

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

CURSO DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

086933

LECTO-ESCRITA E AUTONOMIA NA PRÉ-ESCOLA

LENI VIEIRA DORNELLES

Dissertação apresentada como exigência
para a obtenção do grau de
Mestre em Educação

Porto Alegre, abril de 1991

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

CIP - Catalogação na Publicação

D713L Dornelles, Leni Vieira
Lecto-escrita e autonomia na pré-escola/
Leni Vieira Dornelles. - Porto Alegre;
UFRGS, 1991.

227p.

Dissertação (mestrado) - Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Faculdade de Educação, Curso de Pós-Graduação em Educação.

CDU: 373.3:301.172.4:159.955.662
373.3.018-053.2'824.3(816.5)
159.953.5:372.41/.45(Ferreiro)
159.955.662-053.2:824.3:373.2
373.2.057(816.5)
37.01:159.955.662(Piaget)

ÍNDICES ALFABÉTICOS PARA CATÁLOGO SISTEMÁTICO

Ensino pré-escolar: Autonomia cognitiva
373.2:301.172.4:159.955.662

Ensino pré-escolar: Educação popular: Crianças da classe
trabalhadora: Rio Grande do Sul
373.2.018.8-053.2'824.3(816.5)

Educação de classes populares: Ensino pré-escolar: Crianças
da classe trabalhadora: Rio Grande do Sul
373.2.018.8-053.2'824.3(816.5)

Aprendizagem: Leitura e escrita: Ferreiro, Emilia
159.953.5:372.41/.45(FERREIRO)

Construção do conhecimento: Crianças da classe trabalhadora:
Ensino pré-escolar
159.955.662-053.2'824.3:373.2

Produção do conhecimento: Crianças de classe trabalhadora:
Ensino pré-escolar
159.955.662-053.2'824.3:373.2

Ensino pré-escolar público: Rio Grande do Sul
373.2.057(816.5)

Educação construtivista: Piaget, Jean
37.01:159.955.662(PIAGET)

Bibliotecárias Responsáveis:
Maria Hedy Lubisco Pandolfi, CRB-10/130
Neliana Schirmer Antunes Menezes, CRB-10/939

BIBLIOTECA SETORIAL DE EDUCAÇÃO
FACULDADE DE EDUCAÇÃO - UFRGS

ORIENTADOR

DRª MERION CAMPOS BORDAS

- * Livre Docente em Didática
- * Doutora em Educação pela UFRGS
- * Professora Adjunta do Departamento de Ensino e Currículo da Faculdade de Educação - UFRGS

Para Luísa, que nasceu com este
trabalho.

AGRADECIMENTOS

Sei que, se tentasse nomear a todos que me ajudaram nesta caminhada, correria o risco de não citar alguém muito importante na construção deste trabalho de pesquisa, principalmente porque esta caminhada foi feita no convívio e no confronto com outros.

Citarei algumas pessoas que representaram a vontade, a construção, o afeto, o conflito, a busca do conhecimento para que tudo isto se concretizasse.

Assim, agradeço:

À Mérión Campos Bordas, por ter sido educadora, orientadora e amiga, que se fez presente ao longo desta dissertação e, principalmente, pela confiança e respeito à minha construção como educadora e pesquisadora;

Ao Pedro, por termos tido momentos de reflexão e crescimento numa experiência compartilhada;

À Nara e às crianças da Vila, que nos ajudaram a descobrirmos juntos a paixão de ler o mundo e a construir uma experiência de ensino-aprendizagem;

À Terezinha Flores, por ter acreditado que a proposta de trabalho seria importante para o processo do professor e dos alunos e pelas conversas esclarecedoras das dúvidas, despertando para novos conflitos e necessidades de aprofundamento na teoria Piagetiana;

Ao Fernando Becker, que em todas suas aulas fez com que construíssemos nossa epistemologia de ação docente;

À minha família: Ruth, Marta, Leco, Karem, Marcelo, Neiva, Sarão, Binho, Rafa, Lulu, Íris, Mano, Bibiana, Beth, Ramão, Amanda, Dora, por me apoiarem e, principalmente, pelo cuidado com a Luísa, possibilitando que ela crescesse e se desenvolvesse em suas descobertas de mundo;

Ao meu pai, por ter continuado e acreditado que é sempre possível recomeçar a reconstruir;

À minha mãe, por ter dito um dia: "Vai, filha; sempre que precisares terás em nós um apoio";

À Ida Paupério, que iniciou a história de amor para com a pré-escola;

À Suzana e ao Edu, por termos nos descoberto num mundo tão distante.

Aos meus amigos Luís, Helô, Vera, Davi, Universo, Carlos, Rosane, Kéia, Rogério, Nelci, Helena, Luís Fernando, Bernadete, Carmem, Bela, Norma, Beatriz, que fizeram do Curso de Mestrado não só um ponto de reflexão e novas aprendizagens, mas, principalmente, porque despertaram a paixão da amizade.

SUMÁRIO

RESUMO	X
ABSTRACT	XII
1 - ONDE COMEÇA A BUSCA E PORQUE CONTINUOU	1
1.1 - Os ensinamentos da prática profissional	1
1.2 - Os ensinamentos da história familiar	8
2 - O APOIO DO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO	19
2.1 - Educação pré-escolar: evolução histórica, contexto atual e perspectivas	19
2.1.1 - Infância e educação infantil	19
2.1.2 - A pré-escola no Brasil: origem e evolução	28
2.1.3 - Olhando o interior da pré-escola	37
2.1.4 - Alguns pressupostos para um novo currículo de pré-escola	42
2.2 - Pensamento, linguagem e aprendizagem da lecto-escrita	46
2.2.1 - Aquisição dos conceitos e da linguagem na perspectiva Piagetiana	46
2.2.2 - A escrita e as representações nas relações de cooperação	59

2.2.2.1 - Revisitando as origens da escrita e algumas explicações lingüísticas	66
2.2.3 - Relação: histórico da escrita e concepção da criança sobre a escrita	70
2.2.4 - Os procedimentos da escola asseguram o desenvolvimento da lecto-escrita?	74
2.2.5 - Conhecimento e construção da autonomia ...	80
3 - A PESQUISA: PROPÓSITOS E PROCEDIMENTOS	96
3.1 - A pesquisa na escola: concepção e desenvolvimento	96
3.2 - Como funcionou o trabalho cooperativo	108
4 - A PAIXÃO DAS DESCOBERTAS: COMO CRIANÇAS E PROFESSORAS CRESCERAM	112
4.1 - Leituras de mundo: seu papel na aprendizagem da lecto-escrita	112
4.2 - Algumas experiências de "ler" o mundo concreto	123
4.3 - Apropriação da lecto-escrita: o crescimento registrado	152
4.3.1 - A palavra "descontextualizada"	153
4.3.2 - A escrita do nome próprio	171
4.3.3 - O que serve para ler	173
5 - REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DA BUSCA	179
5.1 - Como explicar o sucesso quando tudo parece levar ao fracasso?	179
5.2 - Pais e professores: educadores à procura de conhecimento	184

5.3 - A recriação do professor de pré-escola	191
6 - PALAVRAS QUE NÃO SERÃO FINAIS... ..	202
BIBLIOGRAFIA	206
ANEXOS	210

RESUMO

Este estudo é a resposta concreta de um posicionamento e de uma prática que afirma que a educação pré-escolar pode ser transformadora, de modo a constituir-se a criança em um agente da construção do seu próprio conhecimento.

O projeto desenvolveu-se numa escola de periferia de Porto Alegre, pertencente à rede estadual de educação, no ano de 1989. Caracteriza-se como um estudo de natureza qualitativa que objetiva ampliar o conhecimento sobre a situação cognitiva e autonomia da criança na faixa de cinco a seis anos.

Com base na Teoria Construtivista de Jean Piaget, buscou-se aprofundar estudos que permitissem maior fundamentação quanto ao processo de produção do conhecimento pela criança da classe trabalhadora e as relações entre esse conhecimento e o desenvolvimento da autonomia da criança.

Tendo a psicogênese da lecto-escrita de Emilia Ferreiro como respaldo teórico, utilizaram-se ao longo da investigação provas que informariam sobre o nível de aprendizagem da lecto-escrita. A análise e avaliação das mesmas tiveram julgamento aproximado da realidade observada, dentro das condições naturais da criança.

O projeto apresentou à escola uma proposta de intervenção que mudaria a prática metodológica convencional por outra que teria como base a reflexão entre teoria e prática que se iria desenvolvendo com a participação das crianças. Tal concepção e prática curricular buscam ser coerentes com as reais necessidades das crianças de classes populares.

Esta prática permitiu-nos produzir coletivamente o conhecimento educacional com vistas à autonomia cognitiva e moral da criança. A sistematização curricular guiou o agir pedagógico cotidiano da sala de aula, permitindo que professor e aluno crescessem em seus saberes.

Por fim, com a intenção de mostrar esta caminhada, são narradas histórias vividas na escola da vila na certeza de que este relato irá sensibilizar outros professores da pré-escola na busca de uma forma de trabalho mais democrático e competente para com as crianças de classes populares.

ABSTRACT

This statement survey is about the position and the practice that say that the kindergarten education can be transformer, if can to do the children as a construction's agent of their own knowledge.

This project was developed at a public school located in the periphery of Porto Alegre in 1989. The study was characterized by a qualitative study. The objective was to enlarge the knowledge about the cognitions and autonomy of children between 5 and 6 year old.

We see Jean Piaget's theories to deepen the study of the production's process of knowledge for working class children and the relationships between this knowledge and autonomy development by children. We used beyond Jean Piaget another theoretical reference that are Emilia Ferreiro's theories about the psychogenetic perspective.

During the investigation, we used the test that could inquire about the level. The project offered to the school and intervention in its proposal where we could change the conventional practice methods for others that has a reflection between theory and practice, and will be developed with children's participation. This conception and curricular practice will be coherent with the true necessity of the working class children.

The praxis allowed to produce collectively the educational knowledge, having in the mind the autonomy and the moral of the children. The curricular systematization went by the pedagogy action on the daily's class, it allowed in the teacher and children to grow up in their knowledge.

Finally, we use true stories of the village in this experience and we hope will sensibilize kindergarten's teachers to do more democratic work with the working class children.

1 - ONDE COMEÇA A BUSCA E PORQUE CONTINUOU

1.1 - Os ensinamentos da prática profissional

Quando se tem a ousadia de pretender transformar uma determinada realidade, o primeiro passo é procurar conhecê-la. Este conhecimento concreto não se faz, porém, com o simples registro do que estamos vendo, ouvindo ou sentindo, porque nosso ver, sentir e ouvir são carregados de intencionalidade, às vezes insuspeitada, direcionada por nossos saberes empíricos e/ou teóricos e por nossas pressuposições.

A construção de um projeto de pesquisa que tenha significado para o pesquisador está imbricada tanto nas nossas vivências como nos nossos sonhos e utopias. A dissertação apresentada a seguir parte dessas vertentes. Origina-se da experiência por mim acumulada durante trabalho desenvolvido há alguns anos em pré-escola particular de Porto Alegre e é a resposta concreta à crença, já então assumida, de que a educação pré-escolar pode ser transformada de modo a constituir-se a criança em agente da construção de seu próprio crescimento.

Ao iniciar minhas funções docentes, ainda sem muito embasamento teórico, mas movida por alguma intuição, trabalhei em uma sala de aula onde a palavra escrita aparecia não só nos habituais cartazes, mas sobretudo nas histórias sobre os desenhos, nos livros e revistas postos à disposição das crianças, nos avisos, etc. Nessa classe, como decorrência da linha orientadora da escola, o diálogo entre professora e criança era uma constante, assim como a livre expressão de pensamentos e sentimentos. Jogos e brincadeiras tinham como ponto de partida ou refletiam as leituras de mundo realizadas pelas crianças naquela faixa etária. Ao mesmo tempo, as situações de conflito não eram escamoteadas, o que lhes criava a possibilidade de aprenderem a conviver com o confronto e com a troca de pontos de vista. Entendia-se a expressão gráfica das crianças como uma forma da função simbólica* e, como tal, era demonstrativa dos estágios de crescimento de cada criança e de seu processo evolutivo. Elas se expressavam de muitas formas, além da fala cotidiana: na dança, no teatro, na mímica, nas canções. Tais atividades diziam do seu mundo e revelavam suas representações**. Todas essas formas de expressão eram observadas e analisadas partindo-

* A função simbólica ou semiótica - diz Piaget - consiste em diferenciar os significantes dos significados, de tal maneira que os primeiros possam permitir a evocação e a representação dos segundos (Ramoszi, 1988, p.59).

** Representar é visto por Piaget como a "união de significantes que permite evocar os objetos ausentes com um jogo de significação que os une aos elementos presentes" (1978, p.351).

se da noção de "erro" construtivo, o que criava ambiente avaliativo bem diverso daquele encontrado na grande maioria das escolas. Todos os momentos da rotina escolar eram aproveitados como momentos de interação não só entre professora e crianças, entre criança e criança, mas também com os pais e a comunidade mais ampla.

Esta experiência profissional prazerosa e consistente encontrou seu contraponto quando mergulhei na realidade da pré-escola da rede pública. A partir de 1988, já como aluna do Mestrado em Educação, iniciei trabalho de observação participante em uma classe de pré-escola, nível B, de escola estadual de periferia urbana de Porto Alegre, deparando-me com um ambiente totalmente diverso do primeiro, ou seja, extremamente pobre em matéria de desafios à aprendizagem. Os livros não se achavam à disposição das crianças: eram guardados no armário da professora para não serem danificados. A palavra escrita aparecia apenas nos cartazes referentes ao tempo e às datas de aniversário. Muitas crianças negavam-se a realizar as atividades propostas pela professora, que não atendia as sugestões por elas apresentadas. A criança e sua realidade de vida não eram ponto de partida para direcionar as aprendizagens e desafiar o exercício do pensamento: toda a atividade provinha do "plano de curso" da professora. A ação dos alunos, vital para o desenvolvimento do seu pensamento, era reduzida ao mínimo e desestimulada ao máximo. Por exemplo, o estudo sobre a

própria escola era feito sem que os alunos deixassem sua sala para conhecerem as demais dependências. Quando os alunos escreviam seu nome com letra "espelhada", a professora corrigia de imediato. O erro, portanto, era visto como mal a ser sanado rapidamente, pois, para a professora, consistia em uma falha no processo de aprendizagem. A submissão à autoridade era visível até nos gestos das crianças, que se encolhiam na cadeira a cada ordem dada. A comunidade em que viviam não fazia parte do cotidiano da sala de aula. Além de, na hora do recreio, só saírem para o pátio cercado (que era só do Jardim), as crianças não exploravam nenhuma possibilidade de informação existente fora da escola através de passeios ou visitas.

Quanto à professora, jovem e desinformada, demonstrou, quando a entrevistei pela primeira vez, uma postura em relação à criança e à aprendizagem que pode ser caracterizada como "empírico-inatista"*. Dizia, por exemplo: "Esta criança tem problemas, é filha da fulana que não sabe nada ..." e assim por diante. Sem conhecimento sobre como ocorre o processo cognitivo, sem nenhum apoio teórico, sem assessoria, a professora, evidentemente, não tinha noção clara sobre o processo de construção da linguagem oral e da escrita e, muito menos,

* Postura empirista - "a que explica a origem do conhecimento por pressão do meio físico ou social, isto é, exclusivamente por experiências ou aprendizagem 'stricto sensu'" (Piaget, 1974); postura inatista: a que explica a origem do conhecimento pela experiência de estruturas inatas (hereditariedade especial), cf. Piaget (1978, 1973).

sobre a possibilidade de desenvolver, na escola, a autonomia das crianças. Considerava que aquela primeira aprendizagem só deveria se dar na 1ª série*; logo, não havia razão para que as crianças tivessem qualquer iniciação antes de lá chegarem.

As comparações entre o vivido e o observado no cotidiano de aprendizagem de crianças do mesmo nível de escolaridade, mas de diferentes classes sociais, desafiaram-me na busca da concretização da utopia: elas me direcionaram para envolver-me diretamente com o trabalho na escola pública. Acreditava que tal envolvimento, além de me esclarecer sobre as condições concretas em que se dava o processo educativo, poderia mostrar as reais possibilidades de transformar aquele cotidiano empobrecido e empobrecedor que encontrei.

Neste sentido, o trabalho na pré-escola deveria, além de garantir às crianças o acesso aos conhecimentos produzidos historicamente pela humanidade, fazer com que esse processo lhes possibilitasse tornarem-se indivíduos críticos, criativos e autônomos, capazes de agir e transformar seu meio.

A fim de garantir essa qualidade de trabalho, tive a ousadia de sugerir à escola em que realizei a

* Não considerava que a alfabetização da criança está imbricada a todas as leituras que esta faz do seu mundo e, como nos respalda Freire, esta é anterior à leitura da palavra.

pesquisa, uma proposta de intervenção que modificaria a prática metodológica até então realizada na sala de aula. As alterações foram feitas e tiveram como base a organização curricular, orientadas essencialmente pelas reflexões entre o teórico e a prática que íamos construindo junto com as crianças. Essa era uma condição necessária e fundamental para que o objetivo da construção de escola democrática e competente se caracterizasse. Para tanto também era essencial a participação da professora de classe no processo de investigação-ação.

A proposta de reorganização curricular na sala de aula de pré-escola dirigiu-se especificamente a crianças de cinco a seis anos. Acredito que isso não impede sua extensão a outras faixas etárias, procedidas as necessárias adaptações. A sistematização curricular guiou nossa ação pedagógica evitando que esta se tornasse uma proposta espontaneísta. Entretanto, isto não representava a existência de um conhecimento pré-determinado, definidor dos conteúdos e estratégias metodológicas a serem obedecidas e executadas por nós, professores. A partir de uma visão teórica, tratou-se de exercer uma prática constantemente avaliada, logo, refletida. Nesse sentido, a entendemos como uma prática social, assumida com todas as suas implicações, que buscava nos conflitos emergentes novas formas de encaminhamento para a ação educativa. Em nenhum momento houve a pretensão de algo "final". Tínhamos então (e ainda tenho) a consciência de que a todo momento

é necessário aperfeiçoá-la, através de novos estudos e reflexões a partir do que se foi descobrindo na apropriação do agir pedagógico.

A experiência possibilitou repensar um currículo de educação infantil na pré-escola, coerente com as reais necessidades das crianças dessa faixa etária. Buscamos respostas que nos ajudassem a oferecer embasamento ao professor pré-escolar no que diz respeito ao desenvolvimento da lecto-escrita da criança e da sua autonomia. Penso ter obtido algumas respostas. A mais abrangente delas é a de que o currículo da pré-escola deve constituir-se em eixo de preparação para organizar a aquisição e a construção do conhecimento da criança.

Neste relato a preocupação central não é apenas apresentar o desenvolvimento de uma proposta metodológica que pode parecer fragmentada. Julgo igualmente importante as descobertas, os temores, as dúvidas que vivemos (eu e a professora de classe) junto às crianças. Assim, embora trate-se de um relato analítico do processo de recriação que possibilitou renovar e produzir coletivamente conhecimento educacional válido, com base em pressupostos teóricos que explicitavam concepções de criança, educação e sociedade, ele foi composto e, por vezes, reelaborado em função da própria prática. No sentido de dar conta dessa caminhada prazerosa que fez com que professor e aluno crescessem em seus saberes é que os capítulos seguintes

foram organizados. Na esperança de que o conteúdo apresentado e discutido nessas páginas desafie outros colegas professores de pré-escola a buscarem novas formas de exercitarem competentemente seu compromisso com a educação infantil pública é que nos envolvemos nessa tarefa.

1.2 - Os ensinamentos da história familiar

O propósito de refletir sobre a vida escolar fez aflorar vários questionamentos que me acompanham ao longo de minha ação docente. Perguntei-me, em muitos momentos, se minha ação colaboraria para a transformação da pré-escola com uma práxis pedagógica no sentido de ação-reflexão-ação no fazer e compreender a síntese do conhecimento de criança pré-escolar. Ou meu agir pedagógico seria apenas uma forma de legitimar e reproduzir toda a cultura dominante impregnada de autoritarismo e tecnicismo que fizeram parte de minha formação docente?

Pensar e reorganizar minhas leituras de mundo levaram-me a rememorar os tempos de infância em família, quando a presença de atividades, que poder-se-iam dizer escolares, se fazia sempre presente. Hoje, penso que meus pais buscavam na escola a complementação e extensão da família, como se isto pudesse ser feito, também, naquele

espaço. Não precisaríamos ter, necessariamente, passado pela escola em nossa infância, porque na família o "agir" pedagógico era realizado sem os "ranços" que aquela carregava.

Tínhamos, em casa, uma sala de aula, na qual a presença do livro, do brinquedo, da música, da dança, do instrumento musical, da descoberta corporal e das trocas de crianças no mesmo nível e de nível diferente era uma constante. Era um espaço em que podíamos construir ativamente nosso conhecimento. Era um espaço em que construíamos nossas primeiras leituras de mundo e, conseqüentemente, nossa alfabetização.

Todos os membros da família tinham sua função neste fazer e compreender. Meu pai trazia a história do livro e as por ele inventadas. Com ele sentávamos e cantávamos, acompanhados de seu violão, os cantos infantis, os cantos de Igreja. Aprendíamos com ele a construir brinquedos: móveis para casa de boneca, perna de pau, carrinhos de lata de azeite, pandorgas de taquara, carrinho de carretel de linha ... Em cima de sua cama ouvíamos as histórias de vida de nossos avós, as aventuras de seus trabalhos e de seus amigos. Com ele parávamos para relembrar as viagens de trem até Bagé. Acredito que são estes momentos que me fazem até hoje gostar das "rodas de conversa" com as crianças na escola e, também, com os amigos. Meu pai ajudou-me a descobrir o prazer da leitura,

a paixão de construir uma alfabetização que se iniciava antes de aprender a ler e escrever as palavras. Foi através de todas essas leituras que, como diz Martins (1990), começamos a compreender, a dar sentido ao que nos cercava. Esses foram, inegavelmente, meus primeiros passos para aprender a ler!

Minha mãe trazia a "vida prática", o fazer do vestido de boneca, as comidinhas, a construção do desenvolvimento moral no fazer e compreender as coisas do mundo. Com ela descobríamos a mágica de transformar um pedaço de pano num vestido de boneca. Com ela transformávamos materiais em belos brinquedos que criávamos; com ela podíamos fazer transvasamento de líquidos que nos preparava para a construção de nossa reversibilidade de pensamento. Com ela aprendíamos que a farinha e outros ingredientes, lidos na receita de cozinha, se transformavam em bolo, que o arroz carreteiro tinha uma história vivida pelos nossos avós em suas viagens pelos pampas. Com ela compreendíamos e internalizávamos, através de trocas e interações carregadas de afeto, o respeito, a responsabilidade, a participação como membro de um grupo que em conjunto desenvolvia a sua autonomia. Ela ajudou a construir os momentos iniciais de nossa relação criança/mundo numa leitura sensorial. De certa maneira essas leituras sensoriais vividas com nossa mãe eram caracterizadas pelas descobertas que fazíamos nesse universo adulto no qual todos nós precisamos aprender a viver para sobreviver.

Minha irmã mais velha ensinou-me a dançar, a construir uma linguagem corporal, a apreciar a arte, a gostar da música clássica, do folclore do Sul. Com ela eu fazia a roupa de bailarina com que, depois, me apresentava para a família. Ela era a "professora da turma": ensinava as lições de "ler e escrever". Era com a classe de sua escola que eu fazia as primeiras "excursões" de colégio. Acho que o gostar e querer ser professora tem muito a ver com estas convivências.

As três outras irmãs foram companheiras de jogos e brincadeiras. Por meio delas eu era aceita no clube dos adolescentes do fundo de quintal: uma casa velha, para guardar "tralhas", que todos limpávamos e enchíamos de fotos de artistas, de frases da época, de capas de revistas, de cartazes que falavam de viagens. Acho que este foi o meu primeiro ambiente alfabético.

Com meus dois irmãos, aprendi as "coisas de guri": brinquei de índio, construí arco e flecha, carrinhos, joguei bolitas, caminhei sobre os canos do DMAE. Juntos fazíamos barracas de cobertor dentro de casa, nos dias de chuva (não entendo porque a professora de pré-escola, olhando para o cartaz do tempo, dizia às crianças que o dia estava ruim). Eu adorava os dias de chuva, jogos e canções dentro de casa, cabanas, bolinhos de chuva ... Isto sempre relato a meus alunos nas "conversas de roda",

lembrando as coisas diferentes que a gente pode fazer dentro da sala nos dias de chuva.

Com meus irmãos subi nas árvores e voltava para casa com os franzidos do vestido na mão para que minha mãe, novamente, o costurasse. Em defesa dos irmãos "comprei brigas" com os outros guris e até rolei-me no chão em brigas na saída da escola. Levei pedrada na cabeça para defendê-los, brinquei de mocinho e bandido ... Como as brincadeiras de meninos eram interessantes!

Estas cenas do cotidiano da minha família, que se interpenetravam e complementavam vivências, me permitiram "ler o mundo".

"Se a leitura tem mais mistérios e sutilezas do que a mera decodificação de palavras escritas, tem também um lado de simplicidade que os letrados não se preocupam muito em revelar."
(Martins, 1990, p.38)

Com minha família comecei a construir meu desenvolvimento moral embasado nas trocas, nos conflitos, no compartilhar pontos de vista e na obediência consentida às normas e regras do grupo. Percebo agora o quanto a escola tentou "sufocar" todo este sentido de grupo que me fez ser mais gente. Lembro de muitas cenas nela vividas: "não empresta o material", "faz o que eu mando", "não pode ir ao banheiro", "um atrás do outro", "não fale com o

colega", "cada um com seu material", "só vai para o recreio quem acertar as expressões matemáticas" ... e tantos outros comandos do mesmo gênero.

Mas também relembro meus tempos de aluna no "jardim de infância". Chega a imagem de uma mulher - a professora - muito grande e de olhos bem azuis que estendia suas mãos para mim, com um imenso sorriso no rosto. Com ela comecei a descobrir a "boniteza" da escola. Esta mulher, que me levou a gostar de brincar e estar na escola, foi, mais tarde, novamente minha professora, já agora no curso de qualificação como "jardineira". Com ela atuei mais tarde, neste mesmo curso, como professora de "metodologia da educação pré-escolar". Foi, também, com ela que me tornei responsável pela educação pré-escolar da escola; ela, sem dúvida, contribuiu poderosamente para fazer crescer e fortificar-se meu desejo de tornar este espaço escolar mais competente na produção do conhecimento e no desenvolvimento harmonioso das crianças.

Recordo o início de minhas atividades como professora; cheia de idealismo, certa de que iria ajudar as crianças a vencerem na vida, era mais uma professora recém-saída do Instituto de Educação. Lá me haviam "ensinado", com base em pressupostos eminentemente tecnicistas (então dominantes na educação do país), todas as técnicas e os métodos que dariam subsídios à minha prática em sala de aula. De acordo com a ideologia prevalente na época,

"... era necessário, antes de tudo, planejar com o máximo rigor, o mínimo de custos e despolitizar, por completo, a ação social. Tecnificá-la, torná-la eficiente, o que exigia 'segurança': 'tranqüilidade' para o desenvolvimento, finalmente, chegar." (Paulo Abrantes, **Cadernos CEDES**, nº 9, 1987)

Muita "competência" técnica procuraram me fazer aprender. Só esqueceram de "ensinar" como era a realidade da escola; esqueceram de mostrar que o fracasso, a evasão, a repetência é que faziam parte do dia-a-dia da escola de periferia. Nada me foi mostrado, naquele momento, que me permitisse perceber, como diz Snyders, o "duplo rosto do proletariado" que, se tem uma face de miséria, desvantagens, carências, devido às condições materiais de vida, tem também sua face positiva, a qual é preciso conhecer e dela partir para trabalhar.

De nada pareciam valer meus belos e obedientes planejamentos quando, ao começar o estágio, enfrentei meu primeiro dia de aula. Olhando aquele "bando" de crianças, mal vestidas, de nariz sujo, querendo a antiga estagiária, mas mesmo assim ansiosas esperando minha fala, meu gesto, minha atuação, meu carinho, percebi o que era realmente o chamado "período de adaptação". Ainda hoje não sei se este era mais delas ou mais meu, mas as revejo olhando-me agarradas às mãos de seus pais, num misto de medo e expectativa, sem saberem que era o mesmo que eu sentia.

Estas temerosas expectativas comuns parecem-se ser as de todos os grupos de crianças e professores que se encontram em um primeiro dia de aula. O grave é que, para tornar-se segura, a professora logo se conforma aos padrões aprendidos; e assim se inicia o descompassado processo de tentar ensinar e tentar aprender.

Ao recordar e recontextualizar minha prática docente, percebo que "refletir" a pré-escola de classe popular é também "refletir" sobre a forma como ela está estruturada no Brasil. É pensar a respeito da necessidade dos pais das classes trabalhadoras encaminharem seus filhos cada vez mais prematuramente à escola. E é perceber que, na imensa maioria, essa escola está totalmente despreparada para ocupar-se dessas crianças das camadas populares que são, contudo, sua clientela majoritária.

O despreparo decorre de dois fatores. Por um lado, há falta de empenho das escolas em se proporem a uma reflexão mais consistente em relação aos pressupostos teóricos que fundamentam sua prática; por outro lado, a escola pública brasileira, enquanto instituição inserida em um sistema social capitalista mal resolvido, atrasado, cumpre seu papel de mantenedora das desigualdades sociais ao apegar-se a práticas reprodutivas e disciplinadoras que servem para manter e justificar aquelas desigualdades.

Este aspecto é bem identificado por Apple ao analisar a saturação ideológica à qual são submetidos os escolares; diz ele que a interiorização profunda

"dos princípios e regras do senso comum que dirigem a ordem social existente e que é garantia da manutenção da hegemonia ideológica das classes dominantes será tanto mais eficaz quanto mais cedo for iniciado o processo de escolarização, ou seja, desde o primeiro dia no Jardim de Infância." (1982,p.69)

O autor demonstra com clareza o que considera como significado maior da socialização das crianças nas classes de pré-escola que se caracteriza basicamente pela aprendizagem de normas de convivência e definição de papéis; isto, segundo Apple, prepara as crianças para se adaptarem ao seu papel de futuros alunos da escola primária, tornando-se, por isso, mais capazes de dar as respostas que esta escola deles espera.

Mas, ao mesmo tempo que reitera os achados dos teóricos da reprodução, Apple acena com a perspectiva das escolas fazerem algo mais do que reproduzir; isto só seria possível a partir de um processo coletivo de conscientização de educadores e pesquisadores sobre o real sentido da escola na sociedade industrial moderna; a compreensão do funcionamento e da direção das estruturas do sistema político e econômico e a explicitação do que se passa no interior da instituição escolar em função dos currículos (o explícito e o oculto) são os dois

movimentos que levarão a essa conscientização. São também os impulsionadores de novas alternativas de ação educativa que se contraponham às práticas hegemônicas; essa possibilidade decorre exatamente da natureza contraditória das relações sociais a qual se reflete também no interior da escola devido às diferenças dos indivíduos e dos grupos que nele atuam.

Por força das contradições desse modelo social de organização dos modos de produção e de divisão de trabalho, a escola, como a própria sociedade, pode se constituir em espaço de luta contra-hegemônica, oferecendo à classe popular o necessário espaço para a aquisição e produção de conhecimento.

Correspondendo às necessidades de transformar a sociedade brasileira de modo que atinja aquele mínimo de justiça social a que aspira a grande massa da sua população, é urgente agir para transformar a escola. Assim é preciso recriar uma pré-escola mais crítica que seja um espaço não só para a aquisição do conhecimento sistematizado, mas para uma proposta de trabalho relativa ao processo ensino-aprendizagem que coloque o aluno como sujeito cognoscente e criador. É necessário que esta aprendizagem não se esgote em si mesma, mas dê à criança instrumentos de compreensão do mundo que a levem a crescer assumindo-se como agente da transformação social.

É por acreditar na mobilidade característica de todos os sistemas humanos que julgo ser possível repensar a educação pré-escolar ou infantil do país. Sem desconsiderar as determinações sociais responsáveis pelo fracasso da escola brasileira para as classes populares, aposto na capacidade interna dessa mesma escola lidar de forma mais competente com os problemas da educação. Para tanto, será preciso que educadores e especialistas da educação infantil revejam os pressupostos de suas decisões e ações. Isto supõe, necessariamente, o exame e discussão do papel e das funções historicamente atribuídas à educação infantil e o delineamento de novas perspectivas para ela.

São esses os aspectos que nos ocuparão no próximo capítulo, no sentido de subsidiar a discussão sobre as possibilidades da pré-escola.

2 - O APOIO DO CONHECIMENTO SISTEMATIZADO

2.1 - Educação pré-escolar: evolução histórica, contexto atual e perspectivas

2.1.1 - Infância e educação infantil

A fim de apoiar minhas intenções de trazer à escola uma proposta de ação educativa, procurei re-visitarexperiências ao mesmo tempo que explicava os pressupostos que embasariam as ações pretendidas. Isto implicou identificar os determinantes histórico-sociais da educação infantil tal como hoje se apresenta.

A preocupação com a criança como indivíduo é bastante recente na sociedade ocidental, como o têm demonstrado historiadores e sociólogos contemporâneos*. Como aponta Charlot, "a noção de infância não é uma noção

* Veja-se Mário A. MANACORDA, **História da Educação** (1989), Bernard CHARLOT, **A mistificação pedagógica** (1979) e Philippe ARIÉS, **História social da criança e da família** (1978)

pedagógica primeira mas uma noção derivada" (1979,p.19). Como a teoria da educação é essencialmente uma teoria da cultura e de suas relações com a natureza humana, a criança é considerada a partir da educação concebida como cultura; logo, sua imagem, ao longo da história, é conseqüente com as concepções dominantes sobre a natureza humana.

Por isso, é só no final do século XVII que começam os adultos, especialmente os educadores, a se interessarem por esse "pequeno homem". A prova desse tardio sentimento sobre a necessidade de ocupar-se com a educação da criança é que a instituição formal das escolas infantis e a difusão de planos de instrução popular só começa a partir de 1789, com as experiências dos religiosos protestantes, na Índia (então inglesa) e em Londres, e de Pestalozzi, na Suíça.

É, porém, com o advento da industrialização que a educação infantil se instaura na Europa, buscando transferir para a prática os ideais da revolução burguesa: universalidade, gratuidade, laicidade, estatalidade. A primeira iniciativa sistemática neste sentido seria de Robert Owen, que instalou junto à sua fábrica têxtil, na Escócia, uma escola para os filhos de seus operários; denominada "Instituto para a Formação do Caráter Infantil" previa classes para crianças pequenas, que se caracterizavam pela substituição do usual atendimento

assistencial por uma ação educativa que incluía a instrução básica.

Dezoito anos após essa iniciativa, o italiano Fernando Aporti (1828), discípulo de Owen, abre o primeiro "asilo infantil". Inicialmente a escola era destinada a crianças de famílias abastadas; mas ele mesmo observava: "É preciso promover a fundação de uma escola como esta para os pobres". Aporti contrapunha-se à visão dominante de creche ou asilo que admitia a existência de salas de custódia, das quais dizia:

"Condenavam as crianças a ficar imóveis durante tantas horas, sentadas em cadeiras furadas e a respirar um ar contaminado pelo hálito e fedor de tantas crianças malsãs e doentias, apinhadas naquelas salas." (apud Manacorda, 1989, p.281)

É importante observar que a ideologia orientadora da pedagogia naquele momento era a de que à educação competia disciplinar a criança e inculcar-lhe regras. Apoiava-se na perenidade da disciplina em função da anti-natureza, eis que considerava-se ser a natureza da criança originalmente corrompida; a tarefa da educação era, portanto, desenraizar essa selvageria natural que caracterizava a infância. Esse ideário da corrupção primeira era emanção e sustentáculo de uma sociedade na qual o lugar do indivíduo estava marcado desde o

nascimento; ratificava, assim, as desigualdades sociais iniciais e, ao mesmo tempo, denunciava as aspirações sociais individuais opostas ao estado social existente. Para assegurar uma sociedade aristocrática e burguesa, preocupava-se em manter o patrimônio familiar que toma forma de capital. Ao salvaguardar desigualdades e hierarquias estava reprimindo as aspirações individuais dos proletários e de seus filhos, satisfazendo as necessidades sóciopolíticas da burguesia.

Os "asilos" foram difundidos pela Itália e serviram para expandir as escolas infantis; foram apoiados pelos católicos iluminados, mas, por outro lado, foram combatidos pelos católicos conservadores*.

Por possuírem inspiração excessivamente culturalista, desenvolveram uma metodologia que não se adequava à idade das crianças. Este fator, mais as reações conservadoras (embora Aporti fosse também conservador), levou a experiência de Aporti a rapidamente definharem.

A próxima e decisiva contribuição na área da educação infantil foi a de Froebel, criador dos Jardins de Infância.

Friedrich Froebel (1782-1852) pode ser

* Esta reação foi tão séria que em 10 de agosto de 1837 o Santo Ofício publicava sentença de condenação aos asilos infantis.

considerado o primeiro teórico da educação infantil. Suas experiências iniciais de 1816 foram levadas adiante até 1837, ano em que criou o primeiro "Kindergarten" nas favelas de Berlim.

Os princípios da educação Froebeliana advêm do cristianismo e da filosofia clássica alemã; é, portanto, marcada por grande ênfase no ensino religioso e por premissas místicas sobre a natureza humana.

Ao mesmo tempo, porém - e esta é sua grande contribuição pedagógica -, Froebel dá um grande espaço para o trabalho, já a partir da primeira formação da criança:

"Como é sumamente importante educar bem cedo para a religião, assim também é importante educar bem cedo para a atividade operativa, para a laboriosidade... Aplicar-se desde cedo ao trabalho, de acordo com o íntimo significado da palavra, significa fortalecer e elevar a religião" (I,23,p.33) [e isto porque] "O homem, pela sua origem e em sentido verdadeiro, trabalha porque o espiritual, o divino que há nele, manifesta-se fora de si ... O espírito, para elevar-se até a representação e o reconhecimento de si mesmo precisa da matéria" (I,p.30). (apud Manacorda,1989,p.284)

Avançado em suas percepções sobre as características da idade infantil, Froebel via o trabalho, a atividade autônoma da criança realizada no jogo. Por

isso, era importante apresentar-lhe materiais que pudessem estimulá-la e ajudá-la.

Froebel defendia as idéias da evolução natural da criança e da importância do simbolismo infantil. Para ele o desenvolvimento verdadeiro provém da atividade espontânea e construída que serviria para integrar o crescimento dos poderes físico, mental e moral da criança. Sua proposta pedagógica se caracterizava como um "currículo por atividade", no qual o determinante da aprendizagem da criança era o lúdico. Brinquedos cantados, desenho, artes plásticas, recorte e colagem, histórias, observações da natureza, jogos de construção, música, dança... eram atividades fundamentais nas Kindergarten.

Pode-se considerar que as concepções educativas de Froebel derivam diretamente do pensamento que encarava a educação com relação à natureza humana e à cultura, vendo a criança como estado originário da humanidade, nela se exprimindo, portanto, os traços essenciais da natureza humana (Charlot, 1979, p.100-1).

Como aponta o autor:

"A idéia da Natureza remete a uma filosofia do sucesso pessoal, de igualdade natural e do progresso, isto é, à filosofia da burguesia ... A idéia metafísica de Natureza camufla, de fato, certa concepção de oportunidades sociais da criança." (Charlot, 1979, p.126)

A confusão místico-idealista das premissas teóricas a que aparentemente foram reduzidas as opções pedagógicas e didáticas não impediram que Froebel contribuísse significativamente para o progresso da ciência de prática pedagógica.

A implantação e a difusão dos Kindergartens frutificou, mais tarde, no início do século XX, como escola progressista, escola nova, escola ativa e outros nomes que recebeu.

Nas escolas "novas", a espontaneidade, o jogo, o trabalho são elementos educativos sempre presentes. É por isso que mais tarde foram chamadas de escolas "ativas".

Os temas essenciais da pedagogia da escola nova advêm dos conhecimentos da psicologia infantil e da psicologia evolutiva, tanto da criança indivíduo como da infância e adolescência em geral.

Uma idéia que se mantém nessa união psicologia/pedagogia é a da criança como sujeito. Também a preocupação com o seu modo de expressar-se nas atividades sensório-motoras e, portanto, a idéia da importância do jogo-trabalho é, no fundo, manifestação do interesse com a preparação para o trabalho.

"Psicologia e trabalho: sob este binômio podem ser organizadas as

iniciativas de escolas novas que se multiplicam em toda parte e das que estão repletos todos os manuais e enciclopédias pedagógicas."
(Manacorda, 1989, p. 307)

Neste complexo movimento surgem profissionais da área médica como Decroly, com sua teoria dos interesses e das necessidades infantis, e especialmente Maria Montessori (1870-1952), que a partir dos estudos com crianças anormais soube deduzir critérios básicos para crianças normais. O trabalho de Montessori teve início nas favelas italianas e era orientado pelos aportes da psicologia experimental (psicologia científica) e da filosofia oriental. Usava material educativo não mais deduzido de princípios místicos, como os de Froebel, mas de observação científica do comportamento infantil, deixando à criança a liberdade de usá-lo para a descoberta do mundo não-casual e, portanto, livre.

Dada a sua formação médica, Montessori deu muita ênfase ao aspecto biológico do crescimento, preocupando-se com o desenvolvimento de cada "função" do organismo como se destacada de um conjunto orgânico de um ser eminentemente social. Isso prejudicou a validade do seu método. Sua diretriz metodológica tem respaldo na escola ativa, ou seja, na visão de que a criança "absorve" o meio, na noção de "silêncio" e auto-controle, na modificação e adaptação do mobiliário à criança, na utilização de materiais específicos que são

autocorretivos; graduados, tais materiais deveriam minimizar as dificuldades; por isso, explorados segundo a "lição de três tempos".

Para Kramer (1989), o método Montessori fragmenta o conhecimento por calcá-lo em materiais didáticos específicos a cada finalidade e por serem eles descontextualizados e criados artificialmente, ao invés de serem objetos e situações reais. Para a autora, a "lição de silêncio e autodisciplina" camufla um autoritarismo do adulto sobre a criança, além de uma relação normativa da escola com as famílias, por acreditar que a pedagogia científica deva influenciar o meio. Seu método pode ser um bom exemplo da socialização adaptativa de que nos fala Apple.

Kramer nos fala que estas são propostas românticas que partem da visão da criança como "sementinha" e da professora como "jardineira" e que deixam, assim, de considerar aspectos relevantes da educação pré-escolar como o social e o cultural, aspectos estes que interferem tanto na criança, quanto nos professores e, ainda, na própria pré-escola.

Não se pode negar que o jardim de infância (Kindergarten) de Froebel, berço de toda a filosofia da educação ocidental, nasceu sem a pretensão de prejudicar, substituir ou alterar o ensino tradicional das escolas e

ginásios existentes. Kramer, ao refletir sobre estes autores, ressalta que:

"Apesar de reconhecer a grande contribuição dada por estes educadores em defesa da educação pré-escolar, é preciso perceber seus limites, em especial por não levarem em consideração a heterogeneidade social e o papel político que a pré-escola desempenha no contexto mais amplo da educação e da sociedade brasileira." (Kramer, 1989, p.28)

2.1.2 - A pré-escola no Brasil: origem e evolução

A pré-escola conhecida como Jardim de Infância surge, no Brasil, com o movimento da Escola Nova, entre 1920 e 1930. Desde o início mostrou-se raramente acessível às camadas populares (os parques infantis da Prefeitura de São Paulo, criados em 1937, são uma das exceções). Sofrendo influência dos fundamentos da Escola Nova, incorpora as várias metodologias que têm origem neste movimento. Dos princípios orientadores do currículo pré-escolar pode-se destacar: a crítica à escola tradicional, porque os objetivos desta estão calcados nos conteúdos; a ênfase no caráter lúdico das atividades infantis; a prioridade dada ao processo de aprendizagem.

O discurso corrente de médicos e higienistas no século passado enfatizava a modernidade e a infância. Resgatar a criança da constante ameaça de morte e da doença era uma necessidade urgente no que dizia respeito à população pobre do país. A fim de atender as crianças abandonadas organizou-se a Fundação Romão Duarte de Mello Matos, mais conhecida como "Roda", a qual acolhia normalmente os filhos de uniões ilegítimas, produtos de uma sociedade patriarcal ou de uma paternidade sem responsabilidade.

Outra forma de atendimento existente eram as "Faiseuses d'anges" (fazedores de anjos), nome dado às criadoras que prestavam serviço de guarda ou recolhimento das crianças, que freqüentemente acabavam por morrer.

Em 1899 foi criado o Instituto de Proteção e Assistência à Infância do Brasil, marcado por um cunho assistencialista e higienista. Já no século XX a situação altera-se, com a modificação do modelo econômico.

"A industrialização e a mobilização sindical, que ganhou força nos anos vinte, gerou respostas como a criação de creches junto a fábricas, contrapartida nos meios operários dos primeiros jardins de infância, predominantemente voltados para a criança da média e alta burguesia." (Campos et alii, 1987, p.41)

Até 1930, as três tendências: atendimento ao trabalhador, preocupações higienistas e assistenciais convivem, voltadas ao atendimento das camadas mais pobres da população. O Estado se organiza e inclui a infância em suas áreas de atuação. Como consequência, registram-se, nos anos 40, várias iniciativas tais como:

Em 1941, a criação do Departamento Nacional da Criança (órgão do Ministério da Educação e Saúde Pública) e do Serviço de Assistência ao Menor (ligado ao Ministério da Justiça e dos Negócios Interiores).

Em 1942, é criada a Legião Brasileira de Assistência - LBA, que, após a II Guerra Mundial, passa a se ocupar principalmente da maternidade e da infância.

Após 1964, para neutralizar a inquietação social que o golpe militar provoca no país, há uma preocupação oficial com o atendimento à miséria de grande parte da população. Neste momento é extinta a SAM e criada a FUNABEM. Com o objetivo de minimizar o problema, foram criados diversos programas que priorizavam os aspectos técnicos; tais programas, naturalmente, eram despidos de questionamentos críticos sobre as reais causas da pobreza e da desnutrição das crianças, porque tentavam mascarar o problema crescente do abandono infantil, fazendo-o parecer uma disfunção, um desajuste ao sistema social. A FUNABEM legitimava muito bem este posicionamento oficial.

A partir da década de 70, a tendência que passa a vigorar no sistema de ensino inspira-se na psicopedagogia.

Em 1975 é criada a Coordenação de Educação Pré-Escolar (COEPRE), ligada ao Ministério de Educação e Cultura.

Campos (1987) ressalta que, como solução ao impasse existente entre o discurso oficial, que aponta a pré-escola como uma necessidade, e a crônica insuficiência de verbas para a pré-escola, surgem soluções de emergência, que mobilizam recursos materiais e humanos da população para montagem de programas, distribuição de alimentos e algumas atividades educacionais.

Em nossos dias, a necessidade de um atendimento mais competente à educação infantil tem mobilizado sindicatos, associações e grupos de trabalhadores. A creche é exigida nos bairros organizados e encarada como um direito da população que paga impostos.

Enquanto o atendimento não é garantido pelo Estado, a camada mais pobre da população continua sofrendo com os problemas de guarda e educação de seus filhos. Na verdade, não há um trabalho de qualidade adequado à faixa etária de zero a seis anos para as crianças da classe trabalhadora.

Considerando mais especificamente a pré-escola, observamos que é a partir da II Guerra Mundial que, na Europa e Estados Unidos, a pré-escola ganha funções melhor delineadas; como já referimos e como mostram vários estudos, ela se torna mais eficiente veiculadora das várias dimensões valorativas e relacionada ao sistema capitalista. Toma corpo também a proposição da educação compensatória com o objetivo de suprir as deficiências reveladas pelas camadas mais pobres da população. Tal visão foi influenciada pelas teorias de desenvolvimento infantil baseadas na psicanálise, na lingüística, na antropologia e em pesquisas relacionadas à linguagem e pensamento e ao rendimento escolar.

Essa proposta oferecida às crianças de classe popular favorece o escamoteamento ideológico que acoberta a divisão da sociedade em classes, e através da idéia de preparação vinculada à compensação de carências ou ao adestramento de habilidades. O discurso se apóia na dimensão de um trabalho preparatório a ser desenvolvido na pré-escola apresentando-se como solução aos problemas do fracasso na etapa seguinte da escolaridade.

No Brasil, a concepção compensatória de educação pré-escolar surge na década de 70, como forma de minimizar as desigualdades sociais e as diferenças no rendimento escolar dos alunos. O discurso oficial argumentava:

"... estudos e pesquisas realizadas em vários países do mundo demonstraram que os cuidados dispensados ao pré-escolar contribuem para a prevenção do retardo social e de outros distúrbios oriundos de carências nutricionais e afetivas, e para a promoção do desenvolvimento de suas potencialidades." (C.F.E. nº 45, 1975, p.31)

Esta política de educação nacional estabelecida como prioritária encontrou uma ressonância especial junto às escolas das camadas de baixa renda das periferias urbanas e rurais. Vem, contudo, sendo criticada no país, desde o final da década de 70, por vários educadores.

Brandão (apud Abramovay, 1987, p.31) questionou: "... por que retomar rotas ultrapassadas, que não deram resultados positivos e, ainda, com 20 anos de atraso?". Para Montoya (1988, p.11),

"a 'educação compensatória', no seu afã pragmático, esquece o sujeito do conhecimento e, com isso, simplifica e reduz o processo a uma tarefa mecânica."

Segundo Kramer (1982, p.62):

"Nos últimos anos, portanto, foi se ampliando o questionamento dos programas compensatórios e da abordagem da privação cultural, na medida em que se foi estabelecendo um consenso de que não prestam um benefício efetivo às crianças das classes populares, servindo, muito pelo contrário, para discriminá-

las e marginalizá-las com maior precocidade."

É importante ressaltar que não atribuo à educação da criança pré-escolar o papel de evitar e resolver os problemas do 1º grau, pois tenho consciência de seus limites e possibilidades reais. Considerando a importância que atribuo à educação pré-escolar para o desenvolvimento das crianças da classe trabalhadora, oponho-me à permanência desse caráter compensatório denunciado pelos especialistas e observado em nossa prática. Tal permanência significa que o sistema educacional continua a agir segundo a lógica da classe dominante, isto é, visualizando a criança, filha dos trabalhadores, a criança pobre, como um "conjunto de deficiências" que necessita ser sanado. As diferenças devidas a distintos hábitos culturais e linguísticos e vivências sócio-afetivas não são consideradas positivamente pela escola; ao contrário, são consideradas como "inferioridades".

Enquanto uma criança de classe burguesa já chega à escola com um certo domínio dos padrões exigidos pela escola, os filhos dos trabalhadores vêm desprezadas suas vivências e saberes e são classificados como deficitários. Se o trabalho rigidamente determinado, o fazer mecânico com vistas à aquisição de hábitos e conhecimentos já são obstáculos para a primeira criança, muito mais o serão para a segunda, que não tem outras oportunidades de utilizar os novos padrões que lhe são impostos.

Ao repensar o que acontece com as crianças da escola de periferia urbana, concordo com Rasche (1979), quando conclui que a escola não trabalha **para** a criança, mas **contra** ela. Em sua proposta de análise do fracasso escolar das crianças de classe popular, a autora caracteriza a escola para "criança pobre" como instituição de violência física, psicológica e simbólica que controla e discrimina socialmente a criança.

Os estudos realizados fazem emergir a necessidade de mudanças e transformações nessa realidade. Embora consciente de que uma transformação radical supõe uma reestruturação social com a emergência de novos valores, não posso, enquanto educadora que acredita no dinamismo da própria escola como organismo social, permanecer de braços cruzados à espera de que ocorra aquela transformação social para, depois, começar a agir.

A Constituição do país declara que a educação pré-escolar é um direito e um dever do Estado e uma opção da família. Supõe, portanto, a existência de instituição competente para o atendimento das crianças dessa faixa etária. Assim, paralelamente à ação do Estado, precisamos trabalhar no interior do sistema educacional, no âmbito das escolas e no da formação dos professores, para tentar modificar a educação pré-escolar que temos, na busca de uma visão de educação que se expresse em novas atitudes, novos currículos, novas metodologias e formas de

intervenção. Algumas experiências bem sucedidas, realizadas nos últimos anos, demonstram a real possibilidade de interferir positivamente sobre os fatores intracurriculares que determinam o fracasso da educação da criança da classe trabalhadora. São experiências que contribuíram para confirmar a tese de que o mais pleno desenvolvimento da criança requer um fazer pedagógico que contemple a criança como ser social, como indivíduo que vive em sociedade.

Para tal, precisamos levar em consideração suas diferentes características, não só em termos de histórias de vida, de região de onde provêm, mas, também, de sua classe social, faixa etária e sexo. Não se pode encobrir os conflitos que poderão advir destas implicações; trata-se de explicitá-los e trabalhá-los com as crianças, a fim de que sua inserção social no grupo seja construtiva, para que a partir deles desenvolvam sua autonomia, sua identidade, seu espírito de cooperação e solidariedade.

O embasamento deste nos será oferecido por diversas contribuições oferecidas pela história, sociologia, psicologia, antropologia, psicogenética; a partir da síntese deste referencial, e com as características específicas das crianças e das interferências do meio, será viável melhorar a pré-escola e a escola de 1º grau e construir uma prática pedagógica

cuja metodologia seja apropriada às necessidades e condições existentes e considerada a criança como sujeito cognoscente.

"Desta luta também faz parte a consciência histórica, o voltar-se atrás para considerar o quanto as coisas vêm de longe para prosseguir à frente, bem mais longe." (Manacorda, 1989, p. 355)

2.1.3 - Olhando o interior da pré-escola

A breve revisão sobre a história e um pouco do presente da educação pré-escolar pode ser ilustrada pelos dados do conhecimento diretamente emanado da experiência, o conhecimento atual.

Analisar a "rotina na pré-escola" e as "falas" dos professores que nela atuam só confirma a necessidade vigente de reestruturação deste nível escolar. O que dizem, fundamentalmente, os professores? "Eles precisam adaptar-se à rotina da aula, apossar-se das atitudes, habilidades e conteúdos desenvolvidos na pré-escola".

Além de confirmar a interpretação de Apple, tais declarações nos remetem a Foucault, quando discute o papel do isolamento celular dos encarcerados e diz que esta (a rotina) era a forma disciplinar no seu estado mais intenso, o modelo em que se concentram as tecnologias

coercitivas de comportamento; ele diz também que uma das referências do modelo carcerário seria o modelo escolar, no qual uma hora ou hora e meia por dia de ensino desenvolvido pelo professor e pelos "subchefes" bastariam para que as crianças se adaptassem bem à sociedade.

Em geral o professor não imagina ser possível, através desta rotina, trabalhar a reestruturação do espaço temporal, ainda que o faça no cotidiano:

"É importante desde logo salientar que, de maneira alguma, esta rotina é vivida de modo rígido, inflexível, durante o decorrer do dia. Muitas vezes as próprias crianças propõem a sua inversão, ou a professora, baseando-se na observação do grupo, propõe um outro tipo de encaminhamento para o dia, dentro ou não da rotina."
(M.Freire, 1983, p.19)

Repensar esta rotina leva a que ela funcione como um instrumento metodológico, passível de ser exercitado por todos de modo a que o grupo construa paulatinamente sua disciplina intelectual. O professor-educador que trabalha na perspectiva criadora, que pesquisa, que precisa se organizar e sistematizar seu trabalho com os alunos, não pode compartimentar, "robotizar", transformar o aluno em mais um componente da força de produção do mundo capitalista. Antes deve usar sua rotina de trabalho como momento de reflexão para novos encaminhamentos, para organizar e sistematizar o trabalho de modo a fazer da aprendizagem algo prazeroso.

Lamentavelmente, observa-se que a "rotina-rotineira" assumida pelo professor acaba com a espontaneidade das crianças, com sua criatividade, e não gera os conflitos cognitivos que a levariam à construção da aprendizagem. Tudo isto ocorre em nome do "consenso", da "organização" que, com todas as atividades determinada pelo professor, inicia as crianças em seus papéis a partir do treinamento.

Que elementos "domesticadores" se destacam nesse cotidiano de sala de aula da pré-escola? Vejamos alguns dos mais usuais:

. "Hora da novidade" - Muitas vezes as crianças nada mais fazem do que repetir o relato já feito por um dos colegas, enquanto a professora insiste para que elas contem novidades interessantes. Acontece que este "interessante" do professor, normalmente, não se relaciona com a vida diária das crianças e nem serve para a leitura das descobertas dos alunos, de sua realidade, seu mundo.

. "Hora da rodinha" - Alunos sentam-se no chão e o professor na cadeira; este lê uma história, enquanto as crianças tentam ver a gravura que está no livro; trata-se muitas vezes da mesma história, lida sem entusiasmo e sem criatividade. E o professor "não consegue" entender quando a criança diz: "Não vou mais sentar aí e ouvir a mesma história que eu já conheço". Este aluno passa a ser o rebelde, o "agressivo" que ainda não se adaptou à escola.

O encontro deixa de ser um momento que leva a criança a crescer em "atos de leitura", deixa de ser um convite prazeroso para esta aprendizagem; a criança não consegue construir a magia da leitura enquanto ato ou processo de descoberta de um universo desconhecido e maravilhoso. São as "leituras" feitas a partir de suas referências, de suas vivências que a meu ver estariam habilitando essas crianças a lerem tudo e qualquer coisa que acontecesse ao seu redor. Somente assimilando as suas experiências e impressões do mundo é que elas podem vir a compreendê-lo e modificá-lo.

. "Hora do trabalho" - Quantas vezes a criança precisa desenhar o que o professor manda e não aquilo que, através de suas ações, foi organizando em seu pensamento! Mais uma vez, ela é impedida de representar suas vivências e experiências de mundo.

Segundo Piaget, essas são as representações que fazem parte do desenvolvimento mental da criança, enquanto esta reestrutura suas vivências no nível sensório-motor, organizando-as no plano das imagens e experiências mentais. E quando as crianças começam a representar alguma coisa por meio de outra ausente de seu plano perceptivo é que começam a simbolizar, a representar o real.

É o que confirma Analice Pillar (1986) ao dizer que os trabalhos de expressão plástica não são apenas as

impressões que a criança deixa sobre o material; eles caracterizam e revelam seu estágio de desenvolvimento mental.

A observação da "hora do trabalho" revela que as representações gráficas - desenho, modelagem, pintura - realizadas pelas crianças nem sempre são respeitadas, em nome de uma subjetiva noção de "belo" assumida pelo professor. O mais grave, porém, é que, ao longo desses momentos, o professor vai fazendo representações preconceituosas de que a criança "não sabe fazer" ou "não é capaz de", ignorando o que ela sabe e conhece, não registrando suas inúmeras condições pessoais, resultantes de suas interações fora da escola, realizadas em grande parte num contexto social que lhe é adverso.

. "Hora do lanche" - Quantas vezes os alunos das "vilas" lavam as mãos e ficam a olhar os colegas comerem! Quantas vezes no início do ano letivo, eles comem até se sentirem mal. Quantas vezes eles sentam no refeitório comendo como uns "bichinhos". Lembro-me de que Madalena Freire relatava, durante um seminário, que o professor precisa resgatar cada momento da aula num ato pedagógico. Assim, mesmo na escola da periferia, por que não agir de modo a que elas possam sentar-se à mesa e conversar, cantar, contar coisas de suas vivências, dividir, tornar este momento agradável?

Tudo o que observamos no cotidiano da pré-escola que se ocupa das crianças da classe popular está a indicar insidioso treinamento para o conformismo, a rotina desencantada, a ausência da criatividade; ao mesmo tempo, essa realidade nos desafia à ação transformadora, se realmente assumimos a função de educadores. Não se trata de sonhar o impossível mas de redirecionar o trabalho educativo de modo a torná-lo um efetivo instrumento de desenvolvimento cognitivo e moral das crianças.

Portanto, se faz necessário uma recontextualização do currículo de pré-escola e que este venha ao encontro das reais necessidades da educação infantil.

2.1.4 - Alguns pressupostos para um novo currículo de pré-escola

É necessário repensar este currículo pré-escolar alienante ou espontaneísta, transformando-o naquele que atenda às necessidades reais das crianças. Este novo currículo deve ser criativo, flexível, atendendo individualidades e o coletivo; será o eixo organizador da aquisição e da reelaboração do conhecimento, levando a criança a passar de um patamar a outro, construindo sua aprendizagem. Este novo currículo proporrá atividades que partem do saber das crianças compreendido pelo professor

através de suas "leituras" da realidade dos alunos; essas leituras levam o professor a encontrar as respostas aos anseios do grupo e que são devolvidas em forma de atividades significativas. Nesse sentido, Madalena Freire (no seminário já referido) sugere que o professor possa:

"- ter um ouvir organizado, porque sem reflexão não se organizam atividades e nem se percebe o que está por trás de cada fala, no aspecto significativo de cada uma, sendo preciso 'ler' o que está forte no grupo;

- desenvolver de maneira concreta o que é significativo para a criança, isto é, refletir, estudar e integrar teoria/prática;

- ter uma rotina de cunho prático/teórico de modo a torná-la uma construção social individual e coletiva."

Agir no sentido apontado implica, igualmente, reorganizar o ambiente pré-escolar, a fim de torná-lo "um ambiente alfabetizador - de ler o mundo e seus símbolos".

Este é um ponto fundamental a ser considerado na reconstrução da pré-escola das crianças de classe popular. É sabido que crianças de classe média têm em casa um ambiente que as faz participar, atuar, falar; em geral, elas têm com quem conversar, interagir socialmente, ser desafiada... Nossa criança de periferia (que a visão do senso comum costuma classificar como um moleque de rua) não possui tal ambiente, pois sequer pode sair do pátio,

já que seus pais temem que algo nocivo lhe aconteça. Esta criança não tem acesso a livros, brinquedos pedagógicos, a alguém que leia ou fale com ela durante seu dia-a-dia; às vezes sua TV é o estar pendurado na janela do vizinho para assistir o desenho preferido. Quantas vezes é "cuidada" por seus irmãos mais velhos, que pouco ou quase nada interagem ou falam com ela.

O que a pré-escola faz com este tipo de aluno para que não seja "expulso" ou envelheça nas séries iniciais da escola?

"Numa sociedade como a nossa, que supõe por parte dos indivíduos e das funções o domínio de uma série de habilidades e conhecimentos entre os quais se encontra a leitura, a escrita, o cálculo e alguns conhecimentos gerais - o peso dessa exclusão é provavelmente maior." (Marzola, 1987)

Que preparo tem o professor para atuar com esta criança? Que observações, registros, reflexões e encaminhamentos faz ele de sua prática pedagógica? Que teoria fundamenta e embasa seu trabalho?

Acredito na possibilidade de um esforço conjunto de pré-escola/pesquisadores da educação/universidade e movimentos sociais, caminhar para garantir o caráter da práxis pedagógica da criança. Há que se recontextualizar a fim de que as propostas educativas não tratem apenas de

questões de desenvolvimento da criança, mas sim considerarem suas fases evolutivas na perspectiva de que o aluno é o construtor de seu conhecimento. É importante que não haja ruptura entre pré-escola e primeiro grau, pois assim se estará respeitando o desenvolvimento infantil, eis que seus "saltos qualitativos", seus "conflitos cognitivos" não se dão por ruptura: antes integram-se e interagem de um patamar a outro, em constantes trocas; estas ocorrem em todos os momentos e em todas as dimensões, sejam elas cognitivas, psicológicas, culturais, afetivas ou linguísticas ...

A experiência do trabalho com uma classe de pré-escola de periferia urbana, objeto do presente relato, é posta como contribuição a esta necessária reconstrução do currículo, orientada por pressupostos teóricos que se têm revelado promissores para promover o desenvolvimento das crianças no ambiente escolar. O domínio desses pressupostos foi fundamental para a tomada de decisão sobre minha ação docente; por isso julgo oportuno sintetizá-lo no próximo capítulo.

2.2 - Pensamento, linguagem e aprendizagem da lecto-escrita

2.2.1 - Aquisição dos conceitos e da linguagem na perspectiva Piagetiana

Os estudos realizados por Piaget abriram perspectivas fundamentais para melhor entendermos como o ser humano chega a falar, como recebe as mensagens do contexto social. Segundo ele, a linguagem é adquirida sofrendo influências das relações sociais e não transformando o pensamento, a não ser que este se deixe transformar.

Para Piaget a linguagem depende da função semiótica ou simbólica, ou seja, da capacidade que a criança adquire, por volta de 1 ano e meio-2 anos, de distinguir os significados dos significantes, de modo que os primeiros possam permitir a evocação e a representação dos segundos. O autor nos diz que sem esta capacidade não teríamos os signos linguísticos e, portanto, não poderíamos construir uma linguagem verbal. Ainda segundo Piaget, esta distinção entre significado e significante, se é uma condição necessária para a construção da linguagem, não é condição suficiente. A construção da linguagem depende, também, de toda uma organização espaço-temporal e causal das representações. Sem estas organizações que procedem das organizações em nível das ações, a linguagem seria impossível.

É a função semiótica que permite à criança representar vivências e experiências, ações e situações através de imagens, fantasias, previsões e antecipações do passado. Ela começa a construir significado por um conjunto de ações como o olhar, pegar, sugar, produzir sons, embora os sons produzidos neste momento apenas constituam uma parte do conjunto de ações.

A linguagem, neste momento, deixa de acompanhar o ato em curso para reconstituir uma ação passada num começo de representação, como aponta Piaget:

"A palavra começa, então, a funcionar como signo, isto é, não mais como simples parte do ato, mas como evocação deste."
(Piaget, 1978, p.286)

O trabalho de Piaget, principalmente em sua obra **A formação do símbolo na criança**, é o de desvelar, passo a passo, as transformações dos esquemas sensório-motores em conceitos. Para ele os primeiros esquemas verbais não passam de esquemas sensório-motores em vias de conceptualização, porque a criança através de assimilações egocêntricas faz generalizações a partir do seu ponto de vista.

Por exemplo, para Bibiana (1alm), tudo que tivesse quatro patas (cachorro, gato, cavalo ...) era "au-au"; depois passou a ser o Titã (cachorro do seu tio). Num

outro momento, todos os homens de óculos que se aproximavam dela eram o "Nano" (seu pai). Para ela, as palavras funcionam como símbolo com um significado só seu.

Piaget concebe estes primeiros esquemas verbais como sensório-motores porque conservam modos de ação generalizáveis que se ampliam a objetos cada vez mais numerosos; do conceito enunciam elementos característicos de comunicação, designados por fonemas verbais que se colocam em relação com a ação de outrem e mostram um certo desligamento em relação à atividade.

As ações sonoras ou palavras passam a funcionar como indícios ou partes que anunciam a presença dela.

Esta criança está no período pré-operatório; portanto, faz abstrações a partir da ação. Ela caminha na direção do conceito; mas, segundo o autor, aqui duas particularidades limitam sua evolução neste sentido. A primeira é a de que o conceito supõe uma definição fixa de convenção estável que atribui sua significação ao signo-verbal; melhor dizendo, o signo não modifica diariamente o sentido das palavras porque as palavras são um código arbitrário que surgem a partir da convenção de um grupo social, são um código histórica e socialmente construído.

É esta historicidade social que permite a construção de conceitos.

Para Chiarottino (1988,p.65):

"O verdadeiro conceito implica sistemas de classes, portanto, conjunto de objetos agrupados segundo relações de encaixes hierárquicos (parte e todo) e sistemas de relações particulares, agrupados segundo sua natureza assimétrica ou simétrica."

A segunda particularidade é a de que as primeiras palavras empregadas são anteriores ao "signo" propriamente dito, ou melhor, aos elementos articulados entre si de uma linguagem já organizada. Eles permanecem intermediários entre o símbolo individual ou imagem imitativa e o signo propriamente social.

No exemplo de Bibiana, as palavras conotavam, na realidade, esquemas de ações complexos com relação ao sujeito ou objeto, estando, assim, longe de designarem classes singulares. Estes esquemas verbais têm características que implicam reunião dos objetos sob uma mesma denominação e dizem respeito à ação da criança, a uma assimilação direta entre elas, que não estão necessariamente baseadas em seus atributos objetivos. Dizem respeito, assim, a uma assimilação de acordo com o ponto de vista do sujeito.

Para Piaget a possibilidade de construir representações conceituais é uma das condições necessárias à aquisição da linguagem porque os conceitos implicam a ligação de um sistema de signos verbais organizados. Quando a criança toma posse desses "pré-conceitos", começa a usá-los em etapas como palavras-frases (holofrases), frases de duas palavras e frases completas, como, por exemplo:

. Nenê quê (apontando para a prateleira onde está sua mamadeira);

. Papá pato nenê (antecipando a rotina ao ver sua mãe preparar o almoço);

. Abô papá nenê (dizendo que acabou sua papinha que estava no prato).

O recitar, descrever ou o monólogo vão fazendo parte de construções verbais que fazem parte, primeiro, de juízos de constatações e não mais de juízos de ações da criança. Neste momento ela não chega à generalidade nem à individualidade verdadeira. Segundo Piaget, ela duplica o esquema inerente à própria ação com um esquema representativo que o traduz numa espécie de conceito. O seu brinquedo simbólico também se apresenta com estas características sem que as respectivas representações constituam conceito.

No afã de se adaptar ou de atuar em determinada

situação social, a criança deforma, se necessário, o real usando pré-conceitos, ou seja, transduções. Piaget caracteriza este período como o período de raciocínio transdutivo, porque ela ainda está presa ao aspecto figurativo do pensamento representativo:

"O aspecto figurativo do pensamento representativo é tudo o que se dirige a configurações como tais, em oposição às transformações. Guiado pela percepção e sustentado pela imagem mental, o aspecto figurativo da representação desempenha um papel preponderante no pensamento pré-operatório da criança de 2 a 7 anos, antes que se constituam as operações lógicas." (Piaget, 1983, p. 247-8)

Para o autor, é graças à função semiótica que se completam os aspectos figurativos do processo cognitivo. Este caracteriza as formas de cognição que, do ponto de vista do sujeito, aparecem como "cópia" do real que não se refere ao real em si, mas ao real construído pela criança através de suas abstrações reflexivas*.

Chiarottino (1988) nos chama atenção para três tipos de conhecimento figurativo:

* "Quando Piaget fala sobre abstração está referindo-se ao processo de estrutura do conhecimento da criança, não na sua habilidade em usar imagens e palavras. Ele distingue duas espécies de abstração: 'abstração simples ou empírica' e 'abstração reflexivamente'. Abstração simples é a abstração das propriedades observáveis 'no objeto' ou, mais amplamente, na realidade externa ... Abstração reflexivamente, pelo contrário, o que é abstrato não é observável e a natureza da abstração é bem diferente ... Na abstração reflexivamente, a criança cria e introduz relações entre objetos..." (Kamii, 1991, p. 24)

- a percepção, que funciona exclusivamente na presença do objeto e por intermédio do campo sensorial;

- a imitação, no sentido mais amplo (gestos, fonação, imitação gráfica, desenho, etc.), que funciona na presença ou não do objeto, mas pela reprodução motora manifesta;

- a imagem mental, que só funciona na ausência do objeto e pela reprodução interiorizada (imitação definida).

O equilíbrio incompleto da assimilação e da acomodação torna o sujeito capaz de representar os objetos ou eventos ausentes, mas ainda de forma "deficitária".

A criança dessa fase só raciocina em nível das configurações, sem passar pelo sistema de transformações. Falta-lhe a reversibilidade do pensamento para sustentar as relações. É por isso que, por exemplo, ao espaçarmos uma fileira de fichas de igual quantidade, a criança de 4-6 anos imagina que a quantidade de fichas aumenta se deixarmos mais espaço entre elas. Ela raciocina dentro de um aspecto figurativo das representações e não em cima das transformações.

"O aspecto operativo do pensamento é relativo às transformações do objeto, a partir da ação até as operações." (Piaget, 1973, p.72)

O aspecto operativo é que vai caracterizar as formas de conhecimento que consistem em modificar o objeto.

Os aspectos figurativos do pensamento para Piaget derivam da imitação, e esta garante a passagem da inteligência sensório-motora ao pensamento representativo. É com o aparecimento da "imitação diferida" que a criança faz suas primeiras reproduções sem a presença do modelo, melhor dizendo, a criança se desliga da ação atual imitando interiormente uma série de modelos, atingindo, assim, os primórdios do nível de representação. Nesse momento, a criança passa a usar a "imitação diferida" não só em suas brincadeiras de faz-de-conta, mas, também, na reprodução de palavras que numa determinada situação estão sendo pronunciadas.

Bibiana (1a5m), por exemplo, depois de ver sua prima brincando de boneca e cantando "Sapo Cururu", no outro dia, em sua casa, em meio aos seus brinquedos, pega sua boneca e começa a niná-la cantando e fazendo os mesmos gestos que a prima fazia no dia anterior.

O mesmo se pode dizer não só em relação à interiorização da palavra.

Bibiana ficou impressionada ao ver Luísa (sua prima) de 5 meses que chorava muito. Chegando em casa,

pegava a boneca e nanando-a dizia: "Isinha, inhê, inhê, nenê brabo" (Luisinha, inhê, inhê, nenê brabo). Porque, além de ver a tia que consolava a prima, ouvia também o comentário que o bebê estava brabo.

A criança reproduz, dessa maneira, o som apoiada apenas em sua recordação. A imagem sonora da palavra é resultado interiorizado e sua aprendizagem dar-se-á pela apropriação de um novo objeto de conhecimento, isto é, de uma aprendizagem que partirá do equilíbrio constante e variável que garantirá a conservação dos conceitos.

Ela reproduz também gestos e movimentos baseada apenas na imagem mental do modelo, que é o produto da interiorização da própria imitação. Esta imagem mental, que é o prolongamento das acomodações interiores, intervém nas atividades das crianças, tanto em nível de suas brincadeiras, quanto em nível de conceptualização. É em função dela que os dados atuais podem ser assimilados a objetos não percebidos e simplesmente evocados. Estas assimilações representativas gradualmente vão se descentrando e, como já vimos anteriormente, o que no início são pré-conceitos e transduções vão se descentrando e tornando-se 'assimilações reversíveis' entre objetos que levam à formação de classes reais e ao raciocínio indutivo ou dedutivo.

Na linguagem ela trabalha com um excesso de

ligações implícitas entre os significados parciais do real, resultando numa verbalização incompreensível, quando diz: "A lua não cai, ela tem luz, ela segura no céu". Para ela, os fenômenos não são combinados em função de uma adequação ao real, mas são fundidos num bloco único de idéias. Ela está centrada apenas em seu ponto de vista.

Por outra, a justaposição na linguagem consiste na ausência de ligações explícitas, ou melhor, de preposições e conjunções. A criança tende a colocar as palavras uma após a outra, em vez de hierarquizá-las: "Mamãe, pau, pau; nenê, dodói". Neste caso, a acomodação predomina sobre a assimilação, pois as ações, na medida que chegam à consciência, adequando-se ao real, deixam de ser combinadas com as outras, que permanecem inconscientes. É uma linguagem egocêntrica, que expressa conteúdos do pensamento, sem organização. Isto ocorre mais em função das necessidades imediatas da criança do que em função de uma comunicação social. Esta centração irreversível que caracteriza as primeiras representações que conduzem ao conceito, se exprimem socialmente por um egocentrismo do pensamento, visto que não se pode constituir uma noção comum, nem ser plenamente comunicável, um conceito centrado em elementos típicos, correspondente às experiências vividas e simbolizadas por uma imagem.

Para a criança, as palavras, embora ainda não

articuladas nem estabelecidas na sua fixidez convencional, traduzem o esforço de um uso comum.

O processo de organização conceptual supõe tanto coordenações internas, como crescente submissão aos termos comuns, ou melhor, às normas de verdades coletivas e inter-individuais.

Para Montoya (1987,p.165):

"Num conceito verdadeiro, além de acomodação aos dados perceptivos imediatos exige-se uma dupla acomodação suplementar: 1) a todos os dados a que ele se refere fora do campo perceptivo atual ou do campo das antecipações e reconstituições próprias que interessam apenas à ação em curso; 2) ao pensamento e às experiências particulares dos outros. De outro lado, além da assimilação dos dados perceptivos e motores o conceito tem de assimilar: a) todos os outros conceitos em sistemas de conjuntos coerentes (classificação e seriação); b) os conceitos correspondentes alheios. Tais extensões, tanto da acomodação (isto é, aplicações às experiências) como das assimilações (ou julgamento), necessárias às quatro condições da passagem da inteligência conceptual, supõe equilíbrio permanente entre os processos acomodadores e assimiladores."

De acordo com estes estudos, observamos que este equilíbrio constante e móvel garante a conservação dos conceitos e dos juízos, e regula ao mesmo tempo as

interações e correspondência das operações entre os indivíduos, isto é, a criança começa centrada na própria atividade (egocentrismo do pensamento) para descentrar-se, no final deste período do desenvolvimento, ou seja, para atingir à socialização do pensamento. O pensamento conceptual é, então, transformado pela natureza coletiva, tornando-se capaz de comprovar e investigar a verdade.

Para Piaget (apud Montoya, 1987, p.168):

"É em função da cooperação com outrem que o espírito chega a juízos comprovativos, implicando a compreensão numa apresentação ou num intercâmbio e não tendo, em si mesma, qualquer significado para a atividade individual. Que o pensamento conceptual seja radical, a interdependência de busca da verdade e da socialização parece-nos, em qualquer dos dois casos, inegável."

Assim sendo, o pensamento conceptual e socializado não se dá imediatamente com a representação ou vida social: ele necessitará da coordenação das ações "reversíveis" e da "cooperação", isto é, da operação entre os indivíduos.

Segundo Piaget, é só com o pensamento operatório que a assimilação se torna completamente reversível. A acomodação está neste momento generalizada cessando, assim, de transduzir-se em imagens. Um equilíbrio estável

entre dois processos supõe que o pensamento não se prende apenas a estados estáticos, mas às próprias transformações e que graças à reversibilidade pode encontrar estados anteriores e assegurar a existência de constâncias indeformáveis, como ressalta Chiarottino (1988,p.75) :

"É este equilíbrio móvel e reversível que assegura a conservação dos conceitos e dos juízos e que regula tanto as correspondências das operações entre indivíduos (troca social de pensamento) quanto o sistema conceitual anterior a cada um."

Piaget, em seu trabalho, mostra que nosso modo de organizar o real estruturado e percebido pelas ações obriga, também, a linguagem a se organizar. A linguagem repousa, então, sobre esquemas cujas coordenações implicam uma lógica de classes e relações. Mas esta "lógica das ações" não aparece nas falas iniciais do primeiro ano de vida. Ela está implícita no comportamento da criança que não chega a tomar consciência da mesma. Só mais tarde a criança interiorizará essas ações e as representará, isto é, fará sua tomada de consciência e poderá, assim, verbalizar sobre elas.

A representação é, pois, a condição para a compreensão; para a criança é necessário um caminho "creodos" no sentido da conquista das operações, a fim de que ela chegue ao verdadeiro conceito, ao raciocínio e às predições lógicas.

2.2.2 - A escrita e as representações nas relações de cooperação

Na seção anterior procurou-se evidenciar que Piaget chamou a atenção para a relação entre a organização do real e a da linguagem. Em sua interação com o meio, o sujeito caminha necessariamente em busca de um equilíbrio progressivo no qual cada patamar de conhecimento se integra ao precedente por abstrações reflexivas.

No caso da língua escrita, Ferreiro (1979) destaca que a criança primeiro resolve difíceis problemas conceituais para depois chegar a compreender quais as características da língua que a escrita alfabética representa.

Nesta perspectiva, atribui-se às influências do meio um papel significativo e preponderante, enquanto provocadoras ou inibidoras da ação do sujeito em função da vivência ou não de conflitos cognitivos que impulsionem a busca de novos reequilíbrios possíveis.

Essas considerações nos levam à compreensão de que, ao contrário do que vem ocorrendo, a educação pré-escolar deveria estar orientada pela constatação explicitada pela psicogênese da língua escrita, qual seja, o reconhecimento de que a criança elabora hipóteses acerca da construção da lecto-escrita a partir de trocas com o

meio e de superações de "conflitos cognitivos"* que se instauram na dinâmica das interações pessoais.

A tarefa do professor pré-escolar deveria ser a de criar atividades representativas e significativas que solicitassem, desafiassem e encorajassem a criança a pensar por si mesma, em todos os tipos de atividades referidas a instâncias reais e naturais de usos da linguagem. Isto implicaria não esperar obter das crianças respostas e soluções "corretas" aos problemas e desafios "vivenciados".**.

As respostas asseguradas pela liberdade de experienciar, descobrir, questionar, mesmo "errando construtivamente"***, poderão levar as crianças à verdadeira conquista da autonomia intelectual. A tônica é aceitar que há sempre um motivo sustentando o "erro" da criança. Este não ocorre por acaso ou por falta de

* Conflitos cognitivos ocorrem quando "a presença de um objeto (no sentido amplo do objeto de conhecimento) não assimilável força o sujeito a modificar seus esquemas assimiladores, ou seja, a realizar um esforço de acomodação que tende a incorporar o que resulta inassimilável (e que constitui, tecnicamente, uma perturbação)" (Ferreiro,1985,p.31).

** Vivenciados - "ação sobre o objeto do conhecimento para que este objeto seja imerso em um sistema de relações" (Chiarottino,1988, p.3).

***Erros construtivos - "são respostas que se separam das respostas corretas mas que, longe de impedir alcançar estas últimas, pareceriam permitir os acertos posteriores" (Ferreiro,1985,p.23).

atenção, ou porque o meio não lhe ensinou algo. Portanto, os educadores deveriam estar mais atentos a estes "erros", pois a partir deles se poderá criar atividades desafiadoras, que levam a criança a dar-se conta de suas "incoerências" ou "contradições" e possibilitem o estabelecimento de abstrações reflexivas que a levarão a construir progressivamente lógicas semelhantes às do adulto frente à escrita alfabética.

Neste sentido, ressalta Piaget (1980,p.61):

"O objetivo da educação intelectual não é saber repetir ou conservar as verdades acabadas, pois uma verdade que é reproduzida não passa de uma semi-verdade; é aprender por si próprio a conquista do verdadeiro, correndo o risco de dispensar tempo nisso e de passar por todos os tipos de rodeios que uma atividade real pressupõe."

Quando observamos a sala de pré-escola, percebemos que há uma disparidade grande entre a atividade das crianças e a interpretação que delas faz a professora.

Em relação à também chamada "alfabetização precoce" estabeleceu-se nos últimos anos uma polêmica teórica que se reflete nos sistemas educacionais. Ferreiro ressalta que se deve dar às crianças condições que lhes permitam aprender, significando isso que se deve repensar as condições de funcionamento da pré-escola, de modo a convertê-la em um "ambiente alfabetizador".

A autora se apóia na concepção de que existem duas formas de se entender a escrita. De acordo com o modo de concebê-la, as conseqüências pedagógicas se modificam radicalmente. Ela pode ser considerada como uma representação da linguagem (nem os elementos e nem as relações estão pré-determinados), ou como um código de transcrição gráfica das unidades sonoras, onde sua aprendizagem se resume apenas ao conhecimento de letras e sons que elas representam. Para esta concepção de aprendizagem da escrita a criança é reduzida, como diz Ferreira (1985,p.40):

"... a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons."

Nesta idéia subjaz a concepção de que a criança chega à escola como uma tábula rasa que deve ser preenchida com uma série de informações organizadas. Também sob este ponto de vista enuncia-se que a criança vai à sala de aula (escola) para receber (via percepção) os conhecimentos prontos e pré-determinados pelo professor. Para tanto, bastará que este professor "dê uma boa aula". Se o aluno for incapaz de reproduzir com exatidão os conhecimentos veiculados, significa que não aprendeu. Esta concepção deriva da teoria empirista do conhecimento que concebe a criança como um ser passivo frente ao meio ambiente, alguém que recebe conhecimento via percepção (sentidos). Neste caso de transcrição de um

código, Ferreiro nos diz que tanto os elementos como as relações já estão pré-determinados; o novo código não faz senão encontrar uma representação diferente para os mesmos elementos e as mesmas relações. Nesta perspectiva, sua aprendizagem é concebida, como já dissemos, como a aquisição de uma técnica.

Em geral, o professor da pré-escola que tem esta concepção da aprendizagem da lecto-escrita subtrai da sua sala de aula a palavra escrita, o material gráfico de leitura, o texto ... Isto contribui para diminuir as possibilidades das crianças realizarem "espontaneamente" seus "atos de leitura". Essa leitura espontânea não resulta do espontaneísmo ao qual ficaria entregue a criança pela decisão do professor. Nessa outra concepção, ela é produzida pelas vivências de problemas que permitam às crianças opinar livremente, questionar, discutir, trocar idéias e pontos de vista com o professor e com os colegas, fazer comparações, exclusões, descobertas, ordenações de categorias e formulações de hipóteses acerca da lecto-escrita.

É importante que o professor pré-escolar tenha consciência que esta construção espontânea de atos de leitura pela criança significa formas diferentes de leitura e que, mesmo as crianças de classes desfavorecidas economicamente, vivem imersas numa cultura letrada, ainda que seus pais, ou os adultos que as rodeiam, sejam em geral analfabetos.

Os "outdoors", as placas indicadoras da cidade para se orientar, a bula do remédio, o calendário, a lista de preços do armazém, o jornal, o livro didático dos irmãos... são exemplos da presença constante da escrita no ambiente cotidiano.

Tal constatação leva a aceitar a hipótese de Ferreiro, de que até para as crianças das classes populares a escrita é um objeto social de atenção e de reflexão intelectual.

Também se admite que a criança, desde muito cedo, interpreta os atos vivenciados através de observações dos comportamentos dos adultos que a rodeiam. Assim, ela imita gestos a partir do modelo adulto quando olha os desenhos, segura o livro, "lê" com entonação seu "gibi", etc.

Esta imitação espontânea e diferida não é cópia passiva do real, mas uma tentativa de compreender o modelo imitado.

O professor precisa entender de que maneira tais atos são interpretados pela criança para apresentar-lhe, como sugere Piaget, materiais, situações e ocasiões que lhe permitam progredir; se confrontarem com situações que lhes tragam novos conflitos que se encadeiam aos anteriores.

Estes são momentos importantes para que ela descubra que existem "marcas", "sinais" que têm uma atividade específica, ou seja, são símbolos que significam algo desde que usados em outra atividade específica que é o escrever.

No caso da criação de um sistema de representação, nem os elementos nem as relações estão pré-determinados. Assim como a invenção do sistema de escrita foi um processo histórico de construção de um sistema de representação, a construção do sistema de representação da linguagem ou do número pela criança também não está pré-determinada. Se concebida como um sistema de representação, a aprendizagem dar-se-á pela apropriação de um novo objeto de conhecimento, ou melhor, de uma aprendizagem que partirá do equilíbrio constante e variável que garantirá a conservação dos conceitos, como já discutido anteriormente. Nas pesquisas desenvolvidas por Ferreiro sobre a construção da escrita pela criança, foi constatado que esta, ao aprender a escrever, reinventa o sistema convencional de escrita. Isto não quer dizer que a criança reinventa as letras, mas sim que, para utilizar o sistema de escrita, ela precisa compreender seu processo de construção e suas regras de produção.

2.2.2.1 - Revisitando as origens da escrita e algumas explicações lingüísticas

Ao tentarmos correlacionar "historicamente" o desenvolvimento da escrita no tempo com a concepção desta pela criança, poderemos encontrar respaldo em Kato (1988,p.60), que afirma:

"Embora a origem da escrita esteja envolta numa série de lendas, atualmente os lingüistas concordam que a escrita desenvolveu-se gradativamente do pictograma para o ideograma e deste para o fonograma; ou então, do pictograma para o fonograma diretamente."

O pictograma, segundo estudos realizados, não apresenta num primeiro momento uma relação direta com a fala, mas direciona-se para a representação da fala num momento posterior. Portanto, a fala passaria a representar as idéias e a escrita representaria a fala.

Ao observarmos os desenhos dos homens primitivos, podemos verificar que o mesmo tinha a função de expressar visualmente suas idéias, enquanto a fala seria sua expressão auditiva.

Segundo Gelb (apud Kato,1986,p.13), a necessidade individual de se expressar e de se comunicar é algo inerente ao homem. Estas duas necessidades se relacionam de tal forma que o homem se expressa comunicando, ou que a

base de sua comunicação é sua expressão individual. Assim, com o passar do tempo, a expressão visual desenvolveu-se através do desenho como arte e do sistema pictográfico como comunicação.

Para compreendermos melhor os diversos sistemas de representação da escrita, nos basearemos nos estudos de Gelb, citados por Kato, os quais poderemos resumir da seguinte maneira:

1. Inexistência da escrita
2. Precursores da escrita: fase semasiográfica
 - 2.1 - Sistema pictográfico
 - 2.2 - Recursos de identificação mnemônica
3. Escrita plena: fase fonográfica
 - 3.1 - Lexical-silábica
 - 3.2 - Silábica
 - 3.3 - Alfabética

O logograma (ou ideograma, como são mais conhecidos) resulta de uma etapa lexical-silábica que surge mais ou menos em 3100 a.C., com o sistema pictográfico, em que as formas são resultados de uma estilização e convencionalização. No início, a estilização consistiu em retificar as linhas arredondadas do pictograma num primeiro momento chamadas de "letras de formas".

Os sistemas pictográficos que se desenvolveram em escrita logográfico-silábica são: o sumério (escrita cuneiforme), o egípcio, o hitita (hieróglifos) e o chinês. O sumério, com seus traços em forma de cunha, é resultado de estilização dos pictogramas. A palavra **estrela**, por exemplo, era assim representada:




Alguns estudos apontam que a escrita cuneiforme surge no âmbito econômico e depois conquista outros, como o notarial, o jurídico e posteriormente o histórico.

Estudos indicam que a fonetização direta do pictograma se deu com os hieróglifos, pois a preocupação estética dos egípcios se fez refletir em seus hieróglifos e em suas escrituras de tipo artístico.

Jean Sainte Fare Garnot (apud Teberosky, 1989, p.21) afirma que os hieróglifos são, ao mesmo tempo, signos e imagens dotados de vida:

"A escrita egípcia é a de um povo artista. É desnecessário dizer que os hieróglifos eram lidos por apenas uma minoria. Mas tudo leva a crer que, ainda assim, os iletrados eram sensíveis à qualidade e ao encanto de uma escrita tão bonita, tão decorativa (...). A aprendizagem e o manejo desses signos exigia um esforço duplo de memória e de reflexão (...)." (Teberosky, 1989, p.22)

Vamos encontrar, portanto, na escrita egípcia, a base da escrita alfabética.

Um dos caminhos encontrados pelo homem para representar a palavra ou para descobrir a escrita silábica foi através do sistema rébus, que é a representação da palavra ou sílaba por pictogramas, utilizando-se apenas os sons dos nomes dos objetos representados. Assim, juntando o pictograma ☺ com o pictograma , se comporia a palavra **caravela**. Para tal, estaremos usando apenas as propriedades fonéticas e não as semânticas.

Nos nossos dias, uma das escritas que ainda mantém o sistema silábico é o japonês, que na verdade tem dois sistemas: o **hiragana**, para flexões, e o **katanana**, para os empréstimos. Os radicais das palavras ficam por conta dos ideogramas de origem chinesa.

Baseados no silabário fenício (24 símbolos constituídos apenas por consoantes e semiconsoantes), os gregos criaram a escrita. Passou-se, assim, da escrita silábica para a escrita alfabética, onde, pela adaptação de alguns símbolos, foram representados sons individuais - consoantes e vogais. Segundo Gelb, nenhuma inovação significativa ocorreu na história da escrita porque, embora haja inúmeras variaedades de alfabetos no mundo, todos ainda usam os mesmos princípios estabelecidos pela escrita grega. É a partir daí que o homem começa a usar um

símbolo para cada som, passando, portanto, a operar cognitivamente com o seu conhecimento na organização fonológica de sua língua.

Servimo-nos deste resgate histórico para tentar correlacionar a filogênese da língua escrita, com a ontogênese da escrita na criança. Acreditamos, a partir de estudos feitos, que a criança não é ignorante com respeito à linguagem que se escreve. Como afirma Vigotsky (apud Kato, 1989), "ela pode desenhar não apenas coisas, mas também a própria fala".

2.2.3 - Relação: histórico da escrita e concepção da criança sobre a escrita

Ao estudar o desenvolvimento histórico da escrita, percebemos que a mesma revela a concepção que o homem tem de si próprio e do mundo. Esta compreensão pode ajudar-nos a esclarecer aspectos da concepção que a criança tem sobre a escrita.

Kato (1985,p.5) afirma que:

"O caminho que o homem percorreu em sua história para descobrir a escrita reflete-se de forma impressionante nas concepções da criança ao adquirir a escrita. Nesse sentido, a criança parece estar 'bioprogramada' para percorrer em sua vida o mesmo

caminho percorrido pelos seus ancestrais através do tempo, sendo a existência das etapas desse percurso dependente também da existência de estímulos ambientais."

Para seguirmos esta correlação nos basearemos nos estudos realizados por Ferreiro e colaboradores (1982), que nos dizem que a criança durante o período de contato com os sinais gráficos passa por estágios evolutivos que são caracterizados em quadro grandes níveis: pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético.

No nível **pré-silábico** encontram-se escritas que não apresentam nenhum tipo de correspondência sonora, isto é, que não fazem a correspondência grafia e som. Ao sujeito apenas interessam considerações como o tipo de grafismo (primitivo ou convencional) ou a quantidade de grafismo. Entretanto, podem aparecer tentativas de correspondência entre a escrita e as propriedades do objeto representado (tamanho, idade, nome das pessoas...).

Ferreiro subdivide este nível em: grafismo primitivo, escrita unigráfica, escrita sem controle de quantidade, escrita fixa, escrita diferenciada e escrita diferenciada com valor sonoro inicial.

O nível **silábico** se evidencia quando a criança compreende que as diferenciações das representações

escritas se relacionam com as diferenças na pauta sonora das palavras.

Neste nível, a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba, geralmente uma grafia para cada sílaba. Poderá ocorrer, também, da criança associar o som com a letra convencional. Por exemplo, **bola** poderá ser escrito **bl** ou **oa**, optando, assim, por associar cada sílaba ou a consoante ou a sua vogal.

Porém, a tentativa de fazer corresponder uma grafia para cada sílaba nem sempre se ajusta ao critério de quantidade mínima de grafias, elaborado pela criança antes de chegar a esse nível. Geralmente, ela estabelece em torno de três grafias para que uma palavra "possa ser lida" ou para que "diga algo". Ela entrará, portanto, em conflito ao escrever palavras monossilábicas ou dissilábicas porque já não aceita uma ou duas grafias como suficientes para significar uma palavra.

Caracterizando o nível **silábico-alfabético**, a autora aponta que neste estágio coexistem duas formas de fazer corresponder o som e a grafia: a silábica e a alfabética.

Esta é uma classificação híbrida, porque as grafias representam sílabas e outros fonemas. É o passo intermediário entre os dois sistemas de escrita.

Cada grafia corresponde a um som e se inicia, a partir daí, a análise fonética, onde a criança busca solucionar dois tipos de conflito: o conflito entre hipóteses silábicas e a exigência de quantidade mínima de grafia, e o conflito entre as formas gráficas propostas pelo meio e a leitura das mesmas com base na hipótese silábica.

A teoria construtivista nesse momento nos dá um respaldo importante porque nos permite interpretar a escrita da criança desta fase como incorporação de grafia em direção à escrita alfabética, ao invés de classificá-la como um caso patológico por omissão de letras.

No nível **alfabético**, a escrita é organizada com base na correspondência entre fonemas e grafias. As letras se diferenciam a partir da análise fonética, e, por isso, nesse momento, compreende-se que as sílabas tenham uma, duas, três ou mais letras. Porém, isto não quer dizer que todas as dificuldades na construção desta representação estejam superadas. Falta-lhe ainda resolver os problemas de ortografia das palavras e de separação entre orações, pois, quando as crianças escrevem, não deixam espaços entre as palavras ou fazem cortes que não correspondem às separações convencionais da escrita.

Acredito que a síntese dos níveis propostos por Ferreiro quanto à trajetória do processo percorrido pelas crianças na construção da escrita é muito pertinente por

mostrar a relação entre o todo e as partes no desenvolvimento da lecto-escrita, na assimilação de informações que provêm do meio no início da alfabetização e na "lógica" inerente à distinção que a criança faz entre o que está escrito e o que se pode ler.

2.2.4 - Os procedimentos da escola asseguram o desenvolvimento da lecto-escrita?

Após essa breve incursão pelas origens da escrita humana e as explicações linguísticas sobre o processo de aquisição da escrita, voltemos à escola e seus procedimentos a fim de assegurarmos tal processo.

A criança é aqui percebida como um sujeito que constrói seu conhecimento em interação com o seu meio; a função do professor é, pois, a de desafiá-la e incentivá-la a descobrir a língua escrita, a fim de que ela possa apropriar-se cada vez mais do saber e, construindo novos conhecimentos, atingir estágios mais avançados.

O que algumas pesquisas realizadas com crianças de classes populares defendem é a idéia de que a aprendizagem da lecto-escrita deverá coincidir com o início do ensino formal e, por isso, só terá início na primeira série. Esta idéia, inclusive, apareceu bem clara

no depoimento inicial da professora pré-escolar com quem trabalhei, quando dizia que este trabalho era "conteúdo" da 1ª série e não competia à pré-escola iniciá-lo. Contudo, os estudos sobre a aquisição da lecto-escrita demonstram que a criança não espera pela escola para começar a aprender. Ferreiro (1985,p.17) fala:

"Se pensarmos que as crianças são seres que ignoram que devam pedir permissão para começar a aprender, talvez comecemos a aceitar que podem saber, embora não tenha sido dada a elas autorização institucional para tanto. Saber algo a respeito de certo objeto não quer dizer, necessariamente, saber algo socialmente aceito como 'conhecimento'. 'Saber' quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou objetos da realidade."

A partir das observações e entrevistas realizadas com as crianças, constatei que esta aprendizagem depende, também, da relação sujeito/meio físico e social, e nunca de um só aspecto; também confirmei que, para as crianças que não tiveram em seu convívio adultos alfabetizados, a pré-escola deveria permitir o acesso a essas informações básicas, a um ambiente alfabetizador, através do qual esta aprendizagem adquiriria, portanto, um sentido social.

No cotidiano da escola, porém, a negação de um ambiente alfabetizador e da vivência de atos de leitura pode ser verificada, inclusive, quando se analisa "planejamentos" anuais ou "diários de classe" das

professoras. O programa de linguagem na pré-escola reduz-se a: "escutar histórias infantis de sua faixa etária, aprender letras e canções com poucas estrofes, decorar poesias referentes a datas festivas, contar novidades, aprender rimas e versos ...".

O aprender e compreender a escrita reduz-se ao treino de "exercícios grafomotores ou de prontidão", que são considerados pelo professor como pré-requisito para a aprendizagem da escrita.

Exemplos nos são dados todos os anos quando as crianças da pré-escola chegam no primeiro dia de aula com pasta, caderno e lápis nos dizendo que vieram para a escola para aprender a ler e escrever. E nós, professores da pré-escola, o que fazemos? Obstaculizamos tais aprendizagens porque daremos prioridade à aprendizagem dos "pré-requisitos" da escrita.

Lilian Silva e outros (1986,p.31-2) nos dizem que tais exercícios grafomotores não são pré-requisitos da escrita e sim os pré-requisitos da técnica da escrita e que a escrita só tem um sentido: o aprender a ler e escrever, lendo e escrevendo, compreendendo seus valores, e não o fazer pelo fazer de uma prática pela prática. É o fazer e compreender através da reflexão da prática vivida em sala de aula ou em seu cotidiano.

A seleção de "conteúdos" ou programa habitual, determinada arbitrariamente pelo professor, é um exemplo claro de "educação bancária" de que nos fala Freire. Nesta, o aluno não recria, não modifica, não constrói a aprendizagem de língua porque limita-se a repetir e imitar a professora, não usando, por exemplo, os jogos de sons e fonemas que fazem parte do seu dia-a-dia fora da escola.

Tal educação não vê o aluno da pré-escola como aquele que, ao desenvolver sua linguagem, está construindo sua alfabetização. Para o professor "bancário", alfabetizar se reduz ao "ensino" de leitura e de palavra. Contrariamente a essa visão empobrecida de alfabetização, concordamos com Madalena Freire (1983,p.69) quando nos fala que o processo formal da leitura e escrita não se inicia só na 1ª série,

"... porque o ato de ler não se reduz ao processo de leitura da palavra. A leitura da palavra é um momento fundamental neste processo. Mas, a criança já faz várias leituras do mundo que a rodeia antes do início da leitura da palavra."

É através de indícios de representação simbólica que a criança "escreve" o que já lê do mundo que busca conhecer. É pela leitura dos símbolos que mais tarde chega à leitura do "signo - da palavra".

Trata-se de uma relação dinâmica, repleta de

implicações quase sempre desconsideradas pelo professor. Se as considerasse, estaria de acordo com a concepção de que a linguagem oral e escrita se relacionam com a vivência e experiência de cada aluno e do grupo como um todo. O professor ignora, na maioria das vezes, que a criança está se "alfabetizando" quando "lê" o mundo e descobre, por exemplo, que Pedro é maior que João, que a gata dá de mamar ao filhote, que seu desenho está diferente do que fez no primeiro dia de aula ... O "estar-se-alfabetizando" está imbricado em todas as relações feitas pela criança. A professora também não leva em conta que o processo alfabetizador está igualmente presente na música, na expressão gráfica, no cartaz na rua, na imitação, no jogo corporal, no desenho, na palavra, no jogo simbólico, ou seja, em tudo que faz parte do cotidiano dentro e fora da escola; desconhece, portanto, que esta aprendizagem não deverá ocorrer apenas na 1ª série.

Considerando a realidade de vida das crianças de classe popular, torna-se cada vez mais evidente ser função do professor ajudar aqueles que chegam à pré-escola a construir conhecimento acerca da língua escrita.

Isso combina com o que o professor Fernando Becker afirma:

"Só se ensina efetivamente para pessoas concretas, pessoas que têm

todo um complexo de experiências fazendo parte de sua história social, psíquica, intelectual. Pessoas que já vêm para a sala de aula, como nos ensina Piaget, trazendo uma lógica construída na sua ação. Esta lógica determina a aprendizagem a tal ponto que o professor deve conhecê-la e conhecer o processo de sua gênese e de seu desenvolvimento; não só para ter êxito no seu ensino, mas para evitar prejudicar seus alunos: o ensino que não educa é prejudicial." (Zero Hora, julho 1990)

Logo, no que diz respeito à aprendizagem da lecto-escrita, nós, professores pré-escolares, deveremos saber como se dá esta aquisição pela criança. Ou a escrita é para nós um conjunto de marcas gráficas que nos mostram a qualidade do traço, a distribuição espacial das formas, a orientação (da esquerda para direita - de cima para baixo), a orientação dos caracteres individuais (inversão, rotação...) que se desvelam através de intercâmbios sociais; ou concebemos que sua reconstituição enquanto sistema é parte necessária de um processo de apropriação, ou seja, que este processo construtivo tem a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre representações. Nesta segunda hipótese, aceita-se que a criança trabalha cognitivamente, isto é, procura compreender desde muito cedo as informações sobre a escrita, as quais são obtidas em atos sociais dos quais fazem parte o ler e o escrever. Aceita-se, também, que estas informações existem numa rede complexa de relações sociais, como diz Goodman (apud Ferreiro, 1987, p.14):

"A escrita, de modo similar à língua oral, é uma invenção social."

2.2.5 - Conhecimento e construção da autonomia

Enquanto invenção social, a linguagem oral e escrita são conhecimentos historicamente construídos e, portanto, estreitamente vinculados aos aspectos éticos da vida social dos homens. Esta vinculação foi apontada por Piaget que, em seus estudos, interessou-se pela questão da gênese do desenvolvimento moral da criança, mais especificamente, pelo juízo moral. Assim se expressa ele (1977,p.8):

"Em certo sentido, a moral infantil nos ajuda a compreender a moral do homem. Portanto, para formarmos homens, não há nada mais útil do que aprendermos a conhecer as leis desta formação."

Sua preocupação com o juízo moral da criança estabelece, pois, uma estreita relação entre o desenvolvimento da conservação e da reversibilidade operatória completa com o desenvolvimento do julgamento moral. Em síntese, sua obra (1971,p.40) defende que:

"... a aquisição e a prática de regras do jogo responde a leis muito simples e muito naturais cujas etapas podem definir-se da seguinte maneira:

1. simples regularidades individuais;
2. imitação dos maiores com

egocentrismo;
3. cooperação;
4. interesse pelas regras em si mesmo."

Este julgamento moral se relaciona, portanto, ao senso do dever cuja gênese dá origem a duas formas de respeito às regras e normas: a heteronomia e a autonomia.

Enquanto heterônomas, as crianças dependem das decisões dos adultos sobre como devem se conduzir. O certo ou errado ainda dependem daquilo que o adulto afirma como melhor ou pior. Por ainda estarem construindo sua lógica das relações de pensamento, não conseguem raciocinar em função das causas, das intenções boas ou más que guiam os atos e, sim, dos seus efeitos aparentes. É assim que ao ver o colega quebrar vários potes de têmpera quando ajudava a professora a guardá-los na prateleira, os colegas o julgaram "pior" do que o fato de um outro colega quebrar um pote ao resolver pegá-lo, desobedecendo à resolução do grupo de não usá-lo naquela atividade. Para a criança, quebrar vários potes de têmpera ajudando é pior do que quebrar apenas um; porque vários são muitos potes, e a professora vai ficar muito braba.

A criança não analisa a relação causa-efeito, ou seja, a intencionalidade dos atos (quebrar sem querer quando estava ajudando e quebrar em consequência de uma desobediência à atividade proposta pelo grupo).

É por obediência ao adulto que a maioria das crianças aprende as regras sociais e morais. O respeito que têm pelo adulto é unilateral e origina-se do sentimento de afeto simultâneo ao medo das reações autoritárias que os adultos possam ter diante de suas "desobediências". Como aponta Piaget, a obediência não favorece o desenvolvimento da criança e sua adaptação ao meio. Normalmente a criança reage às pressões que este meio exerce sobre ela deixando-se dominar por elas. Se, pelo contrário, regular seu comportamento de maneira voluntária, sem pressão coercitiva, partilhará seus brinquedos, seus materiais, dirá a verdade ou manterá suas promessas porque quer estabelecer com o outro uma relação de confiança mútua que vai além do benefício de não receber castigo. Quando isto acontece, ela constrói sua própria regra moral, em lugar de simplesmente "interiorizar" uma regra adulta estabelecida.

Piaget crê que o desenvolvimento moral é, também, um processo interior de construção e que as relações de constrangimento (controle exterior) não favorecem o desenvolvimento moral, porque impedem o desenvolvimento da autonomia (controle interno). As regras exteriores só se tornarão regras para a criança à medida que ela as adapta e as constrói em total liberdade. Esta construção de regras dar-se-á através da vivência do respeito mútuo adulto-criança; não se trata de uma relação unilateral, porque o adulto que respeita uma criança não o faz pelos

mesmos motivos que determinam o respeito da criança por ele. Esta relação mútua só se dará a partir do exercício de cooperação na convivência com o grupo e do desenvolvimento do pensamento operatório concreto, ou seja, quando ela for capaz de "operar" no grupo, construindo e coordenando relações que partiram das vivências e descentrações das leis de reciprocidade social, isto é, a coordenação mútua de atividades e pontos de vista, tanto afetivos como cognitivos.

Para adquirir esta coordenação mútua, é necessário que o indivíduo se descentre, ou seja, que possa "sair do seu ponto de vista" - que é inicialmente egocêntrico - e colocar-se no ponto de vista dos outros. Esta coordenação gera uma nova compreensão da realidade, construída com base na experiência histórica de cada indivíduo e nos níveis de desenvolvimento que não eram no início, necessariamente, iguais. Concordamos com Rangel (1987) quando diz que todos crescem quando há a verdadeira cooperação, mas que este movimento é único em cada criança, determinando, assim, resultados diferenciados. Para a autora, o crescimento individual ocorre por acomodação de suas experiências e concepções anteriores a exigências novas impostas pela situação-problema vivida no grupo e incorporação destas novas exigências às suas experiências, por reorganização das suas formas de pensar e conceber a realidade.

Este gênero de cooperação exige muito de descentração e de cooperação individual no contexto social da criança no qual poderá realizar as trocas necessárias à construção de suas hipóteses de conhecimento e pelo conflito surgido da ação dos outros sobre seu ponto de vista, modificando suas hipóteses.

A criança construirá em interação com o grupo regras e valores de convivência social e aos poucos irá percebendo que o indivíduo que coopera de modo autônomo com os outros sente uma necessidade interior desejável e satisfatória em si e para com o grupo. E, nesta dinâmica, surgem os conflitos de ponto de vista e interesses pessoais, ao mesmo tempo que cresce o conhecimento mútuo, a confiança e o bem-estar que une os indivíduos. Estas contradições que surgem das regras elaboradas pelo grupo fazem com que a criança decida e opte por se subordinar às mesmas, não havendo relação de poder entre os membros deste grupo. Eis aqui um exemplo dentre as muitas situações que observamos durante o desenvolvimento deste estudo: por ocasião de conversa em roda, só Rodrigo queria contar suas experiências sobre o que sabia a respeito dos assuntos em foco. O grupo foi sentindo que esta atitude do colega estava se tornando constante. Ele centralizava para si toda a conversa. Aos poucos, aquilo foi incomodando a todos. A professora já havia percebido, mas não queria ser autoritária fazendo com que Rodrigo simplesmente se calasse e desse a palavra aos colegas. De repente, um dos

colegas explodiu e disse: "Eu não gosto que só tu fique falando, acho que isto não tá legal. Todo mundo aqui tem este direito". O grupo inteiro explodiu e começou a se queixar da atitude do Rodrigo. A reação dos colegas fez com que ele saísse da roda e fosse chorar em seu lugar. Os colegas o chamaram de volta e então conversaram sobre seus desagrados, mas, também, que era legal as histórias que ele contava, só que todo mundo tinha direito de falar. No início tudo isto foi difícil para Rodrigo; mas, aos poucos, ele foi coordenando seu ponto de vista com o dos outros e passou a ter, então, um melhor convívio com o grupo.

Como diz Piaget (1980,p.67):

"O respeito mútuo é também, portanto, por sua vez, fonte de obrigações, mas origina um novo tipo de obrigação que não mais impõe propriamente regras pré-estabelecidas: o próprio método propicia a sua elaboração. Ora, esse método nada mais é que a **reciprocidade**, entendida não como um perfeito regulamento para avaliação, mas como a mútua coordenação dos pontos de vista e das ações."

Observa-se, pelo exemplo dado, que a autonomia é, portanto, uma forma de respeito às regras, que se fundamenta no respeito e na concordância. A partir disso, emerge o senso de justiça, que será para o grupo uma norma que prevalece sobre a obediência e subserviência. A

criança sai do seu egocentrismo para dirigir-se à cooperação.

Pode ser observado, também, neste exemplo, que a professora não sendo arbitrária e autoritária em sua condição de adulta, possibilitou ao grupo desenvolver sua autonomia: não reforçou o egocentrismo infantil tanto em seu aspecto moral, quanto intelectual.

Quanto mais a professora usa de seu poder em relação à atitude da criança ou do grupo, mais egocêntricas as crianças se tornarão; conseqüentemente, prolonga-se a heteronomia em detrimento da conquista de espaços da autonomia para cada criança enquanto grupo.

A professora de Rodrigo facilitou que seus alunos verbalizassem a seus pares seu desagrado e, a partir disto, chegassem a um acordo. Esta atitude da professora fez com que o grupo se tornasse mais forte em suas decisões e, também, deu oportunidade para que aprendessem a lidar com suas frustrações, dúvidas e contradições diante de uma situação nova. O saber da superação, da conquista do novo, é que encoraja o indivíduo e, portanto, as crianças, a se lançarem na busca de novos esforços de crescimento. É a consciência do eu individual que produz uma condição de cooperação. Como diz Piaget (1977,p.321):

"A autonomia é um poder que não se conquista senão de dentro e que

não se exerce senão no seio da cooperação."

Do que tenho observado em classes de pré-escola, esta forma de agir não nos parece comum; o professor dá poucas oportunidades para que seus alunos e o grupo cresçam em autonomia. É mais comum vê-lo exercer sua autoridade de adulto, como nos mostra outro exemplo observado um dia, durante o recreio das crianças: nesse dia, Diogo e Daniel disputavam a posse de um pneu. No início discutiram muito, os ânimos foram ficando mais exaltados e dentro em pouco eles estavam brigando. Os colegas foram chamar a professora que tomava café na sala dos professores. Ela chegou no pátio e não quis ouvir as crianças, saber o que havia acontecido, quem tinha razão, quem tinha pego o pneu primeiro, ou como se poderia resolver o caso sem briga. Simplesmente colocou os dois sentados, não permitindo que brincassem até o final do recreio. Esta professora com sua atitude unilateral incentivou o desenvolvimento da heteronomia, através da submissão das crianças a uma coação. Provavelmente, se deixasse os alunos se acalmarem e lhes desse condições de conversarem para que chegassem a um acordo, teria interferido mais positivamente não só para aquelas crianças, mas também para as outras, que tendem sempre a buscar soluções para seus problemas na figura do professor. Se o acordo tivesse sido possível em nível das crianças, elas estariam sendo encorajadas a criar um maior

número de relações possíveis com vista ao exercício da reciprocidade que permitirá o encontro de soluções. Por isso, concordamos com Kamii (1980,p.5), quando diz que:

"A essência da autonomia é capacitar as crianças a tomarem decisões por si próprias. A autonomia não é a mesma coisa que liberdade completa. A autonomia significa levar em conta fatores relevantes ao decidir qual será o comportamento melhor para os interessados. Não haverá moralidade quando considerarmos unicamente o nosso ponto de vista."

Minhas observações enquanto professora parecem me demonstrar que as crianças adquirem valores morais não por interiorização passiva, absorvendo-os do ambiente em que vivem, mas sim a partir da ação nas trocas de ponto de vista entre seus pares.

Ao trabalhar objetivando o desenvolvimento moral da criança, o professor pré-escolar tem demonstrado sua concepção autoritária de educação: exerce pressão sobre as crianças, a fim de que elas respeitem as regras através do uso de sanções. Essas sanções foram estudadas por Piaget, que as classificou em: sanções expiatórias e sanções por reciprocidade.

As sanções expiatórias são caracterizadas pela coerção, que é uma relação arbitrária entre a sanção e o ato sancionado. Privar uma criança de ir para o recreio

por ter rasgado um livro da biblioteca é exemplo de sanção expiatória. No ato não há qualquer relação "lógica" entre rasgar o livro e perder o recreio. Se o aluno rasgou um livro, será bem melhor que a professora sente-se ao lado dele e o ajude na restauração do mesmo, fazendo-o perceber que se continuar rasgando os livros da sala, eles não terão mais livros inteiros e bonitos. Esta atitude do professor, além de estabelecer uma relação lógica, entre comportamento e efeitos, não parecerá à criança completamente arbitrária; fará, também, com que a exigência lhe pareça razoável. Quando for necessário ao adulto provar sua autoridade, poderá fazê-lo de maneira tal que possibilite à criança agir voluntariamente, construindo por si mesma as próprias regras gerais.

Precisamos, como adultos, tomar um certo cuidado para que a sanção por reciprocidade usada com a criança não se torne uma sanção expiatória. Quanto a isto Piaget nos adverte que a partir do momento que o adulto venha a ter uma atitude permissiva isto poderá acontecer. O principal é manter-se numa atitude de cooperação adulto-criança.

É sabido que inúmeras vezes somos obrigados a exercer nosso poder de adulto frente às atitudes das crianças; é importante, por isso, estarmos atentos para o fato de que se nos valermos apenas de sanções expiatórias não estaremos colaborando para que as crianças construam

sua autonomia tanto moral como intelectual. Sob esse prisma, sempre que surgirem conflitos nas relações interpessoais, nossa intervenção na medida do possível deverá se dar através de sanções por reciprocidade, a fim de ativar essa construção. Estaremos, assim, ajudando as crianças a se colocarem na perspectiva do outro (descentração); ao mesmo tempo, as ajudaremos a participar ativamente do processo de decisão e reparação do seu "erro" em função das leis de reciprocidade, nas quais se fundamentam.

Melhor do que usar sanções por reciprocidade seria encorajar os alunos a tomarem decisões compartilhadas por todos, através de um processo dinâmico da participação nas discussões. Isto garantirá a cooperação porque a relação hierárquica não tende a existir entre colegas, ou seja, entre as crianças enquanto grupo, garantindo assim que as bases de respeito mútuo se tornem mais efetivas.

Por exemplo, durante a experiência ora relatada, ao final de cada dia, além de conversarmos sobre o que tínhamos feito durante a tarde, planejávamos com as crianças a atividade do dia seguinte. Além disso, costumávamos deixar a sala em ordem para que a turma da manhã encontrasse tudo organizado. Mas a cada novo dia as crianças procuravam os brinquedos, e estes estavam todos misturados em outras caixas. Isto gerou insatisfação e,

quando sentamos para conversar, o assunto veio à tona. Tentamos descobrir como resolver o impasse. Uns diziam não ser justo eles arrumarem todos os dias a sala e no outro encontrarem tudo "bagunçado". Outros diziam que era melhor separar os brinquedos de cada turma e guardar no armário. No final, chegou-se à conclusão de que o melhor seria deixar um bilhete à turma da manhã pedindo que eles não misturassem os brinquedos. O professor escreveria o bilhete que os alunos ditassem. Este ficou assim:

"Colegas da manhã!

Todos os dias a gente procura deixar os brinquedos arrumados e separados. Quando a gente chega tá tudo bagunçado.

Vocês acham que isto tá legal?

Se a gente deixa arrumado, achamos que é melhor vocês, também, deixarem arrumado.

Obrigado.

Turma da tarde."

Daquele dia em diante as crianças começaram a observar que os alunos da manhã começavam a cooperar com a arrumação não só dos brinquedos, mas, também, da sala. Outra coisa que descobriram foi o valor do bilhete que tinha ajudado na comunicação entre eles, mesmo que não tivessem conversado pessoalmente. A partir daí a turma começou a usar os bilhetes para expressar seus desejos e, também, para resolver problemas que surgiam na sala ou na escola.

Outro aspecto que não poderíamos deixar de registrar é o da dificuldade que o professor pré-escolar tem em lidar com os alunos com "dificuldades ou problemas", e o tipo de sanção que muitas vezes usa para com este aluno.

Certo dia a professora de nível A da escola estava ajoelhada perto do Mário, segurando-o pelos braços. Mário era um menino que nunca havia falado na sala de aula desde o início do ano. A professora nos disse que já havia falado com a mãe dele e que esta havia dito que Mário em casa falava com seus irmãos. Na escola isto não acontecia; seu comportamento habitual era o de ficar observando os colegas. Naquele dia a professora havia decidido que dali em diante ele deveria começar a falar. Pegava-lhe os braços e dizia: "Fala: - Quero comer a merenda". Mário apenas a olhava, rosto molhado de lágrimas, mas nada dizia. Quando viu que a observávamos, ela disse: "Chega de psicologia! Agora ele vai falar nem que seja à força". Esta professora, por não saber lidar com os "desajustes e problemas" de Mário, acreditava que o uso de sua autoridade faria com que ele viesse a falar em aula. Mas isto só aumentava a "dor" de Mário, criando, assim, uma escalada de coação. Este exemplo ressalta o quanto uma sanção por coação não mantém uma relação "natural" ou "lógica" com o ato sancionado e como casos específicos precisam ser analisados com cuidado e respeito pelo professor, principalmente por respeito ao aluno.

Outro fator a considerar quando se fala em desenvolvimento da autonomia moral e intelectual é que esta baseia-se, como diz Kamii (1980), na "cooperação". Concordo com a autora quando explica que a autonomia é, ao mesmo tempo, afetiva, social, moral e intelectual e que quando um indivíduo utiliza ou não sua inteligência isto depende da forma como ele se sente capaz de fazer sua própria idéia das coisas, do prazer que tem na procura de interesses intelectuais e na forma em que sente os seus erros. Kamii afirma ainda que, uma vez que a inteligência se desenvolve tanto mais quanto é utilizada, a consideração dos fatores sócio-afetivos é da mais alta importância para a promoção do desenvolvimento cognitivo, porque é somente cooperando que o indivíduo elabora sua lógica; tal processo será sempre encorajado pelo professor pré-escolar quando permitir que seu aluno possa pensar e agir com autonomia.

Montoya (1988,p.33) aponta:

"Se o meio social se constitui como aquele onde as trocas simbólicas efetivamente se exercitam, então a curiosidade e a expressividade dos interesses afetivos e cognitivos poderão se manifestar. De igual maneira, tanto a reconstituição das experiências vividas como o julgamento das realidades físicas, sociais, morais, etc., poderão ser exercidas espontaneamente. Desse modo, o meio social passaria a se constituir como um espaço de verdadeira atividade intelectual, pois a criança sentiria que

compartilha seus interesses e necessidades com o grupo que a cerca."

O meio social pode auxiliar as crianças a compartilharem seus interesses e necessidades, à medida que percebem que através das trocas simbólicas podem pensar e agir com autonomia. Neste caso, a figura do adulto não assumirá para elas uma autoridade inatingível. Isto foi observado por nós quando as crianças pediram que as professoras escrevessem um bilhete para a diretora da escola. Elas solicitavam que fossem consertadas as cadeiras de palha da sala, pois estavam cansadas de usarem as almofadas para fechar os buracos das cadeiras. Após ter recebido o bilhete, a diretora veio até a sala e conversou com as crianças que não só pediram o conserto das cadeiras como de muitos outros materiais da sala porque isto era um direito deles como alunos que cuidavam do material e queriam vê-lo arrumado.

Através da autonomia conquistada, a criança, enquanto ser humano, estará construindo a consciência de sua existência como pessoa que age, reflete e sabe porque age, estabelecendo suas relações com o mundo, isto é, tomando consciência da realidade em que vive. Em suas trocas e interações com o mundo, ela se humaniza e, ao mesmo tempo, "hominiza" o mundo, deixando nele suas marcas, conscientizando-se de que existe. Só vivendo a partir da reflexão sobre seu existir, suas vivências, suas

necessidades e interesses, esta criança de classe popular estará trabalhando para a sua verdadeira libertação. Na sala de aula da pré-escola isto só será possível à medida que o professor se tornar um educador, ou seja, alguém que considera o homem como sujeito de sua autonomia moral e conseqüentemente intelectual.

3 - A PESQUISA: PROPÓSITOS E PROCEDIMENTOS

3.1 - A pesquisa na escola: concepção e desenvolvimento

A pesquisa desenvolvida em 1989, com uma turma de pré-escola, em escola de periferia de Porto Alegre, caracterizou-se como estudo de natureza qualitativa que objetivou ampliar o conhecimento sobre a situação cognitiva e o nível de autonomia da criança na faixa etária de cinco a seis anos. Com ela busquei aprofundar estudos sobre a teoria construtivista de Jean Piaget, na perspectiva de melhor fundamentar a ação pedagógica e de tornar mais efetivo o processo de produção do conhecimento pela criança da classe trabalhadora. A investigação apoiou-se, pois, numa proposta teórica, mas buscou também elementos emergentes que poderiam recontextualizar a teoria na dimensão do ensino desenvolvido na realidade da educação infantil da escola pública.

O trabalho envolveu observações participantes, relatos e descrições de experiências de campo em seu contexto natural (a sala de aula, a escola, a comunidade),

entrevistas não-estruturadas, elaboração de protocolos de atividades de ensino-aprendizagem através de um plano cooperativo construído com a professora de classe e com a participação das crianças. Procurei levantar hipóteses explicativas e analisar conteúdos informativos a fim de explicar os significados percebidos e orientar as decisões que melhor encaminhassem o desenvolvimento da pesquisa.

Como instrumental de análise, o estudo valeu-se, ainda, de técnicas quantitativas, considerando os níveis de aprendizagem da lecto-escrita, o desenvolvimento cognitivo, a idade e as características sócioeconômicas do grupo de crianças.

Ao longo da investigação utilizei provas de autores construtivistas como Emília Ferreiro, Mary Kato, Ester Grossi e outros. A análise e avaliação destas provas tiveram julgamento aproximado da realidade observada, dentro das condições naturais da criança. Esses dados juntaram-se àqueles obtidos pelo instrumental já referido e permitiram identificar e acompanhar os resultados de uma proposta cooperativa de trabalho voltado para a educação das crianças envolvidas e para o "aperfeiçoamento" da prática da professora de classe.

Tendo em vista o direcionamento metodológico da pesquisa-intervenção e atendendo aos princípios norteadores da teoria construtivista e da experiência de

ensino-aprendizagem, o trabalho visou aos seguintes objetivos específicos:

- . oportunizar vivências cooperativas nas relações criança-criança, professor-criança, professor-comunidade, com vista à aprendizagem da leitura de mundo, da lecto-escrita e da autonomia das crianças;

- . sistematizar e analisar os dados selecionados na perspectiva da construção da "alfabetização" como um processo anterior à leitura da palavra e à aquisição da escrita.

Para alcançar tais objetivos, foi necessário:

- . organizar o meio ambiente;
- . prover atividades de aprendizagem específicas a cada etapa do desenvolvimento da criança;
- . planejar cooperativamente as tais atividades com a professora e alunos, o que implicaria na descentralização, cooperação, criticidade e criatividade do grupo.

Para garantir o acompanhamento sistemático da proposta de trabalho, usei os seguintes procedimentos:

a) estudar, discutir e organizar sistematicamente as atividades de aprendizagem desenvolvidas no decorrer do estudo;

b) analisar os dados apresentados nas provas e atividades planejadas, tendo em vista o levantamento de hipóteses sobre como a criança desenvolve sua leitura de mundo e da escrita e sua autonomia;

c) planejar com o grupo novas atividades e assuntos a serem desenvolvidos, identificando as dificuldades de sua operacionalização e possíveis encaminhamentos para minimizá-las;

d) organizar e analisar dados obtidos nas entrevistas com professora e pais;

e) organizar relatórios periódicos que analisassem e avaliassem aspectos determinados registrados durante as atividades das crianças, bem como observações e entrevistas, buscando-se uma interação constante entre teoria/prática.

Tais procedimentos se efetivaram por meio de:

. organização de protocolos que documentaram as atividades de ensino-aprendizagem elaboradas e testadas, descrevendo os materiais, as provas e propostas

desenvolvidas nas experiências realizadas junto às crianças (tais protocolos foram organizados em pastas individuais para criança e foram sendo lidos e discutidos pela pesquisadora e a professora ao longo do trabalho);

- . realização de observações participantes com a classe, registradas em "diário de campo";

- . registro de entrevistas com professor, pais e crianças;

- . descrição das crianças em atividades de rotina, enfocando o comportamento e a relação professor-aluno;

- . aplicação de provas usando "método clínico" como referência;

- . realização de reuniões semanais para análise, discussão, planejamento e tomada de decisões para a continuidade do projeto;

- . elaboração de avaliação semestral entregue aos pais em entrevista individual.

A implantação da proposta metodológica implicou organizar o currículo e reinventar situações de ensino-aprendizagem que atendessem aos pressupostos teóricos que a orientavam.

Para tal, três aspectos foram essenciais:

1. A sala de aula passou a ser um ambiente no qual a criança foi constantemente desafiada a pensar, criando-se, com a presença do sistema gráfico, o "ambiente alfabetizador" de que nos falam os autores. Nele a criança teve a oportunidade de realizar atividades representativas e manusear espontaneamente símbolos gráficos. Este ambiente não se restringiu à sala de aula mas ocupou todos os espaços disponíveis na escola.

2. Atividades foram organizadas a partir de um plano cooperativo de atividade entre professor-aluno.

3. Criou-se um ambiente propício às interações com o meio físico e social, podendo a criança desenvolver seu processo de diferenciação de ponto de vista com outros sujeitos.

Para embasar essa reorganização do processo ensino-aprendizagem, tornou-se imperativo reconhecer e analisar:

. como a criança constrói o seu conhecimento e como ela pensa ao desenvolver suas leituras de mundo e as aprendizagens da lecto-escrita e da autonomia;

. como se articulam o processo de desenvolvimento

cognitivo e a passagem da heteronomia à autonomia participativa;

- . como o seu conhecimento passou da gênese do pensamento às representações gráficas;

- . como a ação pedagógica organizada e sistematizada em planos cooperativos de atividades auxilia no processo de transformação e mudança na pré-escola.

Enquanto pesquisadora, coordenei e participei de todas as atividades desenvolvidas, ou seja, coordenação de reuniões, orientação de leitura e discussões sobre a relação teoria-prática com a professora, produção de histórico e materiais estruturados, participação em reuniões e entrevistas com outras professoras de pré-escola, aplicação das atividades junto às crianças, organização e sistematização dos planos cooperativos de atividades, avaliação das crianças e análise dos resultados.

As questões seguintes nortearam nosso trabalho:

- . Quais poderão ser os resultados da implantação de uma proposta de intervenção baseada na teoria construtivista na qual os elementos principais são o ambiente, o professor e o aluno, sobre as aprendizagens de leitura de mundo, escrita e autonomia das crianças?

. Como partir de necessidades e interesses do grupo, ao mesmo tempo organizando e sistematizando o trabalho e propondo desafios que orientassem nossa ação educativa sem recair seja no diretivismo seja no espontaneísmo?

. Como criar um "ambiente alfabetizador" que nos encaminhasse para o crescimento e desenvolvimento da lecto-escrita?

. Como organizar as "leituras de mundo" que as crianças nos passam?

. Como superar dialeticamente a dicotomia investigação da aprendizagem/proposta metodológica?

Minha inserção no ambiente da vida das crianças trouxe muitas respostas. Algumas vezes, a experiência era muito difícil. Em muitos momentos me parecia inviável relacionar meu referencial teórico à realidade que se me apresentava. Reunia-me, então, não só com a professora de classe e suas colegas de pré-escola, mas, também, com as supervisoras da escola e com os pais. Discutíamos os problemas observados em relação às crianças e à própria proposta de trabalho, buscando, numa reflexão crítica, os novos encaminhamentos que ajudariam a modificar nossa postura frente às crianças ou a postura da escola e da família frente à nova experiência.

Como já foi dito, o projeto desenvolveu-se numa escola de periferia, pertencente à rede estadual de educação e situada em rua com calçamento, rede de esgoto, água e luz. As crianças que a freqüentavam, porém, na maioria, moravam na vila (favela) mais próxima, a qual apresenta as mesmas características de qualquer outra vila da periferia pobre de Porto Alegre: sem esgoto, com iluminação precária, incrustada numa ribanceira, com suas crianças barrigudas de verminose, perambulando pelos "pátios" e vielas. A maior parte da população adulta masculina é constituída de trabalhadores da construção civil, vigias ou guardas (agora, muitos deles estão desempregados). Algumas mulheres trabalham em casas de família como domésticas ou faxineiras; outras, vivem de biscates; as restantes ficam nas lides de casa. Isto é suficiente para demonstrar que os alunos de nossa classe de pré-escola pertencem a esta camada populacional de nível econômico baixo ou inferior que forma a massa do povo brasileiro.

A seleção da turma de alunos se deu a partir de encontros iniciais com a professora regente de classe, que mostrou-se interessada em repensar sua metodologia de trabalho e o processo de desenvolvimento da leitura de mundo, da lecto-escrita e da autonomia de seus alunos.

A classe compunha-se de vinte e cinco crianças, sendo treze meninas e doze meninos, com idade entre cinco e seis anos, que freqüentava a escola no turno vespertino,

no horário das 13h às 17h30min.

Ao encontrar a escola, tão diferente daquelas conhecidas em minha experiência passada, senti-me perdida. Mas logo percebi que as crianças conheciam muito da vila onde viviam e que esta era cheia de significados para elas. Contudo este conhecimento não lhes bastava, assim como não me bastava para ir além no trabalho educativo. A necessidade de repensar e reestruturar o que eu sabia sobre pré-escola era evidente. Também ficou evidente que estas crianças e sua realidade eram ignoradas pela própria escola, que pouco ou nada conhecia sobre o cotidiano daquelas crianças e desconsiderava todo o "saber" que elas traziam; tinha suas orientações prontas e pré-determinadas e preocupava-se em transmitir às crianças conteúdos sem significado, alheios ao contexto real das mesmas.

O primeiro mês de permanência na escola gerou profundos sentimentos de impotência frente à nova realidade e de incompetência diante do novo trabalho.

O tempo foi passando; eu precisava, junto com a professora, "aprender a ler" o cotidiano da sala de aula para, a partir dele, organizar e sistematizar o trabalho com os alunos.

Meu processo de aprendizagem foi simultâneo ao da pesquisa. Interagindo com as crianças, no seu contexto

natural de aprendizagem, comecei a confirmar a possibilidade de ultrapassar limitações, muito mais convencionais do que reais, no sentido de desenvolver uma educação transformadora lá onde se faz mais necessária: junto às crianças, filhas de trabalhadores, submetidas, tal como seus pais, a um iníquo regime de exploração.

Escrevia tudo o que acontecia; mas, inicialmente, esta escrita me aparecia mais como as observações (técnicas) que aprendi a fazer na escola normal (magistério). Aparentemente, me sugeria muito pouco sobre o que "ler" e organizar. Gradativamente, a partir da releitura e da reflexão dessas escritas, descobri as formas para iniciar o trabalho de "alfabetização" naquela realidade. Foi, também, dando-me conta de minha tomada de consciência dessa realidade que organizei meu diário de trabalho no qual registrava minha caminhada pessoal.

Este trabalho de escriba permitiu-me refletir, re-avaliar, re-organizar, re-ver a minha prática cotidiana, dando-lhe maior consistência. Caminho quase idêntico foi o da professora de classe. As duas registrávamos o que vínhamos vivendo e sempre parávamos para refletir e reorganizar nossas atividades com as crianças. Nossas discussões possibilitaram um aprofundamento maior da forma de conduzir e intervir no trabalho com os alunos.

Acreditar nas possibilidades da ação infantil não significava um processo sem intervenção do professor, sem organização e sistematização, sem direção séria que possibilitasse avaliação constante do processo da criança por ela mesma. Ao mesmo tempo, dirigir este trabalho não significava ser "autoritário": éramos, sim, instrumentalizadoras e organizadoras deste processo de descoberta, de crescimento da criança.

Madalena Freire nos respalda quando diz que o educador que não assume a orientação e direção deste processo perde a oportunidade de **fazer educação**. Com medo de ser "autoridade", o professor muitas vezes cai no espontaneísmo, abandonando a condução de um processo que a ele cabe assumir enquanto educador.

Nesta perspectiva, fomos organizando nossos planos cooperativos de atividade, que partiam ora de nossa "leitura" ora da "leitura" das crianças na vivência de pré-escola. Tais leituras apoiavam-se no conhecimento teórico sobre o desenvolvimento das crianças traduzido em alguns princípios básicos tais como:

- a) tomada da realidade do aluno como ponto de partida para o trabalho;
- b) resgate de sua identidade enquanto indivíduo/pessoa;

c) desmistificação da rotina tradicional e reestruturação dos modos de organização;

d) expansão do conhecimento da realidade, envolvendo o espaço e os materiais existentes não só na sala como na escola e na comunidade;

e) ampliação do processo de construção do conhecimento de mundo físico e social;

f) proposição de atividades com sentido real, desafiador e problematizador;

g) ênfase na cooperatividade, possibilitando a construção da autonomia participativa.

3.2 - Como funcionou o trabalho cooperativo

Ao reescrever a forma de planejar o trabalho, gostaria de não dividi-lo em áreas, fragmentando-o em conteúdos e objetivos, mas sim tentar mostrar um retrato do que vivemos juntos. Importa-me revelar nossas descobertas, nossos medos, nossas dúvidas e tudo que construímos juntos na sala de aula e no espaço em que se foi aos poucos ampliando para além desta.

A partir das "leituras" do que era importante para o grupo (seus desejos, nossas necessidades, seus interesses), Nara e eu procuramos sistematizar os assuntos de interesse das crianças e das famílias. Para tanto, foi necessário observar as crianças em suas brincadeiras, conversas, dramatizações, jogos simbólicos, a fim de captar o que lhes era significativo. Com o desenvolver deste trabalho, o educador vai se tornando mais sensível para ouvir, ver, perceber, identificar os assuntos de interesse do grupo.

Muitas vezes foi preciso parar e refletir sobre nossos registros diários. Esta reflexão nos levou à maior interação teoria-prática, o que nos valeu para atribuir um sentido particular à teoria e para não cairmos na cópia ou transposição da prática de outros. Conversávamos com as crianças, em grupo, e decidíamos juntos o que elas gostariam de fazer a respeito dos diferentes assuntos. No início esta atividade de "ler" e "refletir" o interesse do grupo não foi nada fácil. Realmente não fomos educados para observar/refletir nossas ações de professor ...

As conversas eram momentos privilegiados para resgatar o sentido do coletivo. Aos poucos, todos iam dizendo o que queriam saber sobre os assuntos. Em um cartaz, listávamos "o quê" e "o como" queríamos fazer tudo isto: através de um passeio, com uma visita, ouvindo histórias, desenhando, pintando, fazendo pesquisas na

biblioteca, levando livros para a sala de aula, entrevistando pessoas, indo à casa de um colega, fazendo experiências. Juntos, tínhamos que encontrar um jeito de descobrir "coisas" sobre aquele assunto. O tempo de exploração de cada assunto escolhido ficava ao redor de uma semana ou dez dias, dependendo do interesse do grupo e das condições de realização.

Nosso cartaz recebia também o registro do que estávamos descobrindo sobre o assunto. Ao final de cada atividade cooperativa, procurávamos fazer uma atividade especial. Normalmente, este plano já se desdobrava em outros e íamos assim organizando os assuntos "lidos" pelo grupo.

Nosso cartaz ficava assim:

O que vamos estudar:

Como vamos
estudar:

O que faremos
durante este
assunto:

O que
descobrimos:

O trabalho final foi:

Desdobramento:

Esta organização que integrou teoria e prática e os distintos saberes construídos pelo grupo criou condições reais para que nosso mundo - das professoras e das crianças - se expandisse e que o processo amplo de alfabetização se realizasse.

4 - A PAIXÃO DAS DESCOBERTAS: COMO CRIANÇAS E PROFESSORAS CRESCERAM

4.1 - Leituras de mundo: seu papel na aprendizagem da lecto-escrita

O trabalho desenvolvido com crianças tornou cada vez mais evidente que o processo de aquisição da palavra escrita, especialmente na pré-escola, é antecedido pela leitura de mundo que cada criança realiza enquanto sujeito da apropriação do seu conhecimento. Confirmou-se, na experiência, o que afirma Freire (1985,p.11):

"A leitura de mundo precede a leitura da palavra, daí que a posterior leitura desta não possa prescindir da continuidade da leitura daquele."

Esta leitura de mundo, penso, embora difusa e pré-intelectual, começa a partir do momento em que a criança estabelece seus primeiros contatos com o meio ambiente. Perceber o cheiro da mãe, o seu aconchego na hora do desconforto, a luz que faz com que feche seus olhos, o som que muito forte a assusta. São sensações que

a colocam no mundo e a fazem compreender e dar sentido ao que a cerca. Trata-se de um aprendizado espontâneo decorrente das diferentes interações com as coisas do mundo e que se ampliará na medida da maturação da criança.

Mas essa ampliação é determinada pela diversidade e multiplicidade das situações educativas que a criança vivencia. É a essa mediação fundamental que se refere Paulo Freire (1981,p.79):

"... ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo."

E Martins (1989,p.12) o parafraseia dizendo:

"... ninguém ensina ninguém a ler: o aprendizado é, em última instância, solitário, embora se desencadeie e se desenvolva na convivência com os outros e com o mundo."

São as descobertas do sentido do mundo que vão preparando o caminho para a descoberta da lecto-escrita pela criança. Esta, porém, necessita de algumas contribuições básicas do próprio ambiente, de modo a que o interesse e a alegria da nova aprendizagem impulsionem o futuro leitor.

As inúmeras pesquisas sobre linguagem e leitura têm enfatizado que aprendemos a ler, lendo. As interações

e descobertas do mundo conseqüentemente nos ensinam a ler-vivendo. Este encontro realizado pelas crianças é mágico; desvenda-lhes um universo desconhecido. Por isso é fundamental que na pré-escola as vivências e as experiências dos alunos sejam valorizadas. Quando presente a possibilidade de organizar e refletir sobre os conhecimentos adquiridos a partir dessas leituras de mundo, das situações que a realidade impõe, a criança começa a estabelecer relações entre suas experiências e a tentar resolver as dificuldades que se lhes apresentam.

Então, novas leituras são feitas e sua compreensão do mundo cresce; elas se tornam capazes de ler tudo e qualquer coisa. Este é o lado prazeroso que nós, professores da pré-escola da escola pública, temos de privilegiar. Por que eu falo especialmente na escola pública? Basta lembrar que as crianças que a frequentam têm relações sociais restritas*. Estas crianças têm condições econômicas e materiais precárias e suas perspectivas e expectativas de realização pessoal são reduzidas.

É preciso que a sala de aula e a escola tornem-se ambiente prazeroso. Isto é possível principalmente através

* O estudo realizado por Nara BERNARDES (**Crianças oprimidas: autonomia e submissão.** Tese de Doutorado, UFRGS, 1989) com crianças de vila mostra claramente como o horizonte espacial e de relações sociais é restrito para a maioria delas, por força da própria precariedade das condições de vida.

das atividades propostas e da valorização efetiva das histórias de vida de nossos alunos. Mas, também as histórias do livro, as palavras-texto são elementos desafiadores que impulsionam a ingressar no mundo fascinante e mágico que os livros nos apresentam. A descoberta da leitura das letras pode e deve ser aquela excitante aventura de que nos fala Sartre:

"Apossei-me de um livro intitulado **Tribulações de um chinês na China** e o transportei para um quarto de despejo; aí, empoleirado sobre uma cama de armas, fiz de conta que estava lendo: seguia com os olhos as linhas negras, sem saltar uma única e me contava uma história em voz alta, tomando o cuidado de pronunciar todas as sílabas. Surpreenderam-me, ou melhor, fiz com que me surpreendessem, gritaram admirados e decidiram que era tempo de me ensinar o alfabeto. Fui zeloso como um catecúmeno; ia ao ponto de dar a mim mesmo aulas particulares: eu montava na minha cama de armas com o **Sem Família**, de Hector Malot, que conhecia de cor e, em parte recitando, em parte decifrando, percorri-lhe todas as páginas, uma após outra: quando a última foi virada, eu sabia ler.

Fiquei louco de alegria: eram minhas aquelas vozes secas em seus pequenos herbários, aquelas vozes que meu avô reanimava com o olhar, que ele ouvia e eu não! Eu iria escutá-las, encher-me-ia de discursos cerimoniais e saberia tudo. Deixava-me vagabundear pela biblioteca e eu dava assalto à sabedoria humana. Foi ela que me fez. ... Nunca esgaravatei a terra nem farejei ninhos, não herborizei nem joguei pedras nos passarinhos. Mas os livros foram meus passarinhos e meus ninhos, meus

animais domésticos, meu estábulo e meu campo; a biblioteca era o mundo colhido num espelho; tinha a sua espessura infinita, sua variedade e a sua imprevisibilidade. Eu me lançava a incríveis aventuras, era preciso escalar cadeiras, as mesas, com o risco de provocar avalanches que me teriam sepultado. As obras da prateleira superior ficaram por muito tempo fora do meu alcance; outras, ainda, escondiam-se: eu as apanhara um dia, começara a lê-las, acreditava tê-las repostas no lugar, mas levava uma semana para reencontrá-las. Tive encontros horríveis: abria um álbum, topava com uma prancha em cores, insetos horríveis pulavam sob minha vista. Deitado sobre o tapete, empreendi áridas viagens através de Fontanelle, Aristófanos, Rabelais: as frases assistiam-me à maneira das coisas; cumpria observá-las, rodeá-las, fingir que me afastava e retornar subitamente a elas de modo a surpreendê-las desprevenidas; na maioria das vezes, guardavam seu segredo." (apud Martins, 1989, p.15)

O encontro com o mundo mágico e fantástico do livro nos faz, em criança, desvendar o mundo do imaginário e construir o segredo que cada um faz com o que lê.

Observava Luísa (6 meses) pegando um livro pela primeira vez: ela simplesmente o tomava e colocava na boca. Em outro momento ela o pegava, olhava e levava à boca. Agora, com 8 meses, ela tenta com sua mãozinha "pegar" a figura que nele está impressa, a letra grande nele escrita. Este livro, para Luísa, antes de ser um texto escrito, é um objeto que tem cor, cheiro, forma,

textura, peso, tem o som das páginas quando ela tenta folheá-lo. Esta é a descoberta que não só o bebê faz, como também o adulto analfabeto. Nós, professores, temos chance de observar essa apropriação no cotidiano da sala de aula, mas pouco fazemos para explorá-la com os alunos. Ao lembrar o que acontece todos os dias na escola, cabe mais uma vez perguntar: Afinal, o que estamos fazendo em relação aos diferentes atos de leitura de nossos alunos?

É importante lembrar com Martins (1989, p.43):

"É esse jogo com o universo escondido num livro que vai estimulando na criança a descoberta e aprimoramento da linguagem, desenvolvendo sua capacidade de comunicação com o mundo. E só o fato de folheá-lo, abrindo-o e fechando-o, provoca uma sensação de possibilidade de conhecê-lo; seja para dominá-lo, rasgando-o num gesto onipotente, seja para admirá-lo, conservando-o a fim de voltar repetidamente a ele."

O livro é para a criança fonte de crescimento que só será prazerosa se o permitirmos. Martins ainda nos diz que isto motiva a criança para a concretização maior do ato de ler. O texto escrito, a partir do processo de alfabetização, funciona como uma promessa de autonomia para saciar a curiosidade quanto ao desconhecido, renovando a cada momento as emoções vividas. A criança tem uma grande disponibilidade para desvelar o desconhecido, porque precisa descobrir e conhecer o maior número de coisas possíveis do mundo que a cerca.

A pesquisa me revelou que a criança da periferia com quem trabalhei não tinha contato com este mundo mágico da leitura. Seu mundo, sua história real estava imersa na violência, na agressão, na fome, no alcoolismo, na doença, na falta de brinquedo, na surra ... É o que ela tem a ler no seu cotidiano. A questão que se apresenta aos professores que pretendem desenvolver uma prática libertadora é a de como auxiliar a criança a entender e viver com esse cotidiano e aprender a ultrapassá-lo:

"A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer 'bancária'." (Freire, 1981, p.102)

Para tanto, precisamos respeitar a realidade do aluno e o nível de compreensão que ele tem desta realidade, tornando-o sujeito de sua própria leitura:

"... em última análise, a educação libertadora deve ser compreendida como um momento, ou um processo, ou uma prática onde estimulamos as pessoas a se mobilizar ou a se organizar para adquirir poder." (Freire & Shor, 1986, p.47)

Trata-se, pois, de organizar a vida escolar para as crianças da classe popular apesar das dificuldades que isto representa para nós, professores que carregamos muitas representações ideologizadas. O essencial é tentar ultrapassar conceitos e pré-conceitos, indo além da tendência reprodutiva.

A pesquisa permitiu que encontrássemos algumas formas de ligar o trabalho pré-escolar aos problemas sociais reais. Por exemplo, escrever os problemas vividos no mundo adulto; assistir determinados programas na TV (principalmente quando estudamos as eleições) e discuti-los com as crianças, na roda; convidar, pais, funcionários da escola e outras visitas para explicarem suas funções ou refletirem sobre nossas reivindicações. Estas foram algumas idéias desenvolvidas por nós e as crianças que de uma maneira ou outra articularam a vida escolar à vida social.

"Enfim, quaisquer que sejam a organização e o funcionamento da escola, não é a própria escola que colocará fim ao regime capitalista... Mas a luta pedagógica não é senão uma forma de luta, ao lado da luta econômica, social e política."
(Charlot, 1976, p.302)

A organização das atividades de aprendizagem a partir das leituras que as crianças faziam de seu mundo nos levou a verificar que essas estavam se alfabetizando "naturalmente"; como nós, elas eram capazes de sentir as coisas à sua volta, perceber, dizer sobre suas vivências que através da reflexão transformavam-se em experiências significativas; tomavam contato com a escrita do nome dessas coisas que descobriam e, conseqüentemente, estavam "lendo" este mundo.

Este é o exercício fundamental de que nos fala
Ernani Fiori:

"... alfabetizar-se é aprender a ler essa palavra escrita em que a cultura se diz e, dizendo-se criticamente, deixa de ser repetição intemporal do que passou, para temporalizar-se, para conscientizar sua temporalidade constituinte, que é anúncio e promessa do que há de vir. O destino, criticamente, recupera-se como projeto. (...) alfabetizar-se não é aprender a repetir palavras, mas a dizer a sua palavra, criadora da cultura."
(apud Freire, 1981,p.123)

E isto estávamos fazendo juntos: aprendíamos a descobrir as palavras, o mundo, buscávamos concretamente o conhecimento. Houve momentos difíceis porque o que as crianças traziam a respeito de sua vida era muito diferente do que havíamos vivido, nós pesquisadora e professora, educadas em outro mundo, com outros valores. Assim, a cada dia enfrentávamos novo desafio ao qual buscávamos responder.

Para dar conta dessa difícil mas excitante caminhada, é importante relatar algumas das experiências vividas junto às crianças. Tal relato é o contraponto necessário às considerações teóricas sobre como e o que nossas crianças aprenderam.

Antes gostaria de relembrar o início da caminhada para melhor destacar a evolução do trabalho. Ao chegar à

escola, no início do ano letivo, encontrei crianças que não se conheciam nem mesmo pelo nome (apesar de serem vizinhos). Não trocavam experiências, não falavam de suas vidas, brigavam muito, faziam queixas, agiam individualmente, limitavam-se a cumprir ordens dadas pelos professores. A professora limitava-se a uma rotina empobrecida, orientada para a "domesticação" das crianças.

Freire (1981) fala que esta educação para a domesticação não deixa de ser uma educação "bancária", educação que anula ou minimiza o processo criador dos educandos, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfazendo, portanto, o interesse dos opressores. Para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação:

"A escola não é a alavanca da transformação social, mas essa transformação não se fará sem ela, não se efetuará sem ela."
(Gadotti, 1987, p.73)

Em função da proposta que trazia e das aprendizagens que realizamos, o clima da classe foi se transformando. Experimentar, pensar, discutir, buscar soluções foi se constituindo em contribuição para o desenvolvimento da autonomia das crianças. Penso que a ação educativa assumiu o caráter de ação contra-hegemônica, conforme Gramsci*, eis que em todos os

* Para Gramsci a educação é valioso instrumento de um grupo social dominante para o exercício de sua hegemonia, para desempenhar sua função de direção em relação aos demais grupos sociais. Mas a ação pedagógica da instituição escolar, como de outras instituições da sociedade civil, pode contraditoriamente atuar no sentido de destruir a hegemonia da classe dominante (in Severino, 1986, p.44-5).

momentos de nosso trabalho procuramos desenvolver com as crianças uma "leitura crítica" da realidade, de modo a despertar na criança, sem violentar as características próprias da idade, a consciência desta realidade.

O que descobríamos no desenrolar da pesquisa é que esta consciência da realidade se dava quando olhávamos para o interior da escola e procurávamos articular o que ali acontecia com a realidade social brasileira e que isto só era possível pela capacidade que o homem tem de, além de agir, refletir sua ação, como é bem assinalado a seguir:

"... o homem só compreende bem aquilo que faz, e só faz bem o que compreende: fazer e compreender (Piaget) equivale a agir e refletir (Freire) desde que dialeticamente entendidos; tomadas de consciência (Piaget) e o processo de conscientização (Freire) são processos parecidos, talvez quase idênticos, sobretudo no que têm de atividade criadora e inventiva, desde que entendidos como função de ação do próprio homem e não de um ensino unidirecional ou de uma repetitiva doutrinação." (Becker, 1983, p.4)

4.2 - Algumas experiências de "ler" o mundo concreto

As "histórias vividas" que surgiram no decorrer de nossa experiência com o grupo de crianças da pesquisa nos possibilitaram novas maneiras de ler e reler o mundo. Vejamos, para ilustrar, algumas delas.

História do dia de chuva

O pão feito em casa, do Adilson

Num dia frio e chuvoso, conversávamos com as crianças sobre o que faríamos se estivéssemos em casa. Surgiu, então, a conversa sobre "bolinho de chuva". O Adilson disse que sabia fazê-lo e começou a nos dar a receita; era assim:

"- A gente pega arruma uma bacia bem limpa. Enxágua a bacia. Depois pega, despeja a farinha na bacia. Depois pega o ovo, bate na mesa e abre ele. A gente não bate na beirada do ovo, a gente bate no meio, senão o ovo cai no chão. Depois, bota sal e açúcar (um pouquinho com a ponta do dedo). Depois, a gente vai amassando assim (fazia o gesto) dentro da bacia. Depois, vai embolando pão e tá feito. Depois bota numa vianda. Depois a gente puxa a portinha do fogão e bota no fogão. Depois que ele já tá cozido, a gente vai botando os outros que não foram. Daí, a gente pega e come com café".

"- Pra gente fazer café é tri fácil: a gente bota a água a ferver; bota o café no saco. Despeja a água no saco e depois pega um

caneco e bota o saco dentro. Depois, bota na xícra (xícara). Depois é só adoçar o café e tá pronto".

Fomos para a cozinha da escola, arrumamos o material e o Adilson nos ensinou a fazer os bolinhos, que comemos na merenda. O dia de chuva começou para o grupo a ter um novo significado. Não era mais um dia ruim quando eles falavam no tempo. Passou a ser, também, um dia "legal" para fazer coisas diferentes na sala de aula.

Esta experiência contraria o que costumeiramente se constitui no ato de ler o mundo na pré-escola. Em geral não há referência ao que os alunos já sabem. Apesar de se reconhecer que os alunos podem aprender sem que o saber seja "ensinado" na escola, eles são tratados como se nada soubessem do mundo. Na dimensão de uma educação transformadora o professor precisa estar atento às situações diárias em que os alunos dão indícios do que sabem, quando narram suas experiências. A partir daí, é possível criar situações que tornarão o ato pedagógico mais coerente com a realidade, as vivências e as necessidades de nossos alunos.

No caso de Adilson, que tinha apenas seis anos e que, como a maioria das crianças de classe desprivilegiada economicamente, tinha que "fazer por si", quando questionamos como ele havia aprendido a fazer tudo aquilo, ele nos disse que via a sua avó fazer; depois, quando ficava sozinho, ele fazia a sua comida. Adilson passou a

ser o "cozinheiro oficial" da turma. Ele nos ensinou a fazer bolo d'água, merengue, feijão, feijão mexido, pipoca, arroz e sopa.

Esta "história vivida" demonstra claramente que todo momento da escola pode ser transformado num ato pedagógico. Por isso, organizamos e escrevemos as receitas do Adilson em cartazes que colocamos na sala. O grupo fez, também, várias comparações com receitas de livros, revistas, encartes, tudo era colocado no painel da turma.

O registro escrito era parte da proposta pedagógica, que objetivava criar "listas" de tudo o que de relevante surgia na sala de aula. As receitas do Adilson eram importantes; portanto, para não esquecer-las, passamos a escrevê-las. Nossa decisão encontra respaldo em Teberosky (1989,p.37) quando fala nas "listas":

"Vale a pena observar o interesse das crianças pequenas, entre cinco e oito anos, pelas enumerações. Interesse sobre aspectos cada vez mais complexos da própria experiência, mas sempre se expressa lingüisticamente por enumerações."

Com as histórias do Adilson, começamos a "ler" no grupo o interesse muito grande de saber como se "fazia comida". As crianças contavam o que as mães faziam. Juliano disse que a mãe dele fazia um bolo de milho muito gostoso.

Decidimos no grupo convidá-la a vir até nossa sala para ajudar a fazer o bolo de milho. Este seria um momento importante porque os pais também fazem parte deste processo de busca do conhecimento das crianças. Escrevemos um convite para ela. A escrita feita pelo professor, naquele momento, significava para as crianças uma hora de maior contato com o "signo": simbolizava o desejo de termos alguém junto de nós para enriquecer nosso trabalho, aparecendo como forma de representar e expressar nosso desejo. Além disso, nossos alunos poderiam, também, relacionar o objeto do desejo à palavra falada e escrita, compreendendo o que é "ler e escrever".

A mãe do Juliano viria até a escola para nos ajudar a fazer o bolo. No dia seguinte, após receber nosso bilhete, ela veio conversar conosco; mas surgiu um problema: a escola dispunha de pouco gás de cozinha e o mesmo estava reservado para o café dos professores. Discutimos tudo isto com a mãe do Juliano e as crianças. O que poderíamos fazer? Como faríamos o bolo? Iríamos desistir? Ela nos convidou para irmos até a casa dela. Depois que ela saiu, sentamos para combinar como seria nossa visita. Combinamos, também, que eu tiraria fotos do passeio à casa do Juliano.

No outro dia, caminhamos até lá por um caminho que fazia parte do dia-a-dia das crianças. Entre pulos sobre as sarjetas, começamos (as professoras) a ter maior contato com a Vila São Miguel e a descobrir a rotina

diária das crianças para chegarem à escola.

A casa do Juliano ficava na "linha de tiro", como era chamada por todos na vila, pois situava-se atrás do Presídio Central de Porto Alegre, em terreno no qual a Brigada Militar faz seus treinos de tiro-ao-alvo.

A Vila se apresentava para nós com suas casas sem brilho, sem cores: os brinquedos das crianças junto às "sarjetas", varais de cerca de arame cheios de trapos (que se chamam, também, roupas). Depois de vencermos vários obstáculos, chegamos lá. A casa do Juliano era de alvenaria com duas peças. Lá moravam seus pais e um irmão.

Ficamos numa peça que era, ao mesmo tempo, cozinha, sala e quarto das crianças; este separado, por uma cortina, do quarto dos pais. O banheiro era na rua (na "casinha"). Havia um fogão, um refrigerador, uma mesa com cadeiras, uma TV, um sofã. As paredes eram nuas, os móveis parecendo muito velhos, usados e sem cores.

A mãe de Juliano começou a nos dizer, então, como fazer o bolo de milho. As crianças iam contando as medidas de farinha, dizendo o que tinha dentro do ovo, a quantidade de açúcar ...

De maneira informal e prazerosa, estavam desenvolvendo idéias construtivistas. Neste "fazer com as

crianças" encontrávamos formas de organização de natureza lógico-matemática subjacentes à atividade realizada. Interpretar e questionar a receita envolvia conhecimento lógico-matemático espontaneamente exercitado.

As crianças queriam saber da mãe de Juliano por que ela peneirava a farinha, qual a quantidade dos ingredientes, o que era preciso para o bolo ficar duro, por que o fogão tinha que estar quente, o que aconteceria se a gente deixasse muito tempo o bolo no forno ...

Enquanto o bolo estava no forno, o Juliano trouxe uma caixa de papelão cheia de "brinquedos" e dividiu-os com os colegas que quisessem brincar.

Quando a mãe de Juliano tirou o bolo do forno as crianças gritaram: "Que legal! Parece um peneuzão grande!".

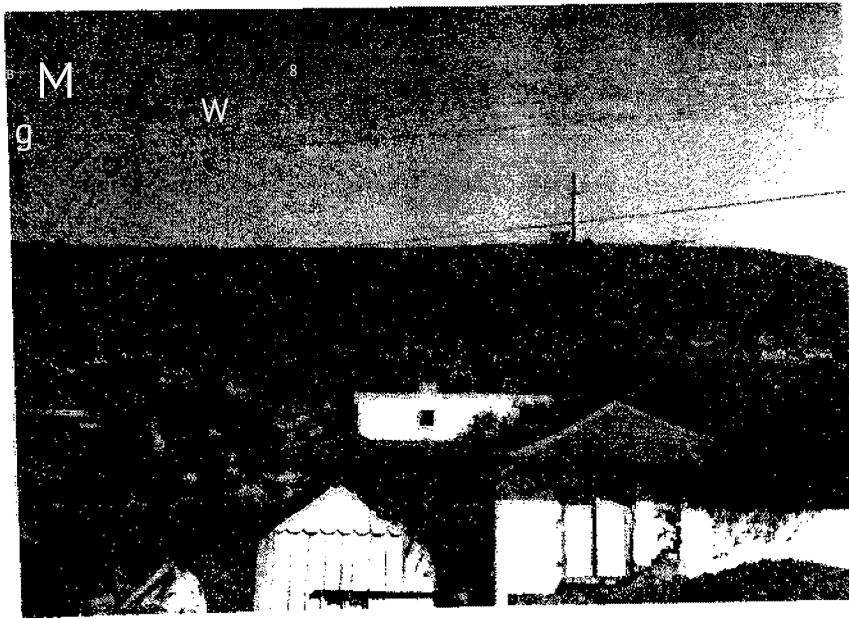
Esta "história vivida" nos leva a refletir sobre o nosso trabalho com crianças de classe popular e a maneira como a escola se desempenha em relação a elas.

Usemos um exemplo típico para análise.

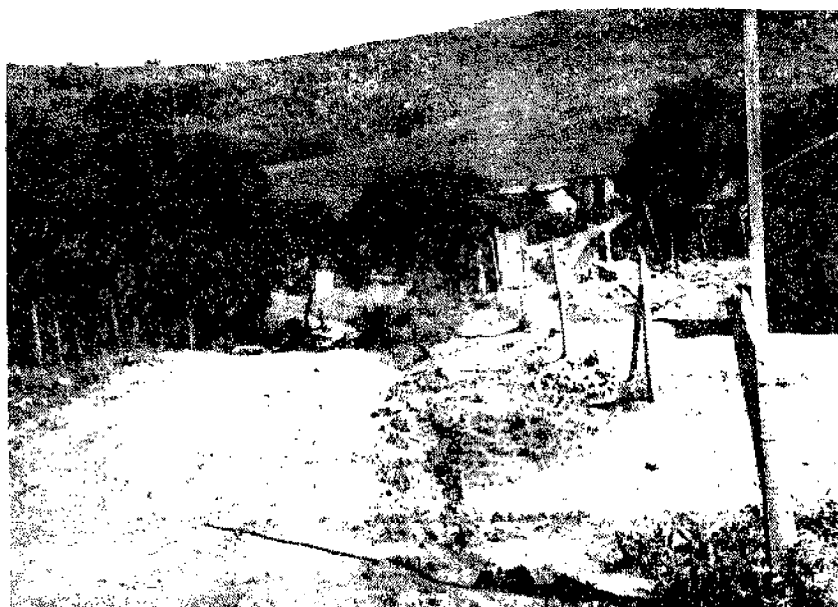
No currículo da pré-escola uma das unidades trabalhadas com as crianças diz respeito às cores. O professor, geralmente, não entende como crianças de seis

anos ainda não identificam, ao menos, as cores primárias. Para ensiná-las, começam, a cada dia, a estudar uma determinada cor. Um dia tudo se faz, se desenha, se pinta em azul; no outro dia, tudo fica amarelo, e assim por diante. No final desta "unidade", o professor faz alguns "testes" e questiona os alunos sobre as cores estudadas, a fim de avaliar o que aprenderam. O professor quer saber como está a discriminação visual de seus alunos. Diante da realidade concreta, pergunto-me: Que mundo é este em que as crianças estão inseridas? Que cores elas vêem no seu dia-a-dia? Nas suas casas há colorido de roupas, de paredes, de enfeites ...?

Ao visitarmos as casas das crianças, ao atravessarmos a vila, ficamos chocadas, porque nos vemos frente a um mundo onde não existe colorido. Nele as casas são feitas de restos de madeiras, os brinquedos são "cacos" impregnados da cor de barro da vila, as roupas rotas e gastas já não têm mais cor. Tudo parece velho, sujo e frio. Como, então, ao chegarem estas crianças à sala de aula, os professores decidem delas exigir esta compreensão das cores, a compreensão de um mundo que não é o seu?



*Vista de uma parte da vila,
a caminho da casa do Juliano ...*



... suas ruas, esgoto e vielas



Lá no fundo é a casa do Juliano

O pátio do lado da casa onde podíamos brincar





O Juliano nos deu uma caixa de brinquedo para brincarmos no pátio, esperando o bolo ficar pronto



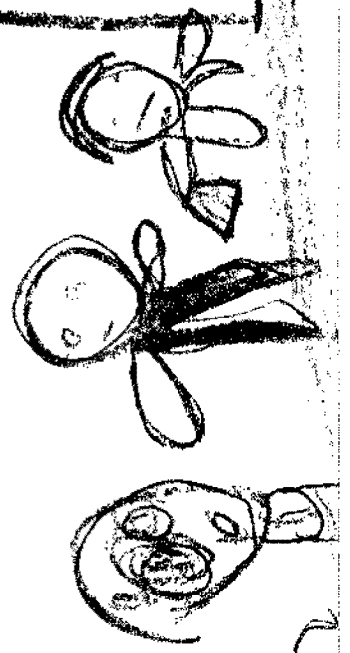
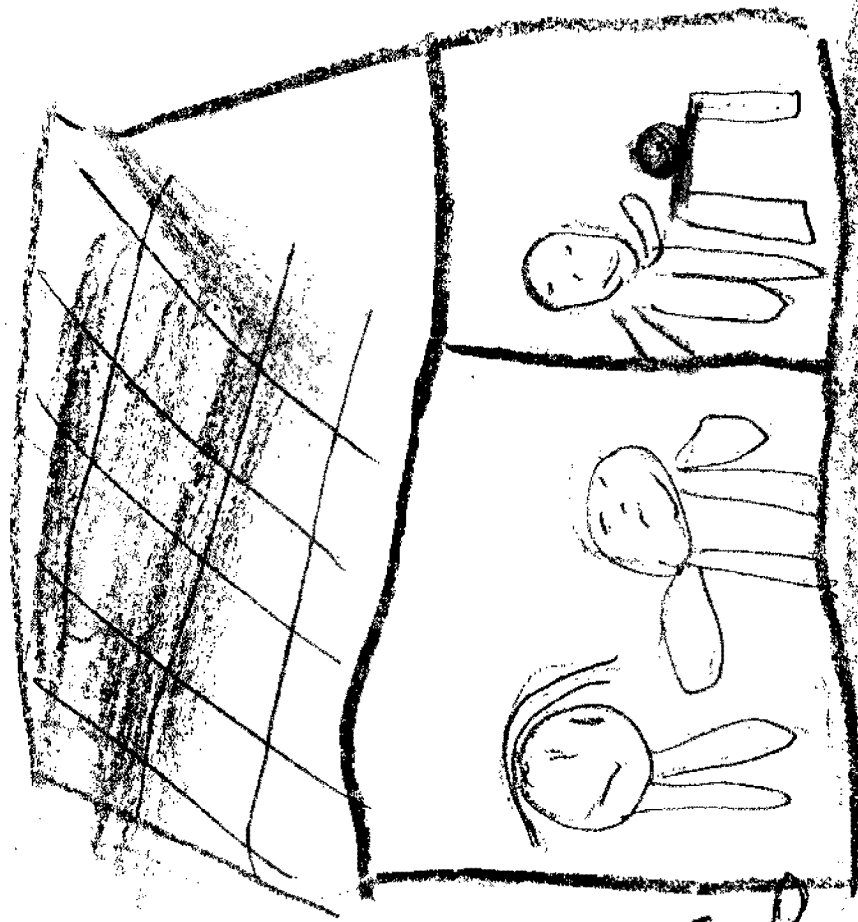
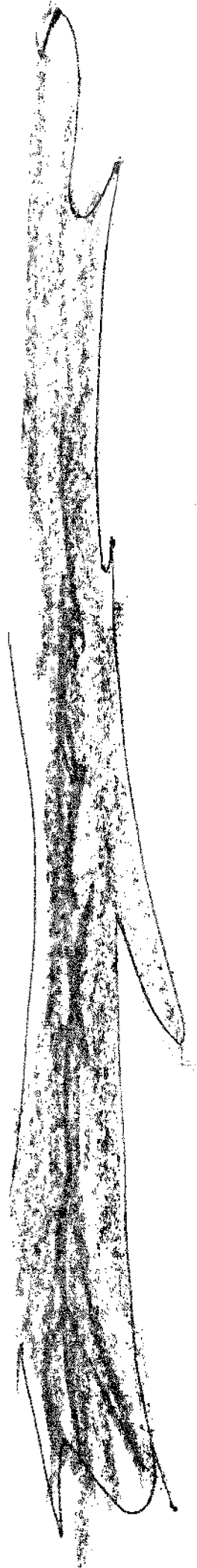
Na chegada da casa do Juliano



*Na casa do Juliano a mãe dele preparava tudo
para começar o bolo*



*"O bolo ficou que
nem um 'pneuzão'"*



! Photo de ma mère
avec sa sœur et
son frère. Ils
sont à Paris.
Ils sont très
heureux.

Adi's D

"História vivida"***O ninho de passarinho, do Luís***

Luís era filho do João e nos transmitia muito do que acontecia em sua casa. Luís era tranquilo e firme; reunia os colegas, conversava e até acalmava os ânimos do grupo. Sempre tinha para as professoras uma palavra, um desenho; tinha um jeito especial de ser e fazer as coisas na aula. Um dia, durante um passeio ao sítio do avô do Diego, Luís ensinou-nos a fazer um ninho de passarinho. Ele ensinou-nos assim:

"- A gente tem que procurar um mato seco (capim alto). Daí, a gente pega o mato e faz uma tripa e vai enrolando, vai enrolando, até ficar um redondinho, um ninho. Fica um buraco no meio. Daí, a gente pega, sobe numa árvore e coloca o ninho no meio dos galhos. Daí, a gente firma bem pra ele não cair".

Além de fotografarmos Luís fazendo o ninho, organizamos um relatório de "como se fazia ninho" e o colocamos num cartaz da sala. As crianças desenharam e contaram histórias sobre ninho de passarinho.

Estas "histórias", surgidas no decorrer do trabalho, foram construindo o processo de alfabetização das crianças; isto é o que Madalena Freire quer dizer quando fala que a alfabetização é gestada na vida, que ela

fluiu naturalmente de nossa inserção no mundo. Foi exatamente através desta inserção no mundo que a escrita foi surgindo para as crianças: escrever a palavra "ninho" tinha significado.

E a escrita foi entrando cada vez mais na sala de aula através dos desenhos, dos cartazes, dos murais ...

"... alfabetização como ato de conhecimento, como ato criador e como ato político é um esforço de leitura do mundo e da palavra."
(Freire, 1985, p.35)



"O Luís nos ensinou a fazer
ninho de passarinho com capim
grande."



"Depois, colocamos os
ninhos na árvore."

"História vivida"

A visita de João

João era pai do Luís, lembram? Um dia ele foi nos visitar na escola, para nos contar as "histórias do seu trabalho".

Moldador de metal, fazia entalhes e esculturas no gesso, para depois serem transformados em metal; fazia molduras para espelhos, lustres e abajures numa metalúrgica muito conceituada de Porto Alegre. Fazia, porque ele, agora, quando nos visitava, havia perdido o emprego. Contou-nos que costumava liderar um grupo de trabalhadores que se reunia para discutir suas reivindicações em função das necessidades do grupo; entre elas, melhor salário, mais segurança no emprego ... Um dia, João fez uma poesia que falava na exploração da mão-de-obra do trabalhador e entregou cópias aos seus companheiros de trabalho. Uma dessas cópias foi parar nas mãos do seu patrão. No outro dia ele foi despedido.

Agora, desempregado, João era parte do imenso exército de "biscateiros" do país, trabalhando como auxiliar de pedreiro numa obra.

As crianças gostaram do que ele havia entalhado, principalmente do crucifixo (palavra nova para muitos

deles). Apreciaram muito do que ele lhes contara sobre o processo que o metal sofre até ser transformado num lustre, num crucifixo, numa moldura de espelho e questionaram João sobre este processo. Mas o que mais chamou a atenção do grupo foi o caso da poesia. Pediram a João que lesse para eles. Perguntaram por que alguém poderia ser despedido por algo que havia escrito e "tava" bonito. Alguns diziam:

"- Será que é bom aprender a ler e escrever?".

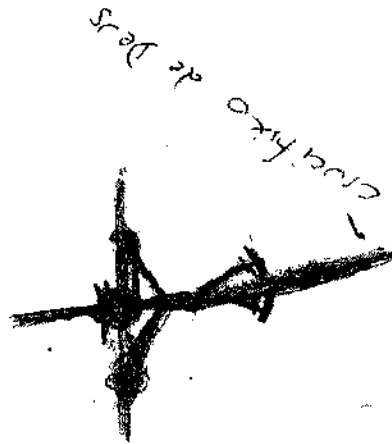
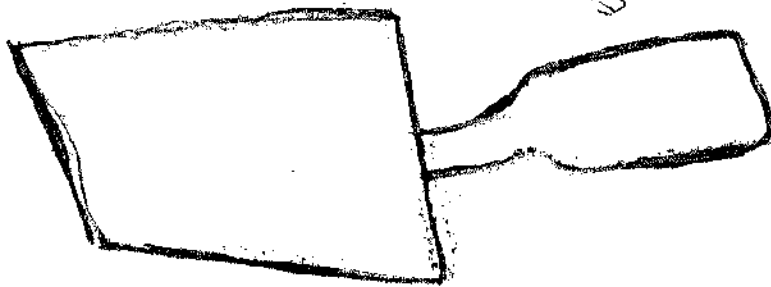
Retomamos com as crianças todas as suas questões, de modo a que pensassem sobre o que pode representar para algumas pessoas a expressão dos sentimentos através da escrita, numa sociedade na qual se pode perder o emprego por buscar melhorar suas condições de vida. Esta foi uma ocasião relevante para desenvolver com as crianças a idéia de justiça social, caminhando no processo de conscientização. Conforme Marx:

"O proletariado, o trabalhador em geral, não chega espontaneamente à consciência de classe, à consciência política, à teoria revolucionária ... Daí o **papel estratégico da escola**, dos educadores e intelectuais nas sociedades em transição, papel determinante na construção da consciência de classe do trabalhador." (apud Gadotti, 1987, p.63)

A partir das "histórias de João", começaram a surgir no grupo conversas sobre as greves, as demissões em massa, a greve dos professores. Rodrigo falava de sua participação nas assembleias e passeatas com sua mãe.

A visita do João, "pai do Luís"

58/80/70



RICARDO

O João (pai do Luís) fez um crucifixo e um espelho. Ele bota o metal na forma e no fogo. Ele espera secar e está pronto.

Ele é moldador de metal. O João foi despedido ("pra rua" do trabalho).

"História vivida"

As eleições presidenciais

A mobilização nacional e o desejo de eleger um presidente que viesse a representar as aspirações do povo brasileiro tomou conta da nossa sala de aula. As crianças vinham tendo contato com este movimento, não só pela TV, mas também por muitos outros meios. Muitas apareciam com "santinhos" na escola. Elas comentavam, cantavam e falavam sobre os candidatos. Fomos, então, para os comitês eleitorais buscar material: "santinhos", panfletos, cartazes, bandeiras de partidos ... Nosso "ambiente alfabetizador" tomava toda uma forma de "comitê democrático", pois havia material de propaganda de todos os candidatos. As crianças, através destes materiais, iam descobrindo cada vez mais letras do alfabeto. Agora em seus trabalhos apareciam nomes de candidatos, nomes de partidos, desenhos de siglas ... As eleições começaram a mobilizar não só a sala, como as famílias, as outras turmas, o outro turno. A decifração da palavra foi fluindo a descoberta de como se escrevia: Brizola, Lula, Ulisses, Covas... Junto com a palavra vinha a discussão de como se escrevia o nome do partido (que letra se usava e esta letra era de quem?). Como eram as canções dos candidatos? O que eles prometiam em seus discursos na TV? Os candidatos estavam mentindo ou falando a verdade? ...

Muitas vezes, as crianças traziam para a escola o relato do que haviam visto e ouvido nos programas políticos. Aproveitávamos estes relatos para trabalharmos os programas políticos vistos na TV, para darmos início a um processo de exame crítico não só da TV, mas também das leituras que elas faziam das falas dos candidatos. Narrar o que foi visto na TV permitia o distanciamento necessário para conversar e expressar sentimentos que a todo momento misturavam o real e o jogo simbólico.

As crianças queriam saber o que era voto, como se votava, o que era democracia ... Tudo o que vivíamos íamos documentando pela escrita. Eles não só conversavam sobre as eleições, mas elaboravam cartazes com as propagandas: as palavras descobertas iam aparecendo nos desenhos, nas histórias e isto tudo ia ocupando com muito entusiasmo o exercício de leitura e escrita. Os nomes dos candidatos e dos partidos eram facilmente reconhecidos por quase todos os alunos.

A proposta de desenvolver, organizada e sistematicamente, temas de interesse dos alunos, nos levava a cada vez mais aproveitar os recursos das nossas leituras do cotidiano dos alunos para fins educativos. A "leitura" dos programas políticos pelas crianças geralmente era feita de forma descritiva. Descreviam cenas isoladas de aparições feitas em lugares diversos durante a campanha: passeata, "carreata", "bicicleata" eram

transferidas para os desenhos que cada vez se tornavam mais característicos da fase esquemática* que estavam apresentando.

Com todo o estímulo visual que se criou na sala, muitas das crianças "liam" o nome dos candidatos e dos partidos mecanicamente, sem preocupação com o seu significado; associavam a imagem com a palavra escrita.

Durante uma de nossas conversas as crianças contaram que haviam visto, pintadas na rua, "coisas" dos candidatos. Isto trouxe para a sala frases como:

- . *Lula, lá!*
- . *Não vote nelle!*
- . *Nossa estrela vai brilhar!*
- . *Brizola, lá!*

As crianças começaram a fazer jogos com os fonemas, a partir destes textos. Organizamos o que traziam e iniciamos um jogo com palavras que continham o mesmo fonema. Descobriram as famílias silábicas de: **la, le, li, lo, lu**. Eles diziam:

* Fases evolutivas do desenho - ver Viktor LOWENFELD. **Desenvolvimento da capacidade criadora**. São Paulo, Mestre Jou, 1977.

"- O **Lula** tem o **lu** da Luana, o **la** da Laísa, o Brizola também tem o **la** do Lula".

Este jogo realizava-se oralmente ou por escrito, porque as crianças iam descobrindo, sozinhas, como se escreviam as palavras; iam jogando, juntando letras e fonemas, trocando sílabas de lugar ... Nessa descoberta foram se apropriando do processo de alfabetização. Nossa função era organizar esta apropriação.

Os cartazes organizados com as palavras que aprendiam tornavam-se cada vez maiores.

O final deste tema mobilizou toda a escola. Levamos para a sala uma cabine oficial de votação do TRE. Fizemos os títulos de eleitor. As crianças que não sabiam assinar seu nome colocavam as impressões digitais nos títulos. Fizemos as cédulas eleitorais, uma urna. Organizamos o ambiente com o pessoal da 4ª série da escola, que desempenhou os papéis de presidentes e mesários, acompanhados de seus representantes da pré-escola. Naquele dia a escola parou para escolher seu presidente. Das crianças aos professores, funcionários, direção... todos foram votar. No momento do escrutínio dos votos, as urnas foram abertas no pátio; cada voto lido recebia palmas ou vaias dos alunos. No final da contagem a oposição venceu com grande margem de votos a seu favor. Houve até passeata com cartazes e música do candidato vencedor.

Esses são alguns exemplos das histórias de mundo que construímos com as crianças. Elas fizeram com que muitas crescessem em sua construção da alfabetização, tornando-as silábicas ou alfabéticas.

Exemplo de atividade realizada com os alunos

Durante a atividade sobre as eleições para presidente, um dos trabalhos solicitados às crianças era que olhassem a TV e trouxessem no outro dia o que tinham visto durante o horário político para contarem aos colegas.

O assunto naquele dia foi sobre as carreatas do PDT e a bicicleteata do Partido Verde. Conversamos sobre: O que é carreata? O que é bicicleteata? O que é passeata? Por que o Partido Verde não faz carreata? O que é poluição? (olhamos lá do alto do morro e vimos a nuvem que encobria a cidade). Conversamos que isto é poluição. Quem ajuda a poluir a cidade? Este não é o propósito do Partido Verde, por isso eles fazem bicicleteata. Quais os partidos que tinham feito carreata?

Depois desta conversa as crianças desenharam:

Daniela
A bicicleta
Brisola

PT

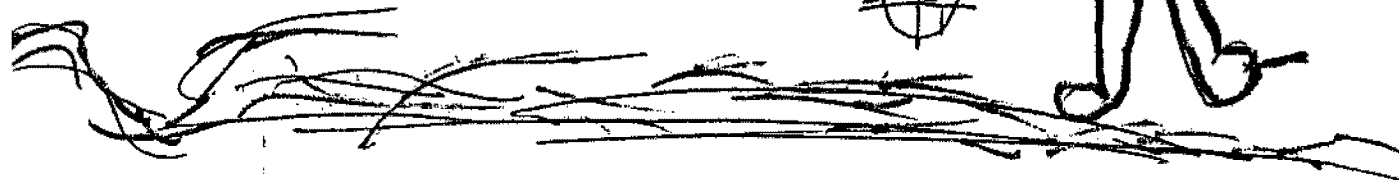
BRISOLA

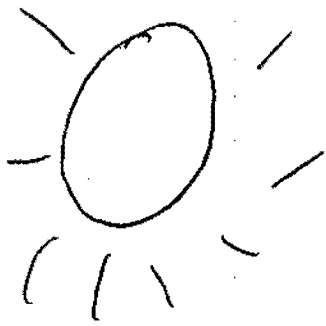
ERNP

ALEIN
DIA
PDT

BRIS

BRISOLA

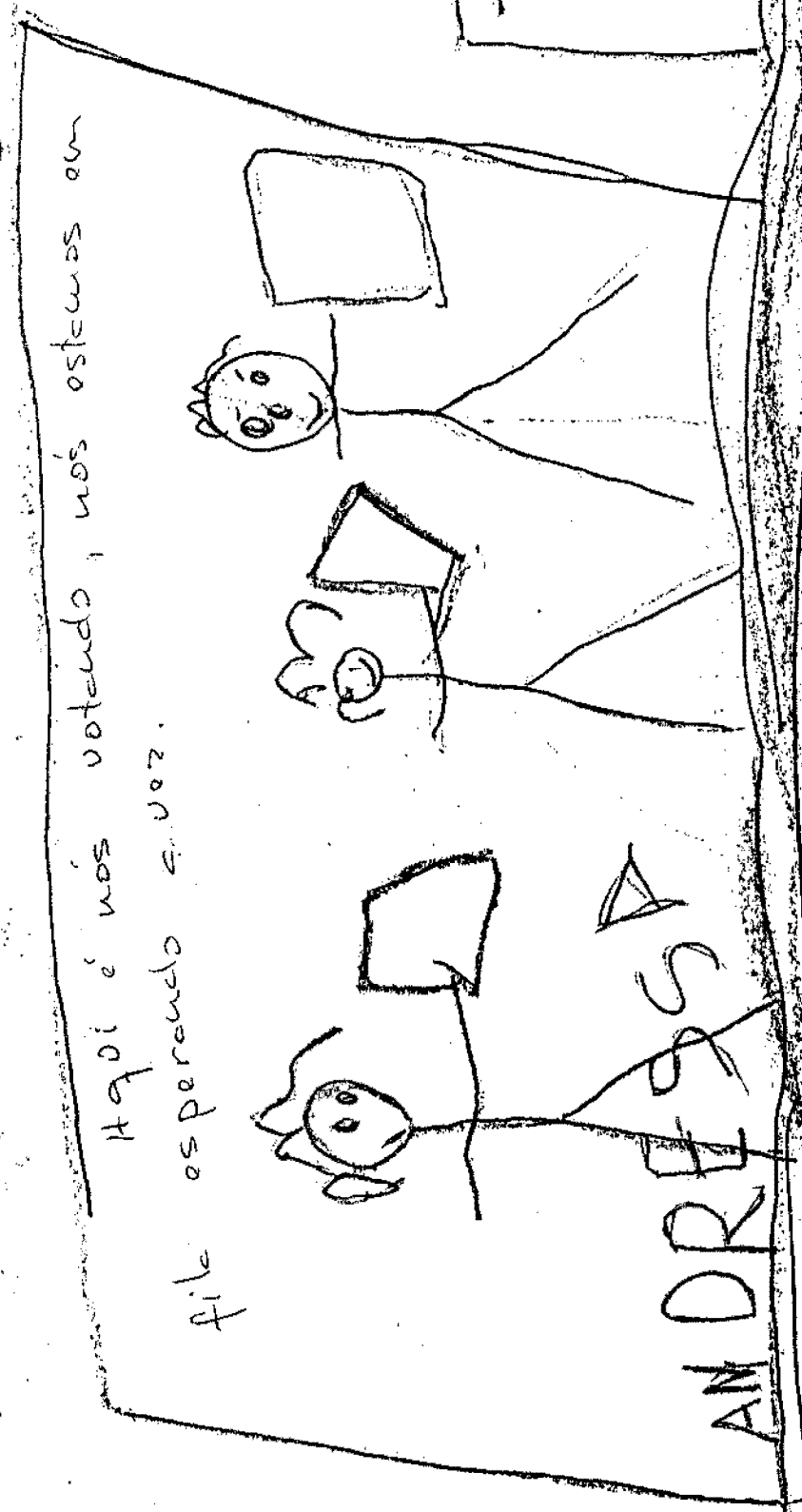




LUCIANO



As prévias para presidente na escola:



Aqui é nos votando, nós estamos em file esperando a vez.

Aqui é o lugar que serve pra botar o voto.

10/11/89

Muitas outras ocasiões de aprendizagem poderiam ser relatadas. Recebemos muitas visitas: pais, irmãos, primos, o dentista, a bibliotecária (Madalena), o veterinário primo do Rodrigo, o guarda da escola ... Essas pessoas vinham nos contar suas atividades: falaram de bichos, sobre "fazer coisas", como cuidar das pessoas... Todas nos ajudaram a construir um pouco do processo de conhecimento e muitas nos ajudaram a ampliar um "espaço" que, antes das crianças frequentarem a pré-escola, se centrava apenas nas ruas da vila.

Fizemos também muitas visitas: fomos à casa dos colegas, ao sítio do avô do Diego, ao Parque da Redenção, ao Museu Júlio de Castilhos (muito despreparado para receber crianças), ao centro da cidade, ao cinema ...

Muitas das crianças não tinham noção do que existia fora da vila. Certa vez, quando estávamos no "Intendente" (ônibus que liga a vila ao centro da cidade), o Jefferson dizia: *"Nossa, que casa grande e cheia de janelas"* (referindo-se aos edifícios que avistava pelas janelas do ônibus). Toda esta leitura de mundo que se ampliou a cada passeio, com a conversa das visitas, em todas as atividades que realizavam, nos auxiliava no desenvolvimento do processo de apropriação da letra escrita.

Foram estas leituras de mundo que precederam a

leitura da palavra que nos reportam a Freire (1985,p.13): "A linguagem e a realidade se aprendem dinamicamente". E este agir-refletir-compreender cada uma de nossas histórias de mundo permitiu aprofundar e ampliar o processo de alfabetização ds crianças.

4.3 - Apropriação da lecto-escrita: o crescimento registrado

Não tive a preocupação de que as crianças aprendessem a ler e escrever; isto faria parte de um processo a ser construído individualmente. Minha preocupação maior foi registrar a caminhada das crianças e as evidências concretas de seus avanços na pré-escola a partir do trabalho de intervenção. É possível, assim, recuperar esta caminhada apontando alguns de seus aspectos principais dos níveis atingidos no processo de alfabetização.

Para tornar mais clara a definição desses níveis e o que foi alcançado pelas crianças, optou-se por caracterizar cada um à luz dos exemplos recolhidos.

A análise dos resultados dessas provas foi realizada em função da classificação dos estágios evolutivos utilizados por Kato com base em Ferreiro.

4.3.1 - A palavra "descontextualizada"

As provas de "escrita descontextualizada"* foram realizadas em julho e novembro.

Estas provas foram utilizadas para que pudéssemos observar se as grafias se apresentavam livres das focalizações alternativas que a imagem pudesse sugerir. Para realizarmos sugerimos às crianças a brincadeira de ditado com palavras: bicicleta, cachorro, bola, casa, pé, coca-cola, boneca - escolhidas por serem palavras do cotidiano das crianças. Pedimos que elas escrevessem como achavam que deveria ser escrita, em sua folha de papel. À medida que ditadas, as palavras eram colocadas entre aspas pelas professoras, na folha das crianças. Em seguida, solicitávamos que elas lessem, marcando com o dedo os pedacinhos de cada palavra escrita.

O trabalho foi realizado em conjunto; por isso, só foi possível identificar algumas das dificuldades ou peculiaridades de cada criança. Optamos por realizar a atividade em conjunto para não criar diferenciações nas ações das crianças com respeito à escrita.

* Escrita descontextualizada - expressão usada por Ferreiro em **Os processos de leitura e escrita**, 1987, p.103. A escrita descontextualizada refere-se, filogeneticamente, ao período em que a criança constrói a escrita indo do pictográfico ao alfabético.

Observamos que algumas crianças, num primeiro momento, se negavam a escrever porque diziam não saber escrever todas as letras; outras negavam-se a escrever algumas palavras; outras, ainda, perguntavam se a letra que começava era a letra "certa" ...

Em novembro, vinte e quatro das crianças que participaram da atividade de "ditado" utilizaram sinais gráficos convencionais, demonstrando conhecer estes caracteres. Tal resposta correspondia à nossa hipótese inicial de que as crianças de periferia não vêm para a escola sem nada saber de escrita, uma vez que estão imersas num mundo urbano cheio de caracteres. Mesmo que em suas casas isto não seja uma constante, elas se familiarizam com o uso da letra através da TV, de folhetos, de anúncios, "lendo" o que está à sua volta. Estão, assim, iniciadas em seu processo de alfabetização. A resposta das crianças também corresponde à idéia de que o desenvolvimento desse processo se dá em um ambiente social e que esta prática e as informações deste não são recebidas passivamente pelas crianças da periferia. Quando podem tentar entender tudo isto, as relações antes já por elas estabelecidas, elas transformam os conteúdos e informações recebidas. Aceitar esta realidade implica aceitar que a aprendizagem não começa do zero. Esta é a noção de **assimilação** que Piaget desenvolveu, afirmando que a criança traz consigo uma bagagem de esquemas interpretativos que antecede ao processo de escolarização.

Ao aplicarmos a prova em março, identificamos quatro crianças pictográficas, que utilizavam o desenho do próprio objeto para representar a palavra. Em novembro, duas delas permaneciam pictográficas, mas duas passaram a fazer uma escrita diferenciada com quantidade variável e repertório parcial. A quantidade de grafia não era sempre a mesma; algumas apareciam numa mesma ordem e lugar juntamente com grafias diferentes.

Três crianças apresentavam escrita diferenciada com quantidade constante e repertório fixo parcial (sempre aparecia o mesmo número de grafia parcialmente diferente, o que servia para diferenciar as palavras). Em novembro, as mesmas crianças apresentaram uma escrita diferenciada com valor sonoro da primeira sílaba da palavra, como: bola, casa, bicicleta.

Três outras crianças faziam uso da escrita diferenciada com grafia convencional, quantidade variável e repertório fixo parcial. A quantidade de grafia que se apresentava não era sempre a mesma e algumas vezes se apresentava com a mesma ordem e lugar juntamente com grafias diferentes. Em novembro, duas delas passaram a usar uma escrita diferenciada com valor sonoro inicial da sílaba.

Seis crianças apresentavam uma escrita com quantidade variável e repertório variável, ou melhor, elas

variavam de uma só vez a quantidade e o repertório. Uma dessas crianças, em novembro, apresentava uma escrita diferenciada com valor sonoro inicial.

Finalmente, uma das crianças que, em março, apresentava escrita diferenciada com valor sonoro inicial, em novembro passou a escrever alfabeticamente.

A pesquisa revelou tipos de escrita que podem ser considerados "intermediários"; ou melhor, uma mesma criança expressava tipos de grafias que se encaixavam em duas ou mais categorias distintas. Este tipo de tratamento não aparece na categorização elaborada por Ferreiro e colaboradores. Mas, Kato e colaboradores também encontraram em suas pesquisas* esse tipo de escrita; portanto, esse é um dado que não pode ser desconsiderado.

Encontramos, também, em nosso trabalho, crianças intermediárias.

Ferreiro procura evitar a classificação de intermediários, afirmando que:

"A capacidade dos dados analisados tanto como sua quantidade nos obriga a tratar cada produção escrita como pertencente a uma

* Ver A concepção da escrita pelas crianças, 1988.

única categoria, e evita classificar os sujeitos como intermediários." (apud Kato, 1988, p.62)

Grossi (1987) também se coloca nessa perspectiva, dizendo que os mesmos se caracterizam pela tomada de consciência de uma incompetência para resolver os problemas vividos naquele momento na construção do sistema de escrita; trata-se de um obstáculo com o qual as crianças se defrontam em seu processo de alfabetização.

Outro dado observado difere das afirmações de Ferreiro*. Segundo a autora, o padrão evolutivo que a criança constrói deve passar por todos os níveis e esta passagem se dá numa sequência discreta. Não foi o que ocorreu com todas as nossas crianças.

Para isto, novamente, encontramos respaldo em Kato, com sua hipótese de que o desenvolvimento da escrita na criança é um processo construído por ela e que apresenta certa variação. Suas etapas não são discretas e podem se sobrepor, envolvendo fases em que duas ou mais concepções coexistem:

"... há variação no desenvolvimento da escrita, de criança para criança; mas esse processo não se configura como

* Ver *El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura*, 1979, p.63-132.

sendo discreto e linear. Assim, notamos que uma criança pode evidenciar duas (ou mais) etapas sucessivas em um dado instante do seu desenvolvimento, ocasionando uma interpretação intermediária..." (Kato, 1988, p.102)

Exemplos de escrita descontextualizada que encontramos:

a) Escrita pictográfica - A criança utiliza o próprio desenho do objeto para representar a palavra.



"papai"



"urso" (ela pediu para escrever)



"cachorro"



"casa"



"boneca"



"pau" (não queria escrever bicicleta, preferiu escrever "pau")




"bola"

Dora

Gelb (1981,p.7) diz que "o meio mais natural de comunicação de idéias, através de sinais visíveis, é realizado primeiramente por pinturas" e indica que "no curso da história a pintura se desenvolveu em direção à escrita" (Kato,1989,p.64).

Num outro momento a criança faz uso da escrita pictográfica juntamente com as letras convencionais, porque neste momento não há, ainda, distinção entre o desenhar (icônico) e o escrever (não-icônico), como nos mostra o exemplo.



"pé"

O U A I G O D "coca-cola"


P P P P P P P P P P "galinha"

U O P J A I G A "boneca"


U O M O G A "porco"

O O A F C P

U O R R I O R I P O "bola"



"pé"



"bicicleta"

U R O I P C O L G A

FÁBIO

b) Escrita ideográfica - É a escrita que usa um simples sinal gráfico para representar uma palavra ou conceito. Esse tipo de escrita é utilizado pelos chineses. Para a criança, o símbolo é usado para representar uma idéia ou uma palavra. A criança nesta fase usa um símbolo diferente para representar cada palavra diferente. Por exemplo:

"oca"

A

"galinha"

j

"pé"

)

"bicicleta"

E

bicic

c) Escrita sem controle de quantidade - Ela repete a mesma grafia até alcançar o limite da folha de papel. Não diferencia as palavras pela quantidade; no entanto, a criança pode tentar diferenciá-la variando as grafias utilizadas.

EEEE E EEEEE EE E EEE
"bicicleta"

CCCCCCCCCCCC
"pé"

AAAAA AAAA A
"boneca"

UUUUUUUUUU

"cachorro"

RAQUEL

d) **Escritas fixas** - Aqui se observa o uso predominante de grafias convencionais e também um controle quanto à quantidade de grafia: não é uma só, nem há um número indeterminado. Exemplo:

C A M I

"casa"

C A M I

"boneca"

M I L A

"pé"

C A M I

C A M I L A

"bicicleta"

e) **Escritas diferenciadas** - Aparece somente o uso de grafias convencionais, uma quantidade controlada, permitindo facilidade de manejo. Esta subdivide-se em:

(1) quantidade constante com repertório fixo parcial: um mesmo número de grafias que são parcialmente diferentes, o que serve para diferenciar palavras. Como exemplo:

BA
"bola"

CS
"coca"

CK
"cachorro"

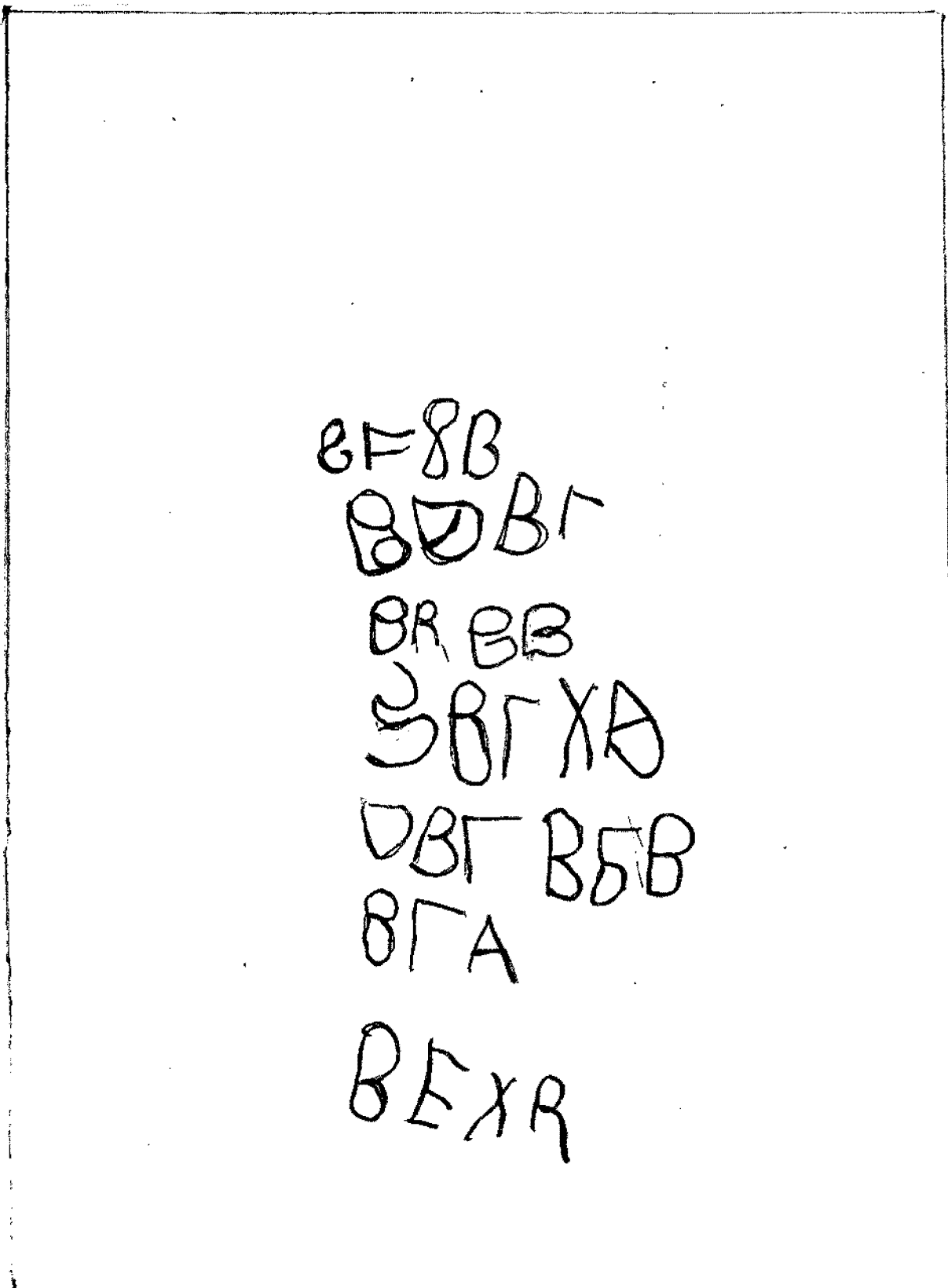
CS
"casa"

BC

"bicicleta"

Luana

(2) quantidade variável com repertório fixo parcial: a quantidade de grafia não é sempre a mesma e, às vezes, aparecem numa mesma ordem e lugar, junto a outras grafias diferentes, como exemplifica a ilustração:



Handwritten examples of variable-length strings with a fixed partial repertoire:

EF8B
BDBT
BRBB
SRTXA
DRTBBB
RTA
BERT

(3) quantidade variável com repertório variável:
varia de uma só vez a quantidade e o repertório.

DEIP "coça"
"casa"

XARD

TBALA "boneca"

İROT "bola"

İSE "pé"

TÆSARBU "bicicleta"

VANESSA

f) Escritas diferenciadas com valor sonoro inicial - A letra que inicia a escrita apresenta o valor sonoro da primeira sílaba da palavra, como é o caso da ilustração:

A i A

"casa"

O N G

"boneca"

O i A

"bola"

i E G A

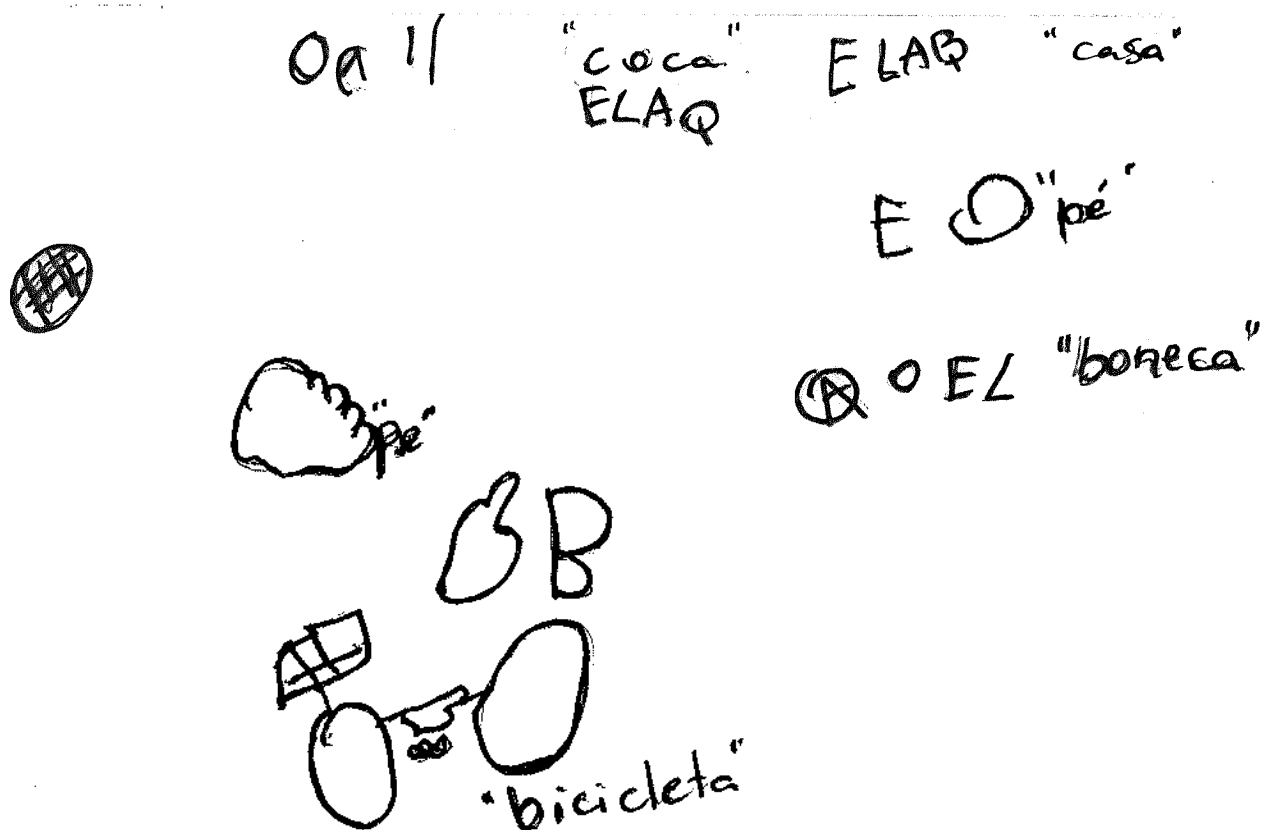
"bicicleta"

A i B

Luciana

Na amostragem foram encontradas também crianças que apresentam, simultaneamente, duas estratégias para representar as palavras: são os chamados intermediários.

Por exemplo, as crianças que apresentam "grafismo primitivo" e "escrita pictográfica" para representar a palavra.



RAQUEL N.

COCA - "coca"

GALINHA "galinha"

BONECA "boneca"

PE "pé"

BOLA "bola"

BILICITA "bicicleta"

g) Escrita alfabética:

A escrita de Flávia corresponde à escrita alfabética: compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. É alfabética mas não ortográfica.

FLAVIA

4.3.2 - A escrita do nome próprio

O nome próprio se reveste de significado para a criança, pois apropriar-se do seu nome significa o resgate de sua identidade como pessoa. Esse trabalho foi importante pois elas se tratavam por "coisa", "neguinho", "guri", "aquela coisinha preta" ... e isto não é ser gente.

"O nome próprio pode considerar-se como uma palavra a mais no mesmo nível de tantas outras; mas também pode considerar-se como uma palavra singular, muito diferente de outras palavras mais neutras. O nome próprio escrito, ou a assinatura, é parte da pessoa, de sua própria identidade. Provavelmente, através do uso da escrita do seu nome, a criança descubre algumas funções da escrita em geral, como a de identificar objetos, lugares, etc." (Ferreiro, 1979, p.240)

Além de ampliar o âmbito de nossa prática pedagógica, a leitura e a escrita do nome das crianças permitiu-nos uma avaliação regular do processo do aluno, contribuindo para a reorganização das atividades.

Os resultados da prova sobre a escrita do nome próprio revelaram, em março, que apenas dois (2) alunos escreviam corretamente o seu nome, cinco (5) escreviam o nome com falta de letras e quinze (15) não sabiam escrever o nome e não o reconheciam escrito entre outros dois; três

(3) não sabiam escrever seu nome, mas o reconheciam. No entanto,

"Uma criança pode escrever corretamente seu nome, mas ignorar o valor sonoro das partes. Neste caso, trata-se da possibilidade de reproduzir um conjunto de letras ordenadas de certa maneira, sem compreender ainda o porquê destas letras e não outras usadas, nem por que esta ordem e não outra."
(Ferreiro, 1979, p.243)

As duas crianças que escreviam corretamente seu nome sabiam silabá-lo perfeitamente; mas, do silabar à leitura havia ainda um longo caminho a percorrer.

Em novembro, vinte e três (23) alunos escreviam corretamente o nome, mas nem todos o silabavam perfeitamente. Duas (2) crianças o identificavam, mas não o escreviam corretamente. Uma das crianças fazia a leitura e a escrita alfabética do nome.

Para propiciar a aprendizagem do nome próprio, desenvolvemos diferentes procedimentos: uso de crachás com o nome dos alunos e professores; cartões de chamada com nomes; memorização do nome dos colegas e professores; bingo de nome próprio; listagem de todos os nomes; quebra-cabeças com nomes; exercícios como: "falta algo no

nome"; "dominó de nomes"; "os nomes que começam por ...";
 "dominó de sílabas do nome ...", etc.

ANESSA

va nes ss sa

4.3.3 - O que serve para ler

Uma outra prova realizada com o grupo envolveu as distinções possíveis frente a diferentes exemplos de escrita apresentadas fora do contexto. Adaptamos a prova e material que consiste em um conjunto de cartelas com escritas diferentes.

Apresentamos às crianças dezesseis cartelas para que as classificassem, separando-as em: "serve para ler", "não serve para ler". Nossa intenção não era a de que lessem o que estava escrito nas cartelas, mas, sim,

verificar se eram capazes de discriminar, dentro do universo gráfico proposto, as grafias que permitiam um ato de leitura e as que não o permitiam. Objetivávamos que as cartelas apresentadas fora do contexto permitissem antecipações sobre o seu significado, sua função e sua variação em número, letra, etc.

Depois que as crianças separavam as cartelas em duas filas, solicitávamos que justificassem o "porque sim" ou o "porque não" de sua separação.

As cartelas eram formadas de:

Maiúsculo:

PATO - palavra

KWYZ - consoante

UIO - vogais

RA - sílaba

R - uma letra

AAAA - letra repetida com o mesmo caracter

Script:

Situação:

- . uma palavra com muitas letras;
- . uma palavra monossilábica com duas letras.

Cursiva manuscrita:

- . devagar - uma palavra com muitas letras;

- . po - uma sílaba com duas letras.

Grafia próxima a letras:

- . *nyo* - grafia próxima à escrita;
- . *B* - grafia próxima a uma maiúscula de imprensa;
- . *3* - grafia parecida com uma letra;
- . *II* - grafia próxima a uma letra;
- . *Sn* - parecido com letra.

Números:

- . 4 - um só número;
- . 193 - vários números.

As respostas apresentadas pelas crianças foram:

O grupo formado por: |PATO|, |KWYZ|, |situação|, |UIO|, |devagar|, |RA|, *ny*, foram as mais aceitas, responderam: "dá pra lê", "porque tem bastante letra"; também optaram por elas pela quantidade de grafia; isto oscilava de duas a quatro letras.

O grupo formado por: |193|, |AAAA|, |la|, foram as que as crianças mais vacilaram; diziam: "serve pra lê" ou "não dá pra lê". Porque:

|AAAA| - "não dá, só tem A", ou, "dá porque tem A";

{193| - "dá porque tem número", ou, "não dá, tá faltando a letra";

|la| - dá, "tem letra"; não dá, "tá faltando letra".

:

O grupo formado por: |P|, |4|, |S1|, |Sr|, |po| foi o mais negado pela quantidade de grafia: "dá, tem letra", "não dá, tem poca letra", "tem poca junto".

Em |~~5~~| e |~~3~~| - não foram aceitas por um grande número de crianças, mas quatro delas responderam que "dava pra lê, eu vi na TV, é a do Jaspion".

Uma das crianças que já estava alfabetizada, respondeu para:

|PATO|, |kye|, |la|, |AAAA|, |R|, |RA|, |devagar|, |po|, |su|, |aps|, |UIO|: "dá pra lê, tem as letras" e dizia o nome das letras.

Para as cartelas:

|~~5~~|, |~~3~~| - "não dá pra lê, é letra diferente".

Nas cartelas:

|193|, |4| - "não dá, porque é número".

Em:

|Sr|, responde: "tem S, acho que é i. Essa eu não entendi".

Em suma, o que se pode concluir a partir da pesquisa feita com este grupo de crianças foi que o fato delas terem tido na sala de aula um "ambiente alfabetizador" com contato de várias formas de escrita, fez com que aceitassem tanto a letra cursiva, como o "script" ou a "imprensa", como algo que "serve para ler". A maior preocupação de quase todo o grupo foi decifrar o que estava escrito na cartela ou de ler o nome das letras que nela apareciam.

O que, também, nos chamou a atenção, foi que muitas delas usaram critérios de "quantidade mínima de letras" para que se pudesse ler o conteúdo das cartelas. Num grupo, uma letra só não constituía algo escrito que se pudesse ler.

As respostas dadas pelo grupo nos levaram a concluir que o fato de viverem num ambiente urbano lhes permitiu "ler", "ter visto letras" e concluírem que "servem pra ler", mesmo as letras que "pareciam com escrita".

Os exemplos citados e outras provas que

utilizamos durante a pesquisa e não incluimos neste relato nos levaram à questão de que o tema sobre a caminhada percorrida pelas crianças em seu processo de alfabetização não está esgotado. Fazem-se necessárias novas pesquisas e outras reflexões, assim como é necessário que o professor de pré-escola de classes populares resgate o "ambiente alfabetizador" para que não venha a impedir que as crianças cresçam em seu processo de alfabetização.

5 - REFLEXÕES SOBRE OS RESULTADOS DA BUSCA

5.1 - Como explicar o sucesso quando tudo parece levar ao fracasso?

Entre os estudos referentes à relação da família com o sucesso ou fracasso na alfabetização da criança de classe popular, podemos salientar alguns, como os de Heath (1982), Wells (1983), Krell (1983), que chamam a atenção para a questão de que o hábito ou não de leitura na família podem ser prenúncio do sucesso ou do fracasso escolar de algumas delas. Tais estudos mostram que a construção significado/significante, que na escola é algo imprescindível, pode começar muito cedo mesmo nas famílias de classe popular, estabelecendo-se a continuidade entre lar e escola, que facilitará o êxito escolar das crianças provenientes dessas famílias. Carraher (1984), estudando um grupo de crianças de baixa renda no Recife, encontrou relação entre a qualidade das experiências provocadas com a língua escrita na família, bem como a participação em brincadeiras com lápis e papel na família e o sucesso escolar.

Em nossa experiência observamos que, no início do ano, as crianças não demonstravam interesse pelos livros na sala de aula: primeiro, porque estes não estavam expostos de modo a facilitar-lhes o acesso (ficavam guardados no armário da professora); segundo, porque os livros não faziam parte de sua vida familiar. Muitos são os depoimentos dos pais confirmando isto. Como já comentamos anteriormente, o máximo de material gráfico que faz parte do mundo alfabético destas famílias constitui-se da Bíblia, revistas em quadrinhos ou livros didáticos de irmãos mais velhos.

Resolvemos, a partir destes dados, organizar o espaço dos livros na sala de aula. Arrumamos um canto adequado para os livros e organizamos, então, nossa "biblioteca". Havíamos registrado que as crianças, na hora da saída, sempre nos pediam para levarem para casa um boneco da sala (a pantera cor-de-rosa). A cada dia um aluno levava o boneco, devolvendo-o no seguinte. Pensamos, então: Por que não fazer o mesmo com os livros da sala de aula?

Conversamos com as crianças apresentando nossa proposta. Elas levariam os livros e no outro dia contariam para o grupo a sua história. Daquele dia em diante, todas as crianças que quisessem levariam um livro para alguém ler para eles em casa. Logo elas se entusiasmaram. No início desta atividade, algumas respostas foram bastante

negativas, mas isto era esperado, pois sabíamos da realidade de pais analfabetos. Entretanto, isto também poderia levar à busca de novas soluções para o problema e as crianças teriam que encontrar este caminho. Muitos chegavam com desculpas, como: "A minha mãe não teve tempo pra ler", "O meu pai chegou tarde em casa", "O meu irmão não teve saco de ler", "A minha mãe não sabe ler nem escrever...". Outras crianças porém contavam sua história, e isto foi mexendo com a turma: ficaram dispostas a levar os livros e encontrar logo alguém para que pudesse ler para eles, chegando até a pedir ajuda aos vizinhos.

Um fato marcou muito positivamente esta atividade. Foi o caso de Flávia (5 anos). Sua mãe contou-nos que, no início, ela nunca tinha tido tempo nem paciência para ler para a Flávia. Ela não podia deixar as lidas da casa e parar para ler, era uma perda de tempo. Contou-nos, ainda, que os livros que tinha em casa eram da época escolar do marido, mas a Flávia só iria usá-los depois de grande. Mas Flávia encontrou no pai uma saída. Todas as noites ficava esperando que este chegasse do trabalho para que lesse para ela. Eles deitavam juntos, e o pai não apenas lia a história, como conversavam sobre ela.

Este ato prazeroso na relação pai-filha não ficou só na leitura dos livros da escola. Logo o pai de Flávia passou a contar histórias dos seus livros, a inventar

histórias, a sentar com ela e brincar com letras, com palavras. Na escola, ela sempre contava aos colegas o quanto vibrava junto com o pai na "hora da história deles". Aos poucos, ela foi trazendo as brincadeiras de letras e palavras para a sala de aula. Ela sempre solicitava que a Nara (professora da classe) escrevesse algumas palavras. Isto despertou no grupo o interesse de "saber como se escrevem" as coisas. A partir daí, sempre que as crianças ou nós mesmas percebíamos o interesse por palavras novas, as escrevíamos ou no quadro-verde ou em cartões que espalhávamos pela sala: estavam se formando nossas "listas de palavras novas".

Com o decorrer do tempo, nossa sala foi se tornando claramente um ambiente alfabetizador. Certo dia, ao chegar na sala, a Nara veio ao meu encontro com um ar assustado, dizendo: "Leni, o que é que eu faço, a Flávia está lendo?!". Foi um momento muito especial para nós. Era um misto de medo e desafio a confirmação de um trabalho que justamente buscava alterar alguns dos velhos modos de alfabetizar. Flávia havia descoberto o seu caminho para o nível alfabético. Ela estava lendo. Não usáramos um método ou uma técnica especial; apenas havíamos permitido que as crianças criassem e discutissem suas hipóteses de aprendizagem da língua escrita. Havíamos respeitado suas hipóteses sobre a representação gráfica, sobre como a fala representa a escrita. Era, também, a confirmação de que um ambiente alfabetizador, cheio de desafios e solicitações,

facilitaria de alguma forma a construção da alfabetização daquelas crianças de classe popular. Reforçando o princípio de que as hipóteses criadas pelas crianças na construção da lecto-escrita precisam ser cada vez mais respeitadas e trabalhadas sob a forma de atividades que, observando os níveis e patamares das crianças, façam emergir a necessidade de um conhecimento maior. Para tanto, é essencial conhecer intimamente esta criança que ainda não foi submetida ao ensino formal de leitura e escrita da palavra.

O sucesso de Flávia foi estimulante para todos. Agora em toda a turma registrou-se um crescendo na construção da lecto-escrita. Os alunos pré-silábicos (pictográficos) atingiram outro nível e chegamos ao final do ano com parte da turma atingindo o nível silábico-alfabético e parte do nível alfabético.

Outra constatação a que chegamos foi de que a alfabetização não é construída a partir de treino escolar de exercícios grafomotores repetitivos ou decorados, mas que a criança constrói tudo isto em interação com o meio, em suas relações espontâneas na escola, na família ou com os colegas. Confirmou-se, também, a semelhança que existe entre a linguagem oral e a aquisição da língua escrita, que nem sempre andam juntas, mas que se realizam a partir de interações sociais facilitadoras.

Esses achados nos levam a discutir um pouco mais extensamente o papel da família e dos professores nas aprendizagens infantis.

5.2 - Pais e professores: educadores à procura de conhecimento

No sentido de melhor conhecermos as crianças, além de encontrarmos seus pais nas reuniões realizamos durante o ano algumas entrevistas com as famílias dos alunos. Foram entrevistas semi-estruturadas ou conversas informais que se revelaram muito produtivas para todos. À medida que os pais foram interagindo conosco ou observaram outros pais participando das atividades junto às crianças, nosso relacionamento passou a ser mais próximo e confiável. Estes contatos fizeram com que os pais se sentissem mais seguros para dividirem conosco seus anseios, vivências e representações. As entrevistas nos possibilitaram uma visão mais clara de como vivia aquela população na vila. Procuramos com eles saber acerca do universo gráfico das crianças: quem costumava ler para eles; tipos de livros a que tinham acesso (se os tinham); com que portadores de texto tinham contato; de que atos de leitura participavam; por que os pais achavam importante que elas viessem a se alfabetizar ...

O quanto essas entrevistas e conversas nos revelaram...

Das 25 crianças, quatro frequentavam outras instituições além da escola (casas de família que cuidam crianças da vila). A grande maioria ficava em casa com os irmãos, mas uma delas com o pai que trabalhava como vigia noturno; outras com a mãe, com parentes, com vizinhos. Apenas duas delas ficavam sozinhas o dia inteiro.

As crianças assistiam TV em casa ou nos vizinhos. Brincavam, cuidavam dos irmãos menores, ajudavam nas tarefas de casa (lavando ou enxugando louça, na cozinha, arrumando as camas, as roupas, varrendo a casa, indo ao armazém...).

A maioria das famílias estava se tornando proprietária dos seus terrenos, após anos de invasão. Muitas delas contavam sobre delitos de contravenções de vizinhos e cenas de prisões a que assistiam de forma rotineira, o que as levava a uma atitude de desconfiança em relação aos outros.

A grande maioria se dizia católica, mas muitos deles frequentavam centros espíritas e duas também pertenciam à Assembléia de Deus.

A preocupação com o futuro dos filhos era generalizada; por isso, achavam importante que se alfabetizassem e frequentassem o maior tempo possível a escola.

"- Quero que ele estude para o futuro. Hoje em dia tá difícil pegá um serviço sem sabê lê. Até de doméstica, se tem que dá um remédio tem que sabê. Se qué sê uma mulhé independente, não dependendo só do marido, tem que sabê. Não é futuro pra ninguém ficá de empregada, principalmente a Andréia que qué ficá toda arrumada".

"- Como é que vô ensiná o meu filho se não tive como aprendê. Não quero que ele seja uma pessoa burra, sem futuro e emprego bom. Não quero que seja como o pai que trabalha só pra comprá comida. No futuro ele tem que aprendê a lê e escrevê".

"- Acho que depois da vida é educação. Tomara que eu possa dar. Quero que eles progridam. É importante. O mais importante da vida é a educação. Que a pessoa consiga chegá lá. Hoje em dia a pessoa não é nada se não tivé estudo".

Os depoimentos dos pais mostram que o projeto de vida que têm em relação a seus filhos envolve a sua permanência na escola, como forma de lhes assegurar no futuro um bom emprego e a ascensão social. A aquisição do conhecimento é vista como uma condição para o êxito material: "conseguir um melhor emprego", "ganhar bem", "ter progresso", "comprar mais do que a comida".

O fracasso escolar de outros filhos ou deles próprios parece não abalar a representação que têm da educação.

Isto faz parte de uma realidade nunca desvelada porque a elite dominante do país faz questão de manter a alienação e o mascaramento das reais causas deste fracasso. Por isso, no que compete à alfabetização, principalmente em classes populares, é mantida a dicotomia entre a leitura do texto e a leitura do contexto, como nos aponta Freire em **A importância do ato de ler**.

Quanto mais esta realidade for explicitada e conhecida, maior será sua transformação. Mas, segundo Althusser (s.d.), a escola, na sociedade capitalista, assume as funções antes reservadas à Igreja e torna-se o principal veículo de manutenção do **status quo**, já que toma a seu cargo todas as crianças de todas as classes e lhes inculca a ideologia dominante.

No entanto, como diz Lefebvre:

"... é um processo complexo que arrasta consigo contradições e não só as repele, as reduplica, mas, também, as desloca, as modifica, as amplia." (apud GEEMPA, 1986, p.107)

Por outro lado, como assinala Machado (apud GEEMPA, 1986, p.108), essas aspirações quanto à educação podem vir

a se transformar em reivindicações e expressões de necessidade de transformação social, tornando-se, portanto, capazes de assumir um conteúdo revolucionário.

Quanto à familiarização com a grafia, as entrevistas e visitas feitas às famílias revelaram que as crianças, em geral, não tinham acesso a livros. Este acesso poderia acontecer se as crianças tivessem irmãos mais velhos que freqüentavam as escolas (livros didáticos).

Uma das mães disse-nos que tinha os livros usados pelo pai ou de irmãos mais velhos guardados num saco no porão da casa; no dia que ele crescesse e aprendesse a ler poderia manusear estes livros.

Muitas das crianças manuseavam "gibis", livros de história, livros didáticos, folhinhas (calendários). Um deles tinha um dicionário.

Os pais nos disseram que as crianças "viam" letras na TV, no jornal, na rua ... *"A Fernanda onde vê letra qué sabê o que tá escrito. Pega o jornal e imagina que lê"*.

A maioria das crianças não tem quem leia para elas. Suas mães estão muito envolvidas nas lidas da casa ou cuidando dos filhos menores. As que trabalham fora, quando chegam em casa não têm tempo de ler para elas porque precisam fazer "as coisas da casa".

"- *Eu chego de noite, a avó que fica com ele não sabe lê. Nas férias eu vô pegá e lê pra ele*".

"- *A gente não tem jornal, revista, nem livro; tá muito caro. A irmã às vezes lê pra ele os livros da escola*".

"- *A prima quando vai lá em casa lê pra ela os livros da escola e o jornal da TV*".

"- *O pai lê a Bíblia pra ele*".

Observamos que apesar das crianças vivenciarem poucos atos de leitura, estes se apresentavam como algo significativo para elas. Nossos alunos, de uma maneira ou outra, em casa ou na escola, tiveram alguma pessoa que lesse para elas. Sua experiência com o mundo gráfico progrediu não só por este motivo, mas talvez, principalmente, por viverem num ambiente urbano de cultura letrada (mesmo que alguns tenham pais analfabetos). Assim, as crianças envolvidas na pesquisa, mesmo pobres, mesmo vivendo em ambiente gráfico precário, tinham na escrita um objeto imenso de vivências ligadas à escrita: leitura silenciosa, leitura de contos, notícias de revistas e jornais, leituras de portadores de texto*, diálogos, jogos alfabéticos, tipos diferentes de impressão gráfica (letras

* Portador de texto ou suporte material - qualquer objeto que leva um texto impresso. Sob esta denominação incluímos livros, invólucros de medicamentos ou de alimentos, jornais, cartazes de propaganda... (Ferreiro, 1985, p.156).

maiúsculas, minúsculas, script, cursivas ...). Jogos e experiências com estes materiais as ajudaram a superar dificuldades e aceitar os desafios de construir sua lecto-escrita e sua leitura de mundo.

Ferreiro comenta que os atos de leitura que uma criança presencia fá-la, desde cedo, imitar os modelos do mundo:

"... essas imitações têm implicitamente em conta uma grande quantidade de indícios e de ações - compreendidas as de segurar, olhar e falar - do ato de leitura. Além disso, porém, esses atos não são realizados com quaisquer objetos, mas com aqueles que se 'prestam' (por exemplo, livros com imagens). É que a criança imita e ao imitar aprende a compreender muitas coisas, porque a imitação espontânea não é cópia passiva, mas sim tentativa de compreender o modelo imitado." (Ferreiro, 1985, p.157)

Muitas destas "imitações dos atos de leitura" foram observadas por nós durante o ano em atividades livres ou formais do trabalho com as crianças em sala de aula.

O conjunto dos dados obtidos através de observações, reflexões e de entrevistas com os pais foram relevantes para identificarmos quais os portadores de textos usados pelas crianças e como interagem com os mesmos. Tratou-se, certamente, de uma identificação

sucinta pois outros eram nossos propósitos; mas foi suficiente para mostrar que esta problemática requer estudos mais aprofundados e específicos para ampliar o conhecimento sobre a concepção da escrita em classes populares do Brasil.

5.3 - A recriação do professor de pré-escola

A questão da formação do professor nos surge diretamente relacionada à experiência de nossos primeiros dias de escola em que se desenvolveu a pesquisa. Então nos perguntávamos:

- Que escola encontraríamos?
- Quem era o professor com quem eu trabalharia e como este estaria trabalhando com as crianças?
- Que meta de trabalho teria este professor?
- Qual seria o agir pedagógico assumido por esta pré-escola?
- Que teoria embasaria a prática deste professor?

Na procura destas respostas, observamos as práticas e entrevistamos a professora. Os dados foram aparecendo e se combinando. Vale a pena refazer um pouco da caminhada enquanto identifico os principais conhecimentos adquiridos.

Ao começar a pesquisa, em maio de 1988, fui apresentada à direção e supervisão da escola e conduzida até a classe de nível B, para conhecer a professora com a qual trabalharia.

Esta, num primeiro momento, mostrou-me os trabalhos realizados pelas crianças (a turma havia iniciado as atividades no final de abril), as entrevistas com os pais das crianças (a maioria não havia comparecido à mesma).

Falou-me das suas dificuldades em realizar o trabalho com o nível B, pois sua prática era com o Maternal. Pediu que eu dividisse com ela minha experiência em pré-escola.

As trocas estabelecidas com a professora levaram-me a concluir que a maioria dos professores pré-escolares teria mais sucesso em seu trabalho como educadores se tivesse a chance de dividir com outro a sua prática numa verdadeira reflexão da mesma, compartilhando dúvidas e certezas; isto equivaleria a uma formação em serviço que auxiliaria aqueles professores a abandonar a precária visão tecnicista-escolanovista na qual foram formados. Seria uma forma de fazer com que os professores assumissem a necessidade de refletir sobre seu ato pedagógico, dele se apropriando, desde o planejamento até a execução.

Através dessas trocas o professor estaria usando seu espaço de trabalho, que é a escola, para a aprendizagem do seu ofício, ao mesmo tempo que desenvolveria suas habilidades de conviver com posições opostas.

Aprender na prática de discussão com outro professor, dividir as situações de classe para melhor dar-se conta das dificuldades que se apresentam é uma estratégia inteiramente válida.

É muito difícil fazer tudo sozinha, sobretudo porque a escola que temos não é uma escola que postula o ato de conhecer como um ato criador, como um ato de descoberta na construção do educador.

Foi exatamente essa dimensão de convivência ativa que permitiu ir aos poucos descobrindo as representações e as formas de trabalho da professora de classe.

Na primeira entrevista-conversa que tivemos ela revelou que sua maior preocupação com aquela turma era "preparar" bem as crianças para cursarem a 1ª série. Esse preparo não incluiria a alfabetização porque isto competia unicamente ao professor de 1ª série.

A professora dizia:

"- Acho importante trabalhar nesta faixa etária, além da socialização, a preparação para a 1ª série; não é ensinar a ler ou escrever, ou forçar isto, porque este é um trabalho para o professor de 1ª série. Compete a mim fazer alguns tipos de exercícios grafomotores com as crianças e não ensinar as letras. Acho que as crianças de periferia não desenvolvem sua coordenação, seu conhecimento do esquema corporal, como as crianças das escolas de burgueses. Quando elas chegam aqui na escola, estão no ponto zero. Então, como professora, eu sou alguém que dou informações, ajudo a esclarecer certas coisas para elas; não no sentido de incutir isto na cabeça delas. As crianças que aqui chegam não captam nada, aí compete a mim ajudá-las".

Um dos destaques que se pode fazer da fala desta professora é a não-percepção da criança como sujeito da ação do conhecimento; ela foge da idéia básica de que conhecer significa, como diz Chiarottino (1988,p.5), "inserir o objeto do conhecimento em um sistema de relações, partindo de uma ação executada sobre esse objeto...".

Apple (1982,p.80) confirma: "como existe a distribuição social do capital cultural da sociedade, também se dá uma distribuição social do conhecimento na sala de aula". Esta distribuição, para a maioria dos professores, se dá a partir de um treinamento de hábitos e atitudes; e isto parece ser mais permanente e poderoso na pré-escola, pois é a constante do trabalho de socialização que busca "adaptar" a criança à sala de aula.

Outro ponto que chamou a atenção foi o de que, também nesta faixa etária, é valorizado pelo professor o fato do aluno trazer mais material para a sala de aula; vir mais "arrumadinho e cheiroso"; demonstrar na sua participação oral um conhecimento que vêm ao encontro das expectativas do professor porque faz parte do seu contexto social. A este aluno, o professor solicita maior participação; muitas são as vezes em que chega a verbalizar seu agrado dizendo: *"Este tem mais condições de aprender, é mais esperto, seus pais têm maior poder aquisitivo que outros na sala"*.

Destaca-se ainda na fala da professora, o fato de que sendo a única que sabe ler e escrever na sala de aula, não se dá conta de que seu aluno também pode ler e escrever dentro do seu nível de aprendizagem de leitura e escrita do mundo. Para ela o espaço de aprendizagem da lecto-escrita só é compatível com o trabalho de 1ª série. Esta não é uma idéia solitária. A maioria dos professores da pré-escola dela compartilham e há mesmo muita discussão teórica sobre este ponto e isto já foi discutido ao longo do trabalho.

Outra característica da ação da professora era o exercício da autoridade. Observamos, nesse contexto inicial, que os alunos esperavam as ordens da professora para executarem as atividades. Esta tônica da obediência corresponde ao que Apple registra e que já referimos: naquela sala de aula o aluno se preparava para tornar-se

apto a seguir regras, normas e a aceitar valores e crenças necessários ao desempenho de seu papel de estudante. Todas as atividades eram estabelecidas pela professora que denominava de trabalho tanto o de colorir, desenhar, ouvir histórias, cantar, como arrumar a sala ... A professora, bem intencionada e envolvida, não se dava conta que estava inculcando na criança a idéia de que trabalhar é fazer tudo que lhe mandam, não importando a natureza da atividade em questão. As crianças acabavam fazendo e cumprindo as ordens dadas pela professora, sem ação; é ainda Apple que assinala ser essa uma forma de preparação para a realidade do trabalho adulto, que exige do trabalhador apenas o cumprimento do seu "dever" que é executar ordens dadas.

Quanto ao envolvimento social da professora fora da escola, as entrevistas revelaram posições muito conservadoras. Assim, por exemplo, para ela o movimento de greve não era um direito do trabalhador da educação, afirmando: *"O movimento de greve em relação às crianças é terrível. Nunca fui a favor de greves porque são prejudiciais às crianças"*. Diante desta certeza, perguntava-me como esta professora, expressão do pensamento hegemônico, poderia trabalhar com vistas ao desenvolvimento da autonomia da criança? Como conduziria o grupo no sentido da participação na busca de soluções de problemas comuns?

Em relação aos conhecimentos teóricos que

embasavam sua prática, as revelações da professora confirmaram aquilo que vários estudos vêm apontando, ou seja, a falta de clareza derivada de uma formação profissional deficiente e da ausência de apoio da escola.

Quando se questiona o professor pré-escolar sobre a teoria que fundamenta a sua prática, ele normalmente não sabe responder ou seu discurso mostra-se diferente de sua prática. A professora da turma de nível B, quando questionada sobre teoria, respondeu que nos cursos que fizera sempre aprendera "técnicas" de como lidar com o aluno (não o aluno de classe popular), como desenvolver atividades, como levar o aluno a atingir os objetivos por ela propostos. Contudo, para ela, a prática estava desvinculada da teoria, pois não via como aplicar os ensinamentos recebidos. É evidente que não pensava que sua prática concreta expressava, ainda que de modo inconsciente, uma determinada visão de educação, de criança e de pré-escola. Para que a professora pudesse mudar essa visão e assumir uma prática mais consciente, era fundamental que se iniciasse em pressupostos teóricos capazes de apoiá-la. Sua situação e suas necessidades não diferiam daquelas vividas pela maioria dos professores de pré-escola, o que confirmou-se sobre a importância e a urgência de reformular o processo de formação desses professores.

Essa reformulação deve incluir, além da aquisição

dos conhecimentos teóricos, a possibilidade de refletir sobre as histórias de vida, tanto as pessoais como as dos alunos, de modo a ampliar a percepção de mundo e das relações que nele se estabelecem.

A falta dessa dimensão relacional revelou-se quando, nos primeiros contatos, a professora chamou minha atenção para o fato de que raros eram os pais que apareciam para conversar. Dizia ela que a maioria dos que vinham saber sobre o filho, normalmente, perguntava apenas se este incomodava, queria saber sobre seu comportamento na sala de aula. Muitos eram os pais que tinham medo de perder a vaga na escola devido ao comportamento dos filhos. Assim, pediam que a professora colocasse o filho "de castigo" e até, se fosse o caso, lhe batesse. Também muitos diziam que seus filhos eram "danados" e que a professora poderia tomar a atitude que quisesse para corrigi-los. Para a professora essas eram atitudes normais, representando o respeito pela escola e o valor a ela atribuído.

A atitude dos pais de periferia, frente à escola ou ao professor, é geralmente de submissão. O professor representa para eles o poder e a autoridade, não só porque tem conhecimento e é "estudado", mas como alguém que tem poder decisório na permanência ou não de seu filho na escola.

Estes pais, na maioria analfabetos, se preocupam muito com o fato de seus filhos permanecerem na escola. A preocupação, é claro, nada tem a ver com a necessidade das crianças descobrirem o conhecimento; estar na pré-escola é garantia de que o filho chegará à 1ª série e conseqüentemente à alfabetização. É o início do caminho que levará a criança a futuramente conseguir um trabalho no qual precisará empregar menos esforço físico; estudando, o filho ou a filha poderão ter melhores condições de vida e "ganhar" mais. Também esta parecia ser a crença da professora, já que aceitava as colocações dos pais sem contrapor-lhes qualquer idéia distinta. Ao mesmo tempo, ela revelava, em ações e palavras, suas contradições em relação a seu aluno e ao futuro deste.

Assim, enquanto dirigia e ordenava o trabalho ou as discussões dos alunos, dizia: *"Acho importante criar um aluno crítico, não o que só sabe ouvir ou só fazer o que mandamos"*. A discussão feita em capítulo anterior sobre a autonomia nos ajuda a entender essa fala da professora. Por um lado, ela percebia, talvez intuitivamente, a importância da prática conjunta e da discussão para a aprendizagem. Por outro lado, presa à noção de que o professor é a autoridade, fazia o exercício desta sem muitas hesitações, concedendo a palavra, permitindo a ação do aluno, dirigindo todos os momentos da classe; neste sentido estava reforçando o que Freire chama de "cultura do silêncio". Para o autor, "ser silencioso não é ter uma

palavra autêntica, mas seguir as prescrições daqueles que falam e impõem sua voz" (1980,p.62). A cultura do silêncio sugere uma tolerância passiva à dominação; a resposta passiva à pedagogia autoritária; é verdadeira enquanto um dos aspectos da sala de aula onde os alunos estão em silêncio porque já não esperam que a educação inclua o prazer de aprender, ou momentos de paixão, inspiração ou comédia, ou até que a educação esteja ligada às suas condições reais de vida. Os alunos simplesmente esperam que o professor com sua fala autoritária e monótona preencha o horário de aula para que eles possam voltar para seu brinquedo no pátio, suas montagens, suas descobertas e até para a televisão. Na pré-escola, isto gera respostas que se manifestam pelo choro ao entrar na sala, a fuga da escola, a mordida no colega, pelo medo ao professor, na briga pelos materiais, pelo desejo de ficar em casa assistindo desenho na televisão em vez de ir à escola.

E foi no meio de todas estas observações, foi resgatando com a professora o seu agir pedagógico, que o conhecimento foi se estruturando. Este conhecimento, esta descoberta não foi apenas privilégio dos alunos; foi também uma conquista da professora, que começou a assumir a necessidade de refletir sua prática, sua visão de educação e a busca de maior embasamento teórico que a apoiasse. Foram a discussão e o estudo que permitiram à professora ir aos poucos descobrindo novas formas de

representação e que só o trabalho consciente de sua ação seria capaz de criar relações construtivas na interação com seus alunos, possibilitando o desenvolvimento do processo de construção do conhecimento de seus alunos e com a certeza de que sempre faltaria algo para aprender a vir a ser "educador".

6 - PALAVRAS QUE NÃO SERÃO FINAIS ...

Como mestranda da UFRGS, no momento de conclusão do trabalho de dissertação, repenso o que me levou a ter a ousadia de fazer à escola uma proposta de intervenção.

Encontro resposta no desejo de propiciar uma melhor qualidade à educação da criança pré-escolar de classe popular, em ver se concretizando uma alternativa curricular para a prática de sala de aula. Trabalhei com uma proposta alternativa e experimental porque, em nenhum momento, tive o propósito de torná-la pronta, única, inédita. Apenas procurei organizar de forma mais sistemática minha prática docente, buscando pôr em evidência a criança como sujeito cognoscente, que aprende construindo seus próprios caminhos. Meus apoios foram a experiência anterior como professora e os teóricos construtivistas, que reafirmam ser a criança construtora de sua própria teoria enquanto organiza seu mundo.

Procurei desvelar ao longo do relato as concepções de conhecimento, de leitura e de escrita e os

caminhos da conquista da autonomia de crianças pré-escolares da classe popular, não apenas para caracterizá-las, mas para mostrar o caminho que foi trilhado por elas a partir de uma proposta de intervenção.

Para realizar esta proposta foi necessário partir da reflexão teórico-prática mais aprofundada sobre a concepção da leitura e escrita da criança, princípio de toda atividade de alfabetização. Isto levou-me a mudar de atitude frente à criança que ia ser alfabetizada, aumentando minha compreensão do processo pelo qual passa sua aprendizagem. Para mim e para a professora Nara significou reunir e reorganizar os fragmentos de conhecimento sobre aprender a ensinar, formando uma nova concepção voltada para as perspectivas de sucesso no processo de alfabetização das classes populares, porque para nós, que vivemos num país de analfabetos, onde a repetência, a evasão (e por que não dizer a expulsão das crianças nas séries iniciais) se agravam mais e mais, o acesso ao mundo da leitura e escrita continua sendo um assunto de capital relevância.

A pesquisa-intervenção deixou claro que as crianças de classe popular (como diz Freire, meninos(as) de classe popular, porque entre elas não há filhos de banqueiros ou filhos de industriais) devem ter atendimento mais competente no que se refere à aquisição e produção do conhecimento. Este pode ser viabilizado pela extensão do

acesso à pré-escola na idade regular. Mas esta pré-escola deve ser diferente da que ora existe, assegurando, por exemplo, políticas de financiamento que garantam a implementação de novas alternativas curriculares. Mas que reconheçam a diversidade do pré-escolar, e que, acima de tudo, respeitem sua cultura. Isto seria o mínimo que se deveria fazer para se construir democraticamente o ensino pré-escolar na sociedade brasileira.

A pesquisa confirmou que o processo de alfabetização se dá em um ambiente social e que a prática e as informações sociais não são recebidas passivamente pelas crianças de classe popular. Quando podem, elas transformam os conteúdos e informações recebidas.

A partir desta experiência, ficou a importância de um ambiente e de um professor que tenha consciência do seu agir pedagógico, como um educador capaz de criar relações construtivas na interação com seus alunos.

Mostrou-nos que o professor precisa saber como se constitui o conhecimento, a fim de não obstruir o desenvolvimento da criança, mas acelerá-lo.

O trabalho revelou que a pesquisa-intervenção traz resultados diretos às pessoas envolvidas.

E, a partir dela, também fica uma série de

questões como, por exemplo: Por que (como Kato) encontramos alguns resultados diferentes de Ferreiro; será que a situação da criança brasileira propicia isto? Acredito que este tema não se esgota e deve ter respaldo em outras pesquisas a serem realizadas no campo da educação pré-escolar.

Faz-se necessário, em outro ponto, que o professor pré-escolar tenha acesso à literatura específica sobre a concepção de leitura de mundo, a lecto-escrita e a autonomia da criança desta faixa etária e de classe popular, no que se refere ao aprendiz como sujeito cognoscente.

Por todo trabalho realizado com as crianças de classe popular e toda a sua possibilidade, acredito na pré-escola como um espaço e agente de transformação social. Por isso, continuarei trabalhando/pesquisando na busca de uma pré-escola transformadora e que reflita o seu agir pedagógico.

Que possamos, então, recriar uma pré-escola nova, a partir de pressupostos velhos, a partir de cada história, que foi nossa história de vida.

Parafraseando Montoya, posso ressaltar que esta pesquisa não foi apenas um desafio à minha qualidade de pesquisador, mas, também, a minha possibilidade de sujeito da ação educativa.

BIBLIOGRAFIA

- ABRAMOVAY, Miriam & KRAMER, Sonia. O rei está nú: um debate sobre as funções da pré-escola. **Caderno CEDES**, São Paulo, nº 9.
- ANDRÉ, Marli & LUDKE, Menga. **Pesquisa em educação: abordagem qualitativa**. São Paulo, EPU, 1986.
- APPLE, Michael. **Ideologia e currículo**. São Paulo, Brasiliense, 1982.
- ARIÉS, Philippe. **História social da criança e da família**. Rio de Janeiro, Zahar, 1978.
- BATTRO, Antonio. **El pensamiento de Jean Piaget**. Buenos Aires, EMecê Editores, 1969.
- BECKER, Fernando. **Da ação à operação: o conceito de aprendizagem. Jean Piaget e Paulo Freire**. São Paulo, USP, 1984. Tese Doutorado.
- BERNARDES, Nara M. C. **Crianças oprimidas: autonomia e submissão**. Porto Alegre, UFRGS, 1989. Tese Doutorado.
- CHARLOT, Bernard. **A mistificação pedagógica**. Rio de Janeiro, Zahar, 1979.
- CAMPOS, Maria M. **Assistência ao pré-escolar: uma abordagem crítica. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas**, São Paulo, março 1979, nº 28.
- CONSELHO Federal de Educação, nº 45, de 04 junho 1974. In: BRASIL - MEC-SEPS-SER. **Legislação da educação pré-escolar**. Brasília, 1979.
- CONSTRUINDO a alfabetização: do pré-escolar à 4ª série do 1º grau. **Coletânea AMAE Educando**, Minas Gerais, s.d.
- ELLIOT, Alison J. **A linguagem da criança**. Rio de Janeiro, Zahar, 1982.

- FERREIRO, Emilia. **Los adultos no-alfabetizados y sus conceptualizaciones del sistema de escritura.** México, D.I.E., nº 10, 1983.
- _____. **Reflexões sobre alfabetização.** São Paulo, Cortez, 1985.
- _____. **Alfabetização em processo.** São Paulo, Cortez, 1989.
- _____. & TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1985.
- _____. & PALACIO, Margarita G. **Os processos da leitura e escrita.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1987.
- _____. **Alternativas para a compreensão do analfabetismo na região.** Educação & Realidade, Porto Alegre, UFRGS, 1989.
- _____. ; PALACIO, M.G.; GUAJARDO, E.; RODRIGUEZ, B.; VEGA, A.; CANTU, R. **El niño preescolar y su comprensión del sistema de escritura.** México, Dirección General de Educación Especial, 1979.
- _____. **Os filhos do analfabetismo** (proposta para alfabetização escolar na América Latina). Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.
- FREIRE, Madalena. **A paixão de conhecer o mundo.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.
- _____. **A importância do ato de ler.** São Paulo, Cortez, 1985.
- _____. & IRA, Shor. **Medo e ousadia, o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1986.
- _____. **Trabalho, comentário e reflexão.** Rio de Janeiro, Vozes, 1990.
- GADOTTI, Moacir. **Concepção dialética da educação: um estudo introdutório.** São Paulo, Cortez, 1987.
- GEEMPA. **Alfabetização em classes populares.** Porto Alegre, Kuarup, 1986.
- GROSSI, Esther. **Didática do nível pré-silábico.** GEEMPA, 1987.
- _____. **Didática do nível silábico.** GEEMPA, 1986.
- _____. **Didática do nível alfabético.** GEEMPA, 1987.

- _____. **Alfabetização: uma questão popular.** SMED, Porto Alegre, 1989.
- HUBERT, René. **História da pedagogia.** São Paulo, INL, 1976.
- KAMII, Constance & DEVRIES, Rheta. **A teoria de Piaget e a educação pré-escolar.** Lisboa, Socicultur, 1980.
- _____. **Piaget para a educação pré-escolar.** Porto Alegre, Artes Médicas, 1991.
- KATO, Mary A. **A concepção da escrita pela criança.** São Paulo, Pontes, 1988.
- KRAMER, Sonia. **A política do pré-escolar no Brasil.** Rio de Janeiro, Achiamê, 1982.
- _____. **Com a pré-escola na mão: uma alternativa curricular para a educação infantil.** São Paulo, Ática, 1990.
- _____. **Privação cultural e educação compensatória: uma análise crítica. Cadernos de Pesquisa da Fundação Carlos Chagas, São Paulo, agosto 1982, nº 42.**
- LOWENFELD, Viktor. **Desenvolvimento da capacidade criadora.** São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- MANACORDA, Mário A. **História da educação.** São Paulo, Cortez, 1989.
- MARTINS, Maria H. **O que é leitura.** São Paulo, Brasiliense, 1989.
- MARZOLA, Norma. **Escola e classes populares.** Porto Alegre, Kuarup, 1987.
- MONTOYA, Adrián O.D. **Pesquisa da possibilidade de intervenção visando a reconstrução da capacidade representativa de crianças marginalizadas (um trabalho de epistemologia genética).** Tese de doutorado. São Paulo, USP, 1988.
- PIAGET, Jean. **O julgamento moral da criança.** São Paulo, Mestre Jou, 1977.
- _____. **A formação do símbolo da criança (imitação, jogo e sonho, imagem e representação).** São Paulo, Zahar, 1978.
- _____ & BURBEL, Inhelder. **A psicologia da criança.** São Paulo, DIFEL, 1986.
- _____. **A linguagem e o pensamento da criança.** São Paulo, Martins Fontes, 1986.

- _____. **Problemas de psicologia genética.** Rio de Janeiro, Forense, 1973.
- _____. **El criterio moral en el niño.** Barcelona, s.ed., 1974.
- _____. **Para onde vai a educação.** Rio de Janeiro, Forense Universitária, 1980.
- _____. **O nascimento da inteligência na criança.** Rio de Janeiro, Ed. Guanabara, 1987.
- _____. **A epistemologia genética - sabedoria e ilusão da filosofia.** Problemas de psicogenética. São Paulo, Abril Cultural, 1983.
- PILLAR, Analice D. **Fazendo artes na alfabetização.** Artes plásticas e alfabetização. Porto Alegre, Kuarup, 1986.
- PONCE, Aníbal. **Educação e luta de classe.** São Paulo, Cortez, 1981.
- RAMOZZI-CHIAROTTINO, Zélia. **Psicologia e epistemologia genética de Jean Piaget.** São Paulo, EPU, 1988.
- RANGEL, Ana C.S. **A educação matemática e a construção do número pela criança: uma experiência na 1ª série em diferentes contextos sócioeconômicos.** Porto Alegre, UFRGS, 1987.
- REGO, Lúcia. **Literatura infantil: uma nova perspectiva de alfabetização na pré-escola.** São Paulo, FTD, 1988.
- SEVERINO, Antonio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia.** São Paulo, EPU, 1986.
- SOARES, Magda. **Linguagem e escola. Uma perspectiva social.** São Paulo, Ática, 1989.
- TEBEROSKY, Ana. **Psicopedagogia da linguagem escrita.** São Paulo, Trajetória Cultural, 1989.
- VIGOTSKY, Lev S. et alii. **Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem.** São Paulo, Ícone, 1989.
- WOSIACK, Raquel M.R. **O desafio da interação conhecimento-afetividade: vivência e descoberta em escola de periferia urbana.** Porto Alegre, UFRGS, 1987.
- ZH na sala de aula. **Zero Hora,** Porto Alegre, julho 1990.

A N E X O S

Muitas foram as atividades realizadas; fica aqui o registro de alguns trabalhos realizados com as crianças. Temos certeza que o trabalho proporcionou o crescimento da leitura de mundo concreto de nossos alunos.



*Brinquedo de botão na sala
O Cliniston desenhou o campo no chão*



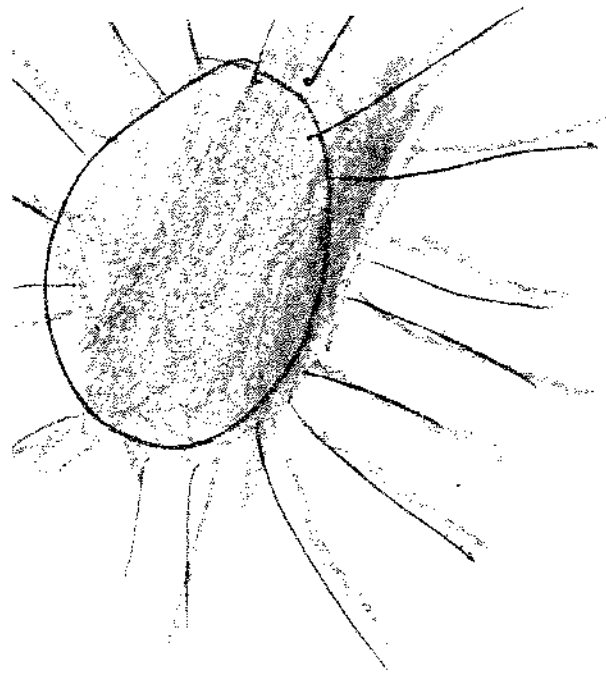
A merenda de todos



*No dia de São João, em frente à "fuguerona"
que fizemos em grupo*



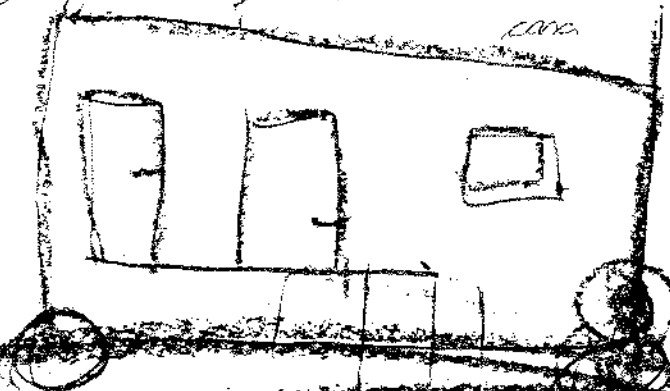
"Nos jogos matemáticos"



DAIANE



O ônibus vai ganhar
uma multa porque estacionou
onde não era pra estacionar.
O guarda vai da multa pra
ele. Tem guarda que anda como outros
cara



Uma
mulher

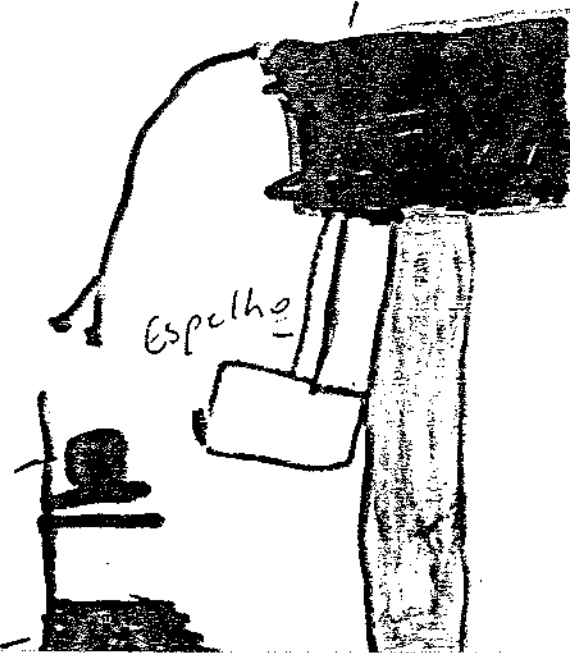
No consultório do dentista

• gente foi visitar o dentista,
e mostrou (mostrou) a sua sala
trabalho.

• ele arruma dente da pessoa (pessoa)

• gente tem que escovar os dente
ois que come, senão fica desdentado
& nem a minha só (só)."

Bacia para cuspir



Aparelho para tirar as
cáries

03/07/89

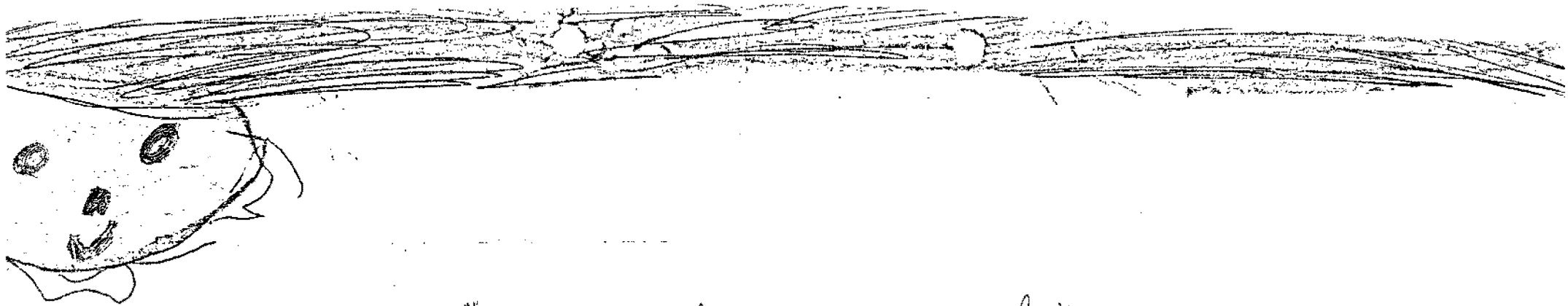
JUNIOR

cinema
filme de

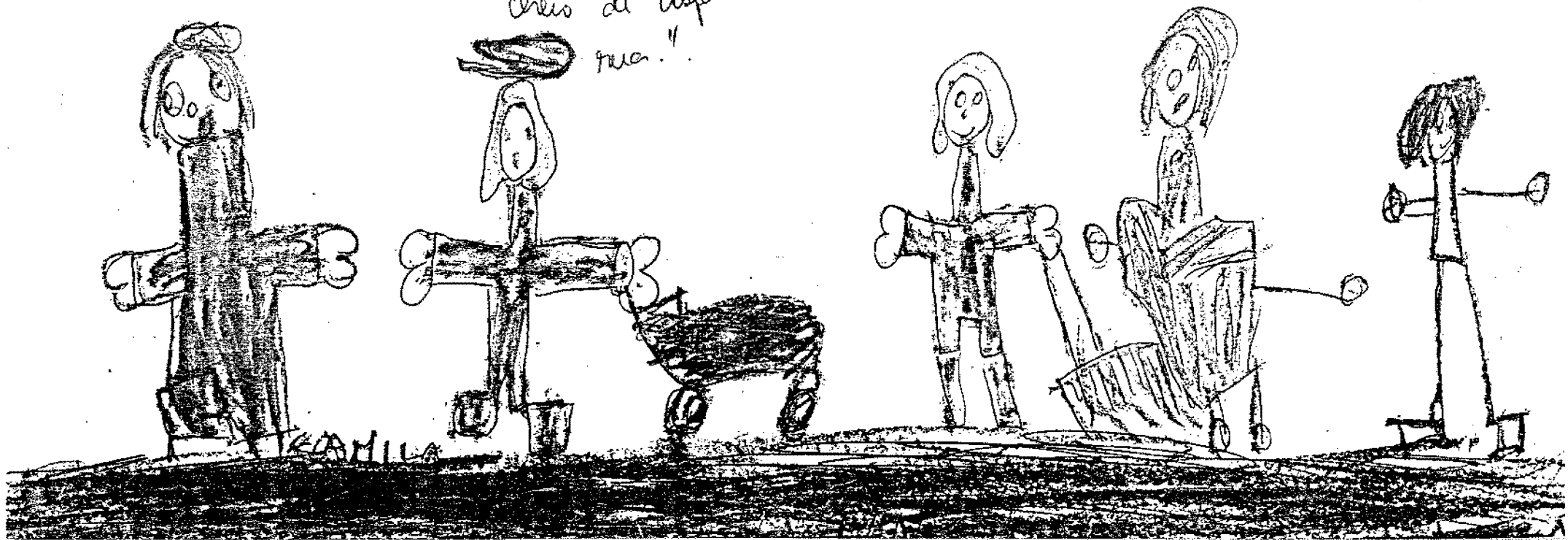


RAQUEL

"Pegamô o 'Intendente' e fomos
até o centro vê o filme de
Xuxa."

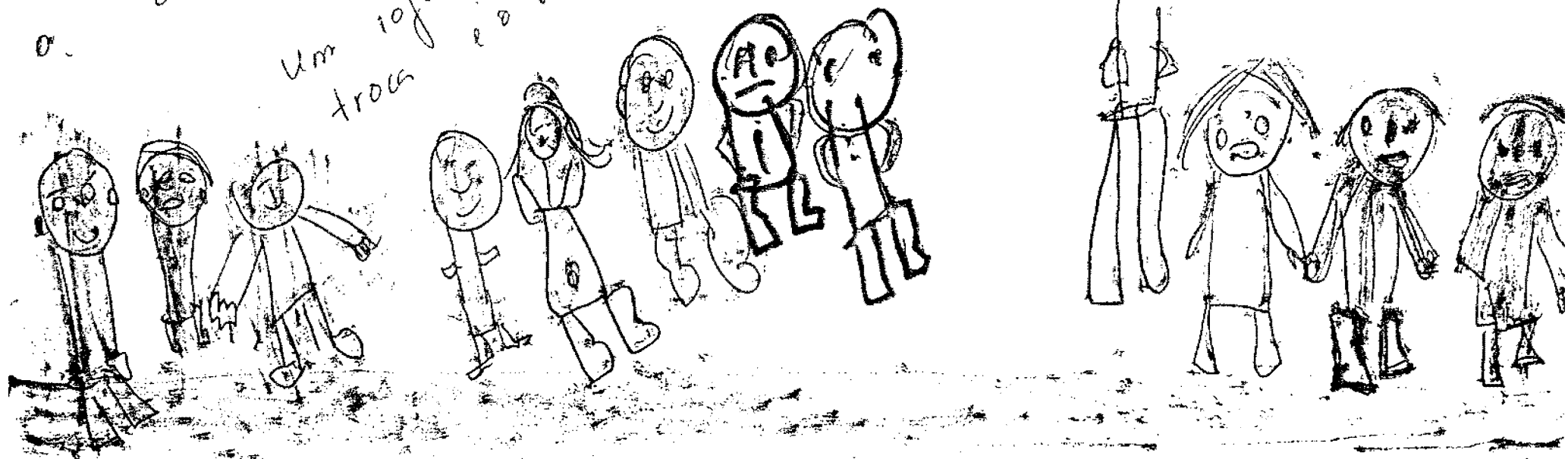


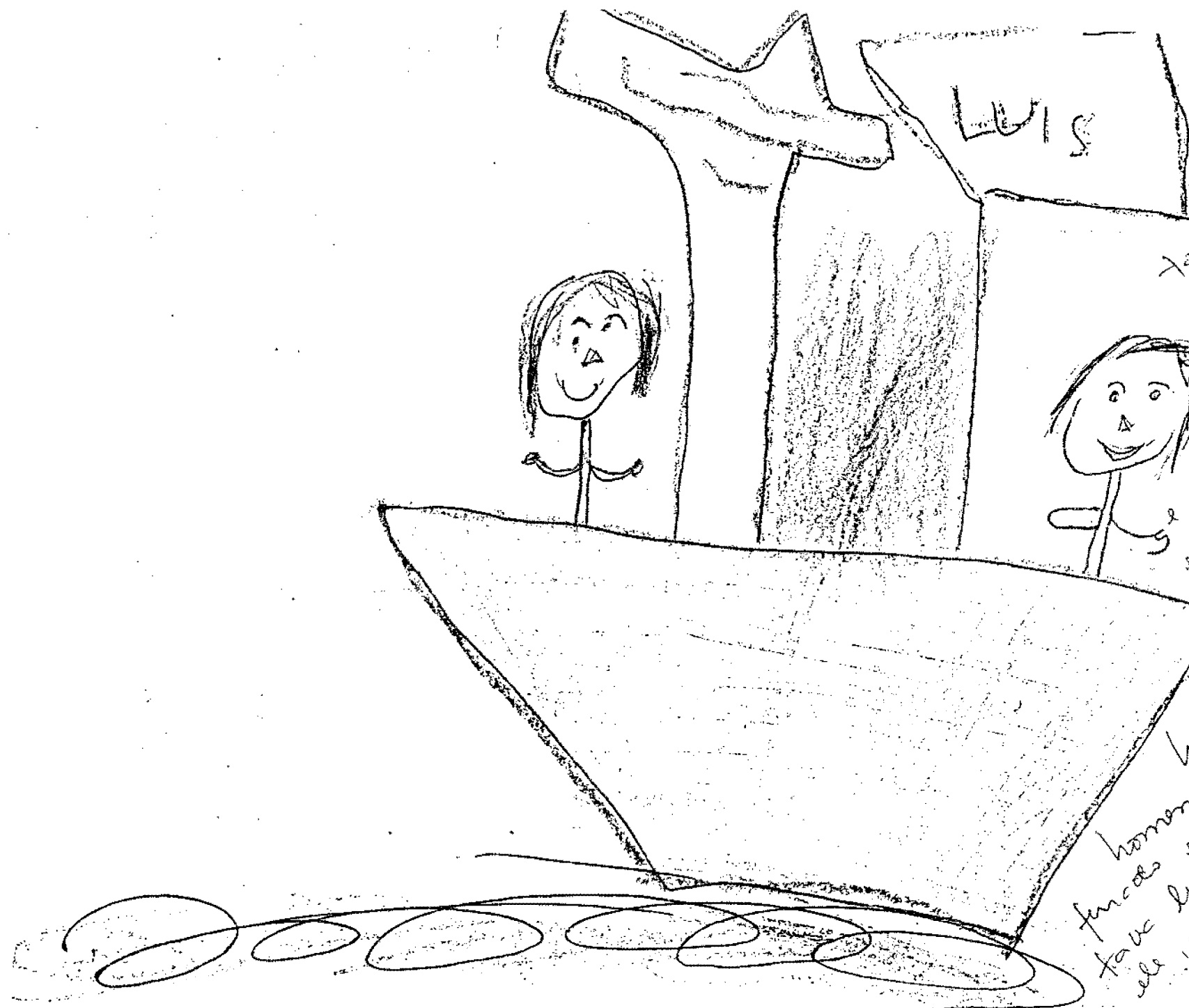
"Nós fomos fazer um passeio no bairro e
vimos que os homens trabalhados, arrumando
a rua, aqui têm um com um caminho
cheio de asfalto e o outro tá varrendo a
rua."



FABIO

" Aqui a nós conversando sobre
direitos. A Flavia contendo que tinha comprado
Um soflete e depois ela foi
troca e o homem da bar trocou a foi





LUIS

Todos temos
de reclamar

to

Esto houveu lloynon
est baro, ms
gdo oru o tave fucos
se afundou dai a nua
o fillis se afocaron
mas tarde quando

homom elix salvaram o
homom que vendeu o baro
fucos e ele vendeu o baro
ele ms o outro vendeu pra
nã o quando vendeu pra
e cont'fui pro
por seu bom!

escrita espontânea

DIIGO

CANIA

JEFFERSON

MARA
MANIA

MARA

RODRIGO

ARARA

MARA

A partir da
escrita MARA,
descobrimos MOR
NAMORA, NAMORO



"O almoço foi um 'baita' carreteiro com salada e 'refri'".
"A Edite e a mãe do Jefferson fizeram a comida".





*"Descobrimos muitas coisas neste passeio no sítio:
- o terneiro baba e mama na mãe dele;
- o capim grande serve pra fazer ninho;
- o mato tem um cheiro bom."*





"No passeio do sítio tinha boi e vaca de verdade".

"A Nara 'tava' com medo da vaquinha".

