer sozinho e o que é capaz de fazer com a ajuda de outrem. O desenvolvimento, desta forma, caracteriza-se como um processo, um curso evolutivo do indivíduo. Importante lembrar que o desenvolvimento, na visão de Vygotsky, é mediado pelo uso de instrumentos e signos culturalmente construídos, tendo a língua escrita um papel essencial enquanto uso de signos, dada a importância da comunicação intersubjetiva, tomando-se a palavra/a fala como a mais importante via psicológica que integra os fatos culturais ao desenvolvimento pessoal, compreendendo-se, ainda, os signos e sistemas de sinais como equipamentos psicológicos.

Outra discussão que merece destaque, neste momento, diz respeito aos que Vygotsky entende como os precursores da língua escrita (gestos, signos, desenho e jogos). O destaque ressalta a defesa de uma alfabetização lúdica que parta do conhecimento e da prática do brinquedo como sendo um dos elementos fundamentais ao processo de alfabetização das crianças. O brinquedo, neste sentido, é visto como um dos principais elementos da educação infantil, constituindo-se recurso de ensino e objeto de aprendizagem, ao mesmo tempo. É um elemento por excelência à educação das crianças, uma vez que na ação por ele provocada, além de se estar, segundo Vygotsky, introduzindo a criança no mundo simbólico precursor da escrita, na brincadeira ela se desenvolve ainda afetiva, social e cognitivamente, o que também facilitará o seu processo de alfabetização.

Além da própria “linguagem” – do brinquedo, as relações estabelecidas entre este e o desenvolvimento, merecem ser destacadas na discussão sobre a escola e educação de qualidades. Os educadores, à medida que se dão conta deste conhecimento,

poderão incorporar às suas práticas escolares, modelos de educação que partam da compreensão de que a linguagem do brinquedo é um conteúdo que poderá transformar as relações e a vida na/da escola. Mais que isto, acredito que somente um educador que goste e possa “brincar e jogar” será capaz de dimensionar de forma diferente os métodos progressistas, de forma a constituir práticas progressistas, que integrem os conteúdos à vida dos educandos, levando-os à reelaboração deste conhecimento e por isso mesmo, contribuindo para o desenvolvimento de sua criatividade. Um professor que não goste de expressar-se pela arte, que não goste de cantar, de jogar, de pintar, de representar, dificilmente poderá incrementar uma educação onde a ludicidade seja elemento presente. Investir numa educação de qualidade passa, então, por permitir ou possibilitar a expressão de sua linguagem interior, exterior, sensível e artística, onde a brincadeira se expande à medida que as crianças aprendem.

Compreende-se que o educador infantil precisa conhecer a educação, a criança, seu desenvolvimento e a importância que o brinquedo tem para o seu desenvolvimento. Desta forma, o conhecimento da importância do brinquedo para as crianças, pelo professor, não dá-se integralmente se somente o abordarmos teórica e cognitivamente. É essencial que esse conhecimento seja vivencial, que os professores possam dar-se conta, por intermédio das suas mãos, dos seus olhos, dos seus ouvidos, do seu corpo, dos seus valores morais e educativos, que o brinquedo é importante para que a criança possa desenvolver-se, tendo um contributo não só no aspecto psicológico, como sócio-cultural e, ainda, no aspecto mais pedagógico e ligado à aquisição da língua escrita. Para isso, é necessário que, além de conhecer a teoria do brinquedo sobre o desenvolvimento da criança, o professor brinque.

Assim, entende-se que, na educação infantil, a brincadeira deve ser vista como um conteúdo por excelência. No caso específico das crianças que estão se alfabetizando, essa excelência fica mais evidente, uma vez que através da brincadeira

pode-se transpor o mundo imediato e percebido sensivelmente, reconstruindo o seu significado, podendo atribuir-lhes características e funções distintas das que possui no mundo concreto. Dessa forma, passa a poder agir num mundo semioticamente codificado. Essa porta da simbolização e construção do semiótico é a porta para o processo de alfabetização e compreensão da língua escrita, arbitrariamente criada para transmissão dos significados e conhecimentos do homem sobre o mundo. Que então se incorpore à prática educativa uma vivência do lúdico de uma criança que é vista, no momento que brinca, como um ser histórico e situado, capaz de atribuir significados aos objetos, ao ponto de entender a transposição que fazemos para a escrita, no registro de nossas experiências individuais e sociais. Entendo, assim, que estão neste fato a importância e a ligação que podemos fazer entre educar e brincar: como expressão de um tempo e de uma história, de um jeito de ser gente e viver em comunhão e de transmitir, de lugar a lugar, de um tempo a outro, as nossas experiências enquanto humanos. E como os professores são também humanos, é necessário considerar que no processo de apropriação de uma teoria lúdica e crítica da alfabetização, por parte deles, deve-se levar em consideração a expressão de seu tempo, de suas histórias, de suas contradições, das idas e vindas que a vontade de contraposição a um modelo socialmente estabelecido por parte de um indivíduo acarretam, defendendo-se, sobretudo, que haja uma formação continuada. Abordarei este assunto a seguir ao descrever a prática da professora Alice, analisando como é contraditória a prática de uma alfabetização crítica e lúdica.

Que Caminho Devo Seguir? Considerações sobre a Prática Pedagógica

Alice é um nome fictício de uma professora alfabetizadora de crianças da rede pública munici-

pal de Fortaleza. Muito simples a caracterização da rotina das aulas de Alice: durante dois meses seqüenciais (fevereiro e março de 2000), desenhou-se basicamente com a seguinte estrutura: os alunos chegavam à escola, formavam uma fila pra entrar em sala, entravam e sentavam-se em pequenos grupos de quatro ou cinco alunos, conforme houvesse quatro ou cinco cadeiras na mesa escolhida. Àquelles que não conseguiam um lugar nestes pequenos grupos sobravam as cadeiras grandes com um braço (estilo estudante). Ao sentarem-se e diante de uma tarefa de casa já escrita na lousa, os alunos abriam seus cadernos e copiavam (ou esforçavam-se para copiar) o dever. Normalmente, e com raríssimas exceções, interrompiam a cópia com a chegada da merenda (mais ou menos uma hora depois que tocava para o início da aula e uns vinte minutos antes do recreio) e a ida para o recreio. Retornavam do recreio, terminavam a cópia da tarefa de casa e iniciavam a de classe. A tarefa de classe, em quase todos os dias desses meses, era semelhante à de casa, havendo apenas alguns registros de tarefa de classe que envolvia atividade de recorte e colagem de letras para formar palavras que estavam em "cena", como carnaval, mamãe, etc. De início despertou minha curiosidade o motivo de a tarefa de casa anteceder a de classe e na configuração de uma rotina onde a aula se inicia pelo fim. Com o passar do tempo, pude entender o que acontecia: como a professora ensinava na mesma sala no período matutino, aproveitava a tarefa de casa que passava pras crianças de manhã. Isso pode parecer absurdo para qualquer pessoa, mas na vida de Alice, aproveitar 10 minutos da cópia de uma tarefa parece ser de fundamental importância, já que ocupa o intervalo do almoço com atividades que vão desde a de ser manicure e pedicure das colegas² até preparar-lhes

² As atividades como manicure e pedicure oferecem a possibilidade de complementação da renda, já que cobra R\$ 2,00 e R\$ 3,00 reais pelo trabalho, o que pode lhe aumentar os rendimentos em até R\$ 100,00 por mês. Alice ganha R\$ 360,00 por mês. Tem contrato temporário e, para chegar à escola, precisa pegar sete ônibus por dia, pois mora no lado extremo oposto da região metropolitana.

almoço, confeccionar lembranças para as festas comemorativas, etc, etc. Outro problema, mais estrutural e que diretamente teve uma repercussão na rotina da sala de aula, era a falta das colegas de Alice e a forma como ela lidava com a tarefa de substituí-las: mesmo tendo a sugestão para que juntasse as turmas numa única sala, tinha sempre como atitude deixar os alunos da professora faltosa na sala dela e continuar com os seus alunos ali mesmo, indo e vindo de uma sala para outra, permanecendo em lugar algum.

As tarefas eram atividades extremamente mecanizadas e sem uma vinculação maior com a vida das crianças. Apesar de em determinados momentos trabalhar com o tema proposto no planejamento (dia das mães, carnaval, etc) não se constituíam desafios cognitivos às crianças. Aliás, a rotina estabelecida entre professora e alunos é de muita formalidade, onde podemos observar que esses sujeitos repetem uma ordenação com tamanho automatismo que sequer a professora lê a tarefa para os alunos (que também não sabem ler) e dificilmente tem tempo para corrigir as respostas (seja às tarefas de casa, seja às tarefas propostas em sala). Não existiram, até o momento de nossa proposição (juntamente com a professora ou sozinha), momentos de conversa coletiva, fosse em relação ao conteúdo propriamente dito, como a outro assunto qualquer. As crianças sabiam que deveriam copiar as tarefas propostas, sendo que algumas vezes, como poderemos ver mais adiante, desafiavam a professora com perguntas sobre o que estava escrito ou ainda dizendo que não faziam mais a tarefa... De outro lado, e contraditoriamente, adoravam copiar... Que dor senti no coração ao ver que aquelas horas, preciosas quatro horas da vida de todos nós, eram muitas vezes, desperdiçadas com atividades tão distantes da possibilidade de ensino e aprendizagem da leitura e escrita numa perspectiva que contextualizasse as letras, dando-lhe cor, som, vida...

Nesses três meses de "pura" observação da sala, em apenas um dia registrei a presença de ativi-

dade que fugiu à rotina anteriormente descrita, momento em que a professora leu uma história para os alunos e pediu que a desenhassem. Descreverei um trecho desta aula, e, a partir dele, farei o levantamento de algumas questões sobre a ação de Alice em sala, seus limites em relação a uma proposta mais progressista e de uma educação mais voltada às possibilidades que nos oferecem uma escola de trabalhar a favor das classes populares.

Chego à sala às 13:20. Já se encontram todos lá. Alice e alunos. Mesma organização das cadeiras, a professora carimba deveres de casa. Alunos copiam da lousa. Atividade de casa (anexo No. 04)

P. Vamos já começar nossos trabalhos. Aly, vamos já começar... Terminou Bia, vamo, termine a tarefainha...

(Os alunos conversam)

P. Pessoal, vamos começar nossa rodinha... depois, olha, quem não terminou, termina depois (Trocou alguns meninos de lugar. Alunos se dirigem, com cadeiras, ao centro. A professora afasta a mesa 11)

P. And., te senta direito!... vamos Isl., depois termina o dever... Todo mundo de pé, fazer a oração que papai do céu nos ensinou... Vamos ver, as meninas. Vamo Mar! Vamo Mar! (ninguém se mexe) Que dia é hoje, pessoal?

C. Quarta!

T. É dia de passear?

C. Não! É dia de estu...

C. Dar!

P. Quem gosta de estudar?

C. Eu!

(Somente dois não levantam a mão)

P. E você quer ser o quê quando crescer?

C. Dentista...

P. Sem estudar... A tia hoje trouxe uma história muito bonita, pra vocês, vou buscar... (Pega o livro "A coelhinha atrapalhada", um livro de edição pirata, sem nome de autor e minúsculo e mostra, de onde está para os alunos)

P. Ei, eu vou ler, quem não prestar a atenção eu vou fazer perguntas...

(Quatro meninos "encenam" á medida que ela narra: a coelhinha varre, eles varrem, a

coelhinha corre, eles correm, a coelhinha dorme, eles dormem ... A professora briga com eles pelos gestos "bobos")

P. Quem é que ajuda a mamãe? (Pergunta diretamente às meninas) (Querem ver as figuras, já que a professora, durante a leitura, não lhes mostrava as gravuras)

Ao encerrar a narrativa, pergunta:

P. E nós vamos fazer o quê agora? Ou vamos desenhar a historinha ou desenhar a coelhinha. Foi legal, a historinha?

C. Fooo!

P. Vocês vão desenhar a coelhinha. Vou pregar ela aqui na lousa pra vocês verem...

C. Tia, é um menino e uma menina?

P. Vamo lá, tirar o caderno de classe de vocês... (Cola livro na lousa)

C. Ô tia, num sei fazer não...

T. Faz assim ... (Desenha)

C. Naam, parece um gato...!

C. Tia, eu vou desenhar o que eu quiser...

(Exceto um garoto, todas as crianças desenham, alguns levantam-se até a lousa para ver como é a coelha, outros imitam o modelo da professora e há ainda aqueles que desenham paisagens e pokémons)

C. Tia, sei fazer coelho não, vou fazer a casa dela... (Sempre que terminam mostram a ela)

P. Olha, quem souber colocar o nome, faz viu? (Confecciona crachá com nomes)

P. Tá lindo, ó como tá bonito o dele...

(Chega a merenda, fazem fila imediatamente)

P. Depois do recreio tem a nossa tarefa de colagem... Anda, menino, senta! Senta!

P. Quem terminou baixa a cabeça, pra descansar...

C. Descansar de quê tia, nem corri...

P. Bora, senta! Vamo pessoal, baixa a cabeça... (Há crianças na porta da sala, ela vai buscá-las)

P. Ei pessoal não gosto de botar menino de castigo não, vamo se sentar...

P. Bora, quem terminou pega o livro, bora...

C. Pra quê tia?

P. Pra fazer uma cópia...

(Sai de cadeira em cadeira abrindo o livro e mandando copiar texto avulso)

C. Ô tia, o recreio vai começar já, já.

P. Vai não...

P. Pessoal vocês só vão aprender se fizer a cópia...

(Sai da sala, avisa que vai á secretaria. Crianças permanecem em suas atividades. A professora retorna em 20 min, a sala está um caos. Toca para o recreio, saem correndo).

Ao sinal de final de recreio, demoram a chegar na sala. Ela chega de imediato, abre a porta, senta-se e continua a confeccionar os crachás.

P. Pssiu! Vou já passar tarefa de classe... (Meninas abrem o livro e iniciam a cópia, meninos brincam, conversam sobre o recreio...)

P. Começar a tarefinha de classe! Bora, vamo ver, começar a tarefa de classe, pra fazer de equipe de dois...

P. Pega o caderno e tira a ficha. Olha vocês vão pegar o nome de você completo e copiar, assim, vamo supor que seja...

(Escreve na lousa: m a r i a

Escreve mais adiante:

Classe

1ª escreva seu nome completo e forme palavras)

P. Eu tô só dando o exemplo da Maria, cada um vai fazer o seu. Vocês procuram as palavras no livro.

C. É nesse?

P. É. Ei, né pra pintar não. E de dois em dois o dever.

(Sai da sala, atendendo a um chamado da professora ao lado)

P. Ei, ninguém vai cortar hoje não. É pra fazer o dever.

C. Faça não.

C. Tia, a gente não vai fazer mais aquela coisa não? (colagem)

P. Só mais tarde...

P. Vamo ver, senão não dá tempo...

C. Tia, já tá perto da hora de ir embora?

P. Não se preocupe com a hora, cuide do seu dever...

(Passam mais de 50min nessa atividade)

Alguns pontos dessa aula ilustram a rotina daquela sala, embora esta tenha sido a aula mais diferente de todos os meses...

O primeiro ponto a ressaltar é relativo ao padrão de cópia que baliza a ação da professora: para ela, tudo se aprende por meio da cópia e isso, para além da nossa necessidade de imitação e de mode-

los, implica, geralmente, em ações de estereotipia. Assim, não há incentivo de registro de diferentes possibilidades de representação de uma experiência vivida por várias pessoas, como por exemplo, no momento de desenhar a história lida, deu coordenadas para que desenhassem um determinado elemento da história (a coelha) e ainda, abafou o desafio de cada qual desenhar o coelho do seu modo, dando um modelo de coelho para eles. Então, a impressão que me deu é que ela ouvira (e tem conhecimento) de que atividades de desenhar uma história são importantes para a aprendizagem do conteúdo da escrita, tendo a literatura uma função importante e, ainda o desenho a mesma função. Contudo, as atividades propostas não conseguiram fomentar a expressão e significação do texto lido. Assim, não houve re-significação da história e nem o aproveitamento dessa atividade (que era um pouco mais lúdica que as comumente adotadas por ela), para o ensino contextualizado daquilo que escrevemos.

Outro momento a ser destacado, liga-se à atividade proposta para duplas, onde procurariam, nos livros didáticos, nomes de palavras iniciadas pelas letras que compunham seus nomes. A professora Alice esqueceu de avisar, contudo, que teriam que fazer com os dois nomes, pois a maioria das crianças só o fez com um dos nomes da dupla. E sem aproveitamento algum da possibilidade de pensar nas diferenças existentes entre o seu nome e do colega, na identificação das letras, etc. Ou seja, tornou-se uma atividade tão mecânica como a cópia da tarefa da lousa.

Em relação aos crachás, a confecção foi feita durante praticamente uma semana, no tempo da aula, nunca foram usados a não ser no dia descrito acima, quando aqueles que já haviam recebido sua cartela usaram-na para cópia do nome. Então, me perguntei: e pra quê Alice o confeccionou? A minha impressão é que fez os crachás porque todo mundo na escola fazia. Apesar do construtivismo nos indicar a importância de seu uso. Mas, nesse caso, e acredito, da maioria das professoras (a não ser daquelas que têm uma outra visão da criança e do seu papel diante

dela e que não se restringe ao discurso sobre isso), continua sendo uma atividade tradicionalíssima. Não basta que se trabalhe com atividades lúdicas ou artísticas para que se referenciem as práticas inventivas. Não basta que se trabalhe com jogos, música, desenho e pintura para que se desenvolva uma atividade criativa e que estimulem a criatividade, não se pode reconhecer apenas na realização destas atividades o estímulo ao criativo. O significado e a compreensão, o porquê de se está desenvolvendo tal e qual atividade, a forma como se realiza, são fatores que, em conjunto, fazem as atividades lúdicas satisfatórias no sentido de permitirem a vivência de práticas que contribuam para um processo de ensino-aprendizagem criativo. A esse respeito se posiciona Ferreiro (1990), alertando para o fato de que ... *não é tanto na atividade em si o lugar em que poderíamos identificar 'o novo', mas sim no modo de conduzir essas atividades, o que leva a pensar que qualquer atividade é recuperável (inclusive as mais tradicionais)* (p.58) Assim, podemos muito bem trabalhar com atividades lúdicas e a base dessas atividades ser a repetição. representação gráfica da música e dos sons. Vale ressaltar que a repetição aqui criticada não tem nenhuma relação com um dos aspectos de que nos falam Vygotsky e Soares, quando ressaltam a necessidade de imitação que o aluno alfabetizando possui para que fixe a aprendizagem da leitura e escrita, possuindo sentido para as crianças. Refere-se, pois, a momentos de mecanização, ao ensino baseado em automatismos, sem significado algum para o que estuda. Desta forma, quando me refiro à cópia e à repetição, falo da cópia passiva de modelos fixos, sem que se constitua em uma atividade de apropriação, que tenha sentido para as crianças. Segundo Munoz (in Ferreiro, 1990, p.61), qualquer atividade, seja cópia, ditado, o que for, deve estar relacionada ao uso real dessas ações em qualquer situação de vida. Para ela (e para mim também), esse procedimento reporta-se ao tradicionalismo, onde *a criança escreve para ninguém, escreve para que o professor corrija* (idem). Com a pintura, relaciono-a à repetição quando com esta são desenvolvidas atividades

de pintura de desenhos mimeografados "só pra passar o tempo", ou quando se dá uma ênfase muito grande na forma como devem pintar, que cores devem usar, tolhendo a livre expressão das crianças. Os recortes e colagens denotam repetição caso se relacionem às lembrancinhas pré-fabricadas pelas professoras, por exemplo. Mexer com massa só para esperar o final da aula, juntamente a essas atividades acima citadas, são atividades que pouco despertam o interesse e a atenção das crianças, as quais, por diversas vezes, pediam "Tia, faz dever!", ou: "Tia, deixa eu ir m'imbora?", mostrando-se pouco estimuladas a trabalhar numa atividade tão desinteressante. Trabalha-se, nestes casos, por caminhos preconcebidos, não se considerando o conhecimento que as crianças levam para a escola. Essa incoerência é expressa por Smolka (1989), quando afirma que as práticas que desenvolvem atividades que nada têm a ver com as experiências das crianças e que têm por base a repetição constituem-se em práticas estereis que funcionam como empecilho à transformação e elaboração do conhecimento crítico.

Outra dificuldade que a professora enfrenta na alfabetização das crianças relaciona-se ao fato do pouco conhecimento da língua. Não sabe, dessa forma, como é possível se trabalharam os conflitos que uma criança enfrenta diante de um sistema construído arbitrariamente. A seguir, destaco um dos momentos em que fica evidente a dificuldade de Alice acerca dos fundamentos lingüísticos da escrita:

- P. Eu vou escrever uma letra que ninguém conhece... (escreve J)
- C. J!
- T. J de quê?
- C. Jaca!
- C. Jumento!
(A professora escreve j o r n a l e pede que repitam as letras)
- P. O jornal é um meio de comunica..
- C. Ção!
- P. Quantas letras tem a palavra jornal? (As crianças contam 5) E quantas sílabas? Jor-nal! Duas. Quantas letras?

- C. Seis.
- P. E quantas sílabas? Duas né?
- C. Não tia, é três jor-na-ú.
- P. Não tem "u" não... Vamu ver quantas vezes a agente abre a boca...
- C. Jor-na-ú: três
- P. Não tem ú menino...
- C. Mas o "l" agente diz "ú"...
(Escreve na lousa c o r d a)
- P. Vamos procurar nos livros palavras começadas com C, vamos achar a palavra corda...
(Voltam aos seus lugares...)

Para muitos autores, o alfabetizador carece de uma formação lingüística. Poersch discute um núcleo mínimo de formação lingüística do alfabetizador. Do mesmo modo, Aggio (1995:32) reconhece a importância do conhecimento lingüístico por entender que, para alfabetizar, *não basta ser um bom aplicador de recursos didáticos e metodológicos, (...) é preciso que se conheça também a natureza do objeto desse conhecimento.* Lemle (1991:8), diz que existem saberes e percepções básicas de que uma pessoa precisa dispor para que possa ler e escrever. São três saberes: o primeiro, relaciona-se à necessária compreensão de que a escrita faz parte de um complexo sistema simbólico que embasa a vida humana. É esta capacidade de integração ao mundo simbólico que irá permitir que o alfabetizando faça uma ligação entre sons da fala e letras do alfabeto. Para ela, *uma criança que ainda não consiga compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos não conseguirá aprender a ler.* Já a segunda capacidade, diretamente ligada à primeira, refere-se à possibilidade de se distinguirem as diferenças entre as letras. Essa distinção, conforme a autora, deverá ser feita conscientemente. Se não houver essa consciência sobre as diferentes formas "visuais finais", ela também não conseguirá ler, pois acabará confundindo as letras... A terceira capacidade ressaltada pela autora é a de distinção entre os sons da fala para que possa grafá-los de forma correta. Além destas três capacidades, a autora nos descreve outros pontos importantes

para o aprendizado da língua, em destaque: que a escrita se organiza por unidades, que são as palavras. Para Lemle, a percepção que a palavra é a unidade da fala e da escrita, permitirá realizar uma relação entre a palavra falada, seu sentido concreto na vida do aluno e sua grafia. Em se tratando da relação som/grafia das palavras, informa que o casamento entre as letras nem sempre é monogâmico, ou seja, nem sempre há uma correspondência biunívoca entre os elementos. Geralmente, relação entre os sons e as letras é poligâmica ou poliândrica. No caso da palavra jornal, destacada pela Alice, ocorria um casamento não biunívoco entre a letra e o som, já que o "l" está, neste exemplo, situado no final da palavra, assumindo o som da vogal [u]. Este era o conflito do aluno, cuja hipótese levantada, era de que jornal tinha três sílabas porque o "l" tem som de ü", como ele disse. Não obteve resposta de Alice, pois, como é possível de se observar, ela também não compreende estes casamentos tão diferentes entre as letras... Neste sentido, chamo a atenção para a necessidade de este conhecimento lingüístico fazer parte da formação de todo e qualquer alfabetizador, para que ele possa adotar e responder a inúmeras hipóteses e conflitos levantados pelos alunos quando estão descobrindo a língua escrita. E por que Alice age assim? Por que, apesar de acreditar numa pedagogia progressista e de trabalhar numa escola com fortes traços construtivistas, continua tendo como base pedagógica ações pautadas no tradicionalismo?

Em seu discurso encontramos elementos que apontam para uma pedagogia crítica, tendo, ela mesma dito que só numa pedagogia progressista é possível fazer alguma coisa pr'esses meninos pobres... Para ela, ser construtivista é ser progressista, e como trabalha numa escola construtivista, sente-se progressista. Ela diz:

Eu sou uma pessoa que sempre gosto de criar coisas novas. Eu já lia naquela revista Nova Escola que existia o construtivismo. Depois que vim pr'essa escola e fiz os treinamentos da secretaria, foi que eu vi que aquilo que eu 'tava querendo

do pra minha sala eu ia pegar no construtivismo, porque ele é a aplicação da pedagogia progressista. Porque eu acho que só assim, no construtivismo a criança aprende.

Contudo, apesar de acatar as diretrizes do planejamento da escola em aplicar alguns recursos didáticos que foram bastante divulgados pelo construtivismo, como por exemplo, crachás e bingos, sua prática em sala de aula é uma das mais tradicionais que já vi registradas. E porque tantos elementos teóricos e práticos se confundem na fala e na ação desta professora? Entendo que a presença de pedagogias tão diferentes na práxis de uma professora relaciona-se com os valores que essa professora leva pra sala de aula, os quais, provavelmente, não foram questionados no momento em que adotou o discurso progressista. Daí o desenvolvimento de uma ação pedagógica bastante incoerente com o seu discurso. Mas não acredito que isso seja mérito dessa professora específica, é situação que se repete em muitas das salas em que professores se dizem progressistas. Entendo, nestes casos, que, apesar da teoria adotada, na vida dessas pessoas predominam os valores e interesses liberais, reprodutores da sociedade e dos valores que sustentam essa sociedade. Penso que essa contradição nasce das contradições de nossa vida, chamando a atenção para o processo constante de crescimento que precisa ser considerado, incentivado e promovido aos educadores.

Referências Bibliográficas

- AGGIO, L. *A formação do professor alfabetizador: aspectos morteadores de sua prática*. Dissertação de Mestrado. Faced, UFBA, Salvador, 1995.
- CURY, J. *Educação e contradição: elementos metodológicos para uma teoria crítica do fenômeno educativo*. São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.
- FERREIRO & TEBEROSKY. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.

- FREIRE, P. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.
- GIROUX, H. *Teoria crítica e resistência em educação*. Petrópolis: 1986.
- KLEIN, Lígia. *Alfabetização: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez; Campo Grande: Editora UFMS, 1996.
- KRAMER, S. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. 2ª ed. São Paulo: Ática, 1994.
- LEMLE, M. *Guia teórico do alfabetizador*. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1991.
- LURIA, A R. *Pensamento e linguagem*. Porto Alegre: Artes médicas, 1986.
- MARX, K. e ENGELS, F. *Cartas filosóficas e outros escritos*. São Paulo: Grijalbo, 1977.
- OLIVEIRA, M. *Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento – um processo sócio-histórico*. São Paulo: Scipioni, 1993.
- _____. *Pensar a educação: contribuições de Vygotsky*. In: *Piaget-Vygotsky: novas contribuições para o debate*. 3ª ed. São Paulo: Ática, 1996.
- SAVIANI, D. *Escola e democracia*. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.
- _____. *Filosofia da educação brasileira*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1991a.
- _____. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações*. São Paulo : Cortez/Autores Associados, 1991b.
- SMOLKA, A . *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1989.
- YOGOTSKY, L.S. *A Formação social da mente*. 3ª. Edição, São Paulo: Martins Fontes, 1989a.
- _____. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes Editora LTDA, 1989b.
- _____. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e a criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996b.