

A Capacitação do Professor e a Questão da Língua Escrita na Pré-escola

"(...) a linguagem escrita é constituída por um sistema de signos que designam os sons e as palavras da linguagem falada, os quais, por sua vez, são signos das relações e entidades reais. Gradualmente, esse elo intermediário (a linguagem falada) desaparece e a linguagem escrita converte-se num sistema de signos que simboliza diretamente as entidades reais e as relações entre eles. Parece claro que o domínio de um tal sistema complexo de signos não pode ser alcançado de maneira puramente mecânica e externa; ao invés disso, esse domínio é o culminar, na criança, de um longo processo de desenvolvimento de funções comportamentais complexas..."
(VYGOTSKY, 1984)

Escrever um artigo sobre a nossa prática de realizar cursos dirigidos a professores de pré-escolas municipais do Interior do Estado de São Paulo é uma boa oportunidade para socializarmos parte de nossas reflexões. Este registro não deixa de ser um desafio pois são muitas as questões - fruto das diferentes experiências e realidades apresentadas em cada cidade - que merecem uma avaliação mais aprofundada. Entretanto, devido aos limites deste trabalho, procuraremos destacar apenas alguns aspectos considerados relevantes na análise desta prática, principalmente os relacionados à capacitação do professor e à alfabetização infantil. Tradicionalmente, a maior parte dos trabalhos desenvolvidos na Pré-escola no tocante à alfabetização inspirava-se na idéia da "prontidão", entendida como um período preparatório onde as crianças deveriam desenvolver pré-requisitos básicos para uma alfabetização futura. O pressuposto desta concepção é a crença na necessidade da "maturidade para a lacto-escrita", que se daria através do treino de aptidões ou habilidades necessárias para aprender a ler e a escrever: orientação espacial, noção de lateralidade, discriminação visual e auditiva, coordenação motora fina etc.

A partir de uma série de pesquisas e estudos realizados, e pela comprovação de sua ineficácia, a prontidão começou a receber severas críticas, principalmente pelo fato de que, nesta metodologia, as crianças ficavam sujeitas a uma série de propostas repetitivas, descontextualizadas, mecânicas e desmotivadoras - e, o que é pior, privadas do contato com o código escrito. Portanto, impedidas de fazer pesquisas e descobertas sobre a natureza deste objeto de conhecimento.

(1) Pedagoga, mestranda na Faculdade de Educação da USP, ministra cursos no Programa de Capacitação Profissional da FDE.

Conforme colocou Sonia KRAMER (1985), as críticas à Pré-escola preparatória tradicional geraram um discurso aparentemente inovador, só que a prática acabou por denunciar uma série de contradições conceituais. O modelo rejeitado não foi substituído, ou melhor, foi substituído pela negação, pela oposição. O medo de ser tradicional e conservador e de repetir rotas ultrapassadas fez com que a Pré-escola perdesse o seu rumo e se rendesse à prática espontaneísta do respeito ao "desenvolvimento global, integral e harmônico" da criança, omitindo-se, assim, de seu papel interveniente e transformador.

As críticas dirigidas ao modelo tradicional, apesar de corretas e necessárias, foram mal-interpretadas, fazendo com que a alfabetização na Pré-escola fosse identificada apenas como adestramento mecânico e repetitivo. Como não se sabia como alfabetizar de forma diferente, o trabalho com a linguagem escrita foi ignorado e substituído por outras atividades.

Vivemos atualmente um momento novo, apesar de sabermos que tudo o que foi mencionado nos parágrafos anteriores convive com os novos ares. As mudanças não ocorrem de forma tão linear e sucessiva como parecem quando escrevemos sobre elas. Nos últimos anos, a questão do ensino/aprendizado da linguagem escrita tem ocupado lugar de destaque, revelando a crescente preocupação de profissionais e pesquisadores de diferentes áreas do conhecimento, tais como: da Psicologia Cognitiva, da Psicolingüística, da Sociologia e da Antropologia. Estes estudos confirmam a tese de que a alfabetização é um fenômeno de natureza complexa e multifacetada. As contribuições provenientes das pesquisas vêm permitindo a construção de uma nova abordagem para o problema.

Na década de 80 começaram a ser divulgadas no Brasil as pesquisas de Emitia FERREIRO e Ana TEBEROSKY, que a partir de pressupostos da epistemologia genética piagetiana buscaram analisar o processo de aquisição da linguagem escrita em crianças pré-escolares argentinas e mexicanas, movidas pela constatação de que, apesar das variedades dos métodos de alfabetização, um grande número de crianças não aprende.

Além do caráter pioneiro e inovador e dos fundamentos empíricos apresentados, os resultados destas pesquisas vêm permitindo uma maior compreensão do caminho que a criança percorre -mesmo antes de ingressar na Escola - para aprender a ler e a escrever e, como decorrência, sugerindo uma série de questionamentos à prática tradicional da alfabetização. Convém ressaltar que estes estudos privilegiam, segundo proposições e marcos teóricos definidos, a dimensão psicológica e epistemológica do problema; não abrangem, portanto, os aspectos pedagógicos, políticos e sociais que o tema suscita. A preocupação original das pesquisadoras não era a elaboração de uma proposta pedagógica de alfabetização para ser desenvolvida nas salas de aula, apesar da expectativa de que o resultado do trabalho contribuísse na solução do problema das crianças que fracassam na Escola. O objetivo era "tentar uma explicação dos processos e das formas mediante as quais a criança chega a aprender a ler e a escrever"z. Entretanto, a revelação dos mecanismos psicológicos e cognitivos envolvidos neste aprendizado fez com que uma série de implicações pedagógicas subjacentes à teoria se esboçasse de forma mais clara.

No que se refere à alfabetização, as descobertas efetivadas por estas pesquisas são inumeráveis; talvez a principal seja a que diz respeito à valorização do objeto de aprendizagem. Através da publicação sobre psicogênese, de Emitia FERREIRO e Ana

2 Emitia FERREIRO, Ana TEBEROSKY. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985, p. 15.

TEBEROSKY (1985, p. 101), pudemos entender que a "(...) maturidade para a leitura e a escrita depende muito mais das ocasiões sociais de estarem contato com a linguagem escrita do que qualquer outro fator que se invoque. Não tem sentido deixar a criança à margem da linguagem escrita, esperando que amadureça. De outro lado, os tradicionais "exercícios de prontidão" não ultrapassam o nível do treinamento perceptivo motor quando, em verdade, é o nível cognitivo que está envolvido no processo (...)". Além do fato de entender a criança como um sujeito cognoscente, o papel da Escola (seja da Pré-escola ou do 1º Grau) ganhou uma nova dimensão: a de favorecer o acesso das crianças à linguagem escrita, privilegiando o seu sentido social. Foi possível entender que o aprendizado da linguagem escrita não se reduz a uma técnica, pois é a construção de um sistema de representação.

O resultado destes trabalhos vem tendo uma enorme repercussão na América Latina e, especialmente, no Brasil. Podemos entender a rapidez com que estas idéias se difundem justamente porque nestes contextos os índices de analfabetismo, de repetência e evasão escolares atingem proporções alarmantes'. No entanto, parece que, neste momento oportuno para se rever os métodos tradicionais de alfabetização, incorremos no risco de tratar os conhecimentos das investigações e pesquisas de forma equivocada e superficial, usando-as até mesmo como a panacéia de todos os males, ou como um modismo que em breve poderá ser substituído. Notamos esta preocupação nas próprias pesquisadoras, conforme colocação de Emilia FERREIRO no Encontro Latino-americano realizado no México em outubro de 1987, registrada em sua publicação *Os Filhos do Analfabetismo* (1990, p. 13):

"(...) No processo de difusão (que nem sempre podemos controlar) pode-se chegar a uma espécie de caricatura do que foi a proposta original, e essa caricaturização pode ter uma conseqüência contrária à desejada, ou seja, que ela apareça como uma outra opção tão ruim em seu contorno, tão contrária em sua sustentação, que facilmente transforma-se em algo a ser descartado."

Atualmente existe uma série de projetos que se inspiram no conhecimento psicogenético para modificar a prática educativa (tanto na Pré-escola quanto no 12º Grau). Alguns inclusive vêm obtendo resultados surpreendentes, porém nem todos os trabalhos demonstram ter a clareza necessária para diferenciar um contexto educativo (eminentemente prático) de uma construção teórica (provenientes de pesquisas básicas). Isto fica evidente pela ânsia de muitos educadores em se apropriar dos resultados obtidos nas pesquisas e fazer uma aplicação imediata para a prática pedagógica.

Um bom exemplo desta transferência da "psicologia para a pedagogia" é o que vem acontecendo com a utilização das informações sobre os níveis de conceitualização escrita no âmbito educativo. Na maior parte das vezes esta informação vem sendo usada para categorizar as crianças e turmas em níveis de hipóteses, rotulá-las e até mesmo discriminá-las. De modo geral, nos meios educacionais ainda encontramos um discurso vazio e inconsistente revelado na alternância de rótulos que as crianças recebem ao longo de seu processo de aprendizagem. Se antes era chamada de "burra" ou "atrasada" por não aprender, com a linha maturacionista e preparatória passou a ser vista como "em fase de prontidão". Este último conceito foi substituído por "carente cultural" na medida em que a Educação compensatória prometia a resolução de todas as injustiças sociais; atualmente, com a apologia à avaliação cognitiva, passou a ser "pré-silábica" ou "silábica".

3 Segundo dados recentes, 50% das crianças brasileiras que freqüentam a Escola Pública não se alfabetizam. No Estado de São Paulo a média de reprovação nas séries iniciais é de 40%.

Temos a impressão de que historicamente existe uma substituição de rótulos sem uma mudança conceitual concomitante. Em vez de se tomarem os estudos das pesquisadoras como instrumento para o entendimento da evolução das produções infantis, para a partir daí poder avançar, muitas vezes eles têm servido apenas como meio de se constatarem os níveis das crianças. O mesmo poderíamos dizer em relação à "escrita espontânea" que na pesquisa já mencionada foi utilizada como indicador para diagnosticar o pensamento infantil. Vemos na prática pedagógica uma certa distorção deste tipo de recurso – o professor se sente muitas vezes temeroso de fazer qualquer tipo de intervenção para "não bloquear a escrita espontânea". Até a noção de "erro construtivo", quando mal-interpretada, acaba servindo para justificar práticas espontaneístas.

Sem dúvida, o momento que vivemos é de transição, de rupturas e de buscas, e no bojo desta procura é normal que haja conflitos, ansiedades e equívocos. Em contrapartida,

constatamos, na maior parte das vezes, uma grande distância entre os conhecimentos gerados através de pesquisas e a prática pedagógica cotidiana.

No que diz respeito ao ensino da língua escrita, parece que ainda é preciso tempo, reflexão e maturidade para a elaboração de uma alternativa pedagógica coerente com o conhecimento psicológico da criança.

Nesta perspectiva, é urgente a necessidade de pensarmos no tempo de assimilação e embasamento concedido aos elementos envolvidos na prática educativa diária, pois o que está em jogo não é o aprendizado de um novo método. E este problema está diretamente relacionado à capacitação do docente.

A Brincadeira do Telefone Sem Fio

O curso *A Linguagem Escrita na Pré-escola* foi elaborado em decorrência das necessidades apresentadas por parte dos educadores dos municípios do Estado de São Paulo. Seu objetivo principal é alcançar o reposicionamento, o aprofundamento e a desmitificação em torno do tema da linguagem escrita na Pré-escola, através:

- do esclarecimento do papel da Pré-escola no processo de alfabetização infantil;
- da análise das dificuldades encontradas na prática pedagógica;
- da caracterização da língua escrita - vista como objeto de conhecimento - sua evolução e usos sociais;
- de informações sobre a psicogênese da língua escrita; e
- da reflexão sobre o papel do educador diante desta linguagem.

Longe de querer sanar todas as questões e dúvidas dos professores em torno do tema, o curso serve como ponto de referência, como possibilidade de fundamentação, orientação e esclarecimento de premissas básicas necessárias a um redirecionamento da prática tradicional da alfabetização.

Entendemos que a demanda colocada pelos profissionais insere-se, conforme mencionado, num contexto mais amplo, já que nos últimos anos vem ocorrendo uma significativa

difusão de informações (que muitas vezes chegam às cidades de forma bastante distorcida, assemelhando-se à brincadeira do telefone sem fio) que apontam para a necessidade de reformulação das práticas pedagógicas convencionais do ensino da leitura e da escrita.

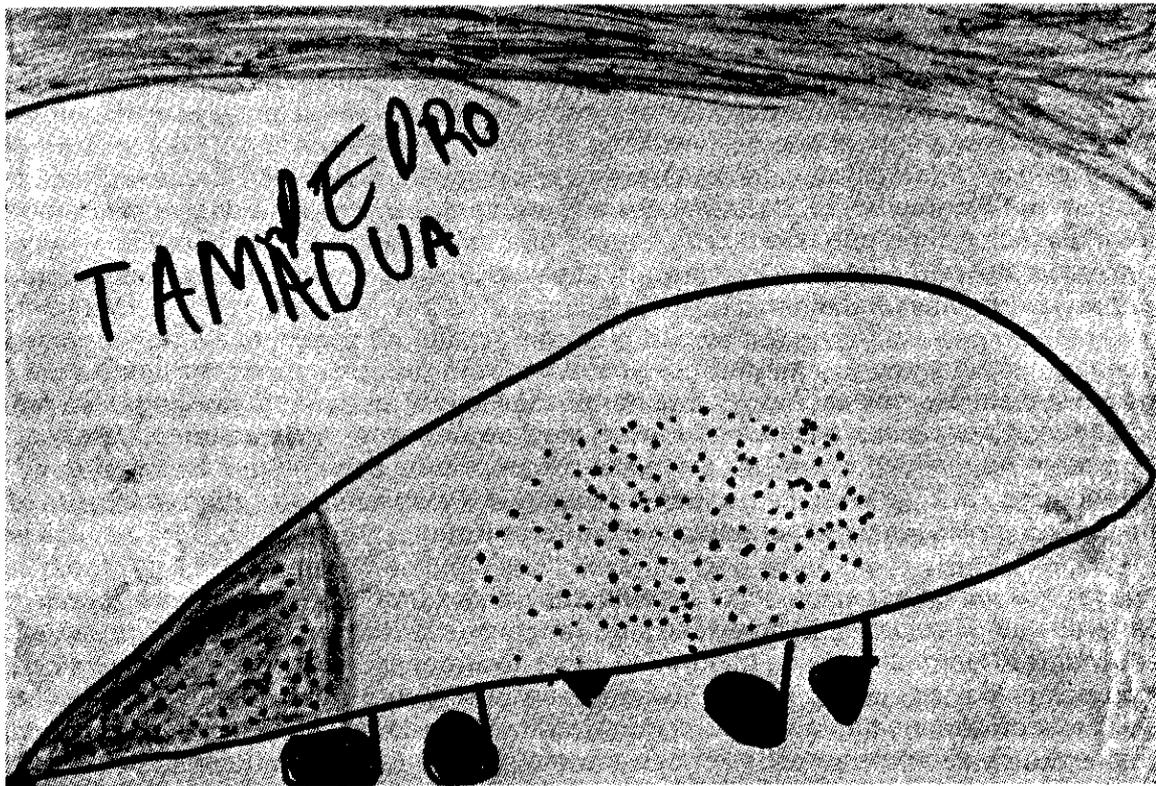


Fig. 7 – Pedro Camilotti – 5 anos

Sabemos que as ações educacionais e administrativas de cada município têm características que demonstram a diversidade sociocultural de cada região. Entretanto, ao realizarmos estes cursos, em diferentes cidades, constatamos alguns traços em comum que merecem uma reflexão.

São evidentes as repercussões das pesquisas e a ânsia de colocar em prática as mudanças sugeridas. Apesar da receptividade para o estudo do tema, geralmente nas primeiras horas de trabalho é possível notar uma grande ansiedade por parte dos educadores, como se o curso significasse quase uma oportunidade única de sanarem todas as dúvidas sobre o assunto, de obterem confirmações se o caminho pelo qual optaram está correto e, principalmente, a expectativa de que se apresentem sugestões práticas a serem aplicadas em sala de aula.

De modo geral são nítidas a perplexidade e a angústia dos professores. Aturdidos pela avalanche dos modismos, sentem-se obrigados a mudar, sem terem, porém, a mínima visão crítica do que vinham fazendo e as razões destas mudanças. Privados do acesso às fontes de informações e/ou a programas de capacitação permanentes, improvisam na prática mas se perguntam constantemente: por que, para onde e como mudar?. O professor que não está convencido da necessidade de mudar não entende o que mudar e aquele que já se convenceu (pelo menos no campo das idéias) não sabe como mudar.

Através da fala dos professores, ao caracterizarem o trabalho de alfabetização que realizam nas escolas, percebemos um discurso impregnado das influências teóricas, porém pouco elaborado e maduro, com slogans do tipo: "trabalhamos com o ambiente alfabetizador", "com a escrita espontânea e com a letra cursiva". Na tentativa de denominar "a nova prática" afirmam que desenvolvem o "método Emilia Ferreiro" (?) ou o "método construtivista" e, na dificuldade de caracterizar o trabalho desenvolvido, muitas vezes acabam por alentar um rol de atividades e técnicas. Na maior parte das vezes parece ser mais fácil dizer o que não fazem, como: "não trabalhamos a prontidão, não usamos o mimeógrafo, não adotamos cartilhas...". Rejeitam, assim, um modelo que não querem ou não podem mais trabalhar.

Quando perguntamos o significado destas afirmações percebemos a fragilidade e inconsistência das colocações. É importante analisarmos o que está por detrás da fala dos educadores. A impressão é que falam mais de um desejo do que de um fato recorrente na realidade; logo, se evidencia a ausência de trabalho que favoreça o aprendizado da língua escrita por parte da criança e, o que é mais grave, a falta de clareza do professor do papel educativo da Pré-escola.

Apesar dos vários aspectos envolvidos na análise dos problemas, atribuímos grande parte destas dificuldades à inexistência de programas de formação em serviço destes educadores. Normalmente os quadros técnicos (coordenadores pedagógicos, diretores, etc.) existentes nos municípios são bastante deficitários e burocratizados, mal conseguindo atender a problemas fundamentais como: a reduzida oferta de vagas diante da demanda crescente, as diferentes realidades das escolas rurais e urbanas (que normalmente apresentam práticas discriminatórias), a ausência de projeto pedagógico para as escolas, a histórica ruptura da Pré-escola e 1º- Grau etc. Soma-se a isto o fato de, atualmente, circularem com sucesso crenças como a de que o professor só pode usar a letra de forma, não pode intervir no processo espontâneo da criança e outras afirmações similares. Todas elas tomadas fora do contexto onde foram formuladas, normalmente em cursos-relâmpagos que se proliferam de maneira assustadora!

Na tentativa de esboçar um quadro mais genérico corremos o risco de chegar a uma caricatura da realidade encontrada nos municípios. É claro que encontramos municípios que apresentam trabalhos de qualidade, com bases sólidas, fruto quase sempre de um longo processo de construção coletiva (dos professores, coordenadores e diretores).

Acreditamos que, apesar das incongruências e dificuldades atuais, o momento é oportuno para realizarmos uma profunda avaliação da questão da língua escrita no contexto pré-escolar; suas possibilidades e limites. E isto só poderá ser feito se considerarmos as necessidades de formação do professor, o agente primordial para alcançarmos qualquer mudança.

Muito se tem falado do processo de conhecimento infantil mas pouco se sabe sobre o processo de aquisição de conhecimentos conceituais (que se fundamentam na teoria mas que também justificam a prática) por parte do professor.

Está comprovado que os avanços e as respostas das crianças (a partir de práticas alternativas) ensinam o professor. Sem dúvida, a criança pode ser um elemento importante para a capacitação do educador, mas será isto o suficiente?

O problema da capacitação do professor é bastante complexo (o que confirma a tese de que o educador é uma síntese de múltiplas determinações), pois o que ele envolve não são apenas as instâncias formais (e prévias) de formação do profissional (normalmente bastante deficitárias), mas também as próprias oportunidades de reflexões de sua prática e, principalmente, a experiência (que quase sempre serve como modelo) que tiveram como alunos, quando aprenderam a ler e a escrever. No trabalho com a linguagem escrita está em jogo também a forma que o professor usa a língua, normalmente de maneira descontextualizada, pouco prazerosa e bastante tarefaira (notamos uma enorme dificuldade dos professores quanto à interpretação e produção de textos).

Mesmo não tendo a pretensão ingênua de que a educação em serviço recupere todas as deficiências da formação prévia do educador, acreditamos ser possível (e desejável) formar um professor capaz de refletir, discutir e buscar soluções para seus problemas cotidianos, apropriando-se de sua prática desde o planejamento, execução até a avaliação. Para isto é necessário que os programas de capacitação levem em consideração suas hipóteses, suas tentativas e erros; que propiciem a interação entre os professores e os demais colegas, entre **professores mais experientes e iniciantes (ver conceito de zona de desenvolvimento proximal de VYGOTSKY); e, principalmente, "façam a ponte" entre os estudos teóricos, possibilitando sua análise e aplicação na realidade prática. Intervindo no processo de aprendizado do professor consegue-se revelar a teoria subjacente à sua prática pedagógica e, finalmente, levá-lo à compreensão das diferentes dimensões de alfabetização: sociológica, lingüística, pedagógica e psicológica.**

Temos a consciência de que isto não se consegue somente num curso de poucas horas (apesar de sua inegável contribuição) e sim por meio de um trabalho constante, orientado por profissionais de Educação, que vivenciem a realidade pedagógica cotidiana mas que tenham a função de levar o professor a refletir e a ampliar seus conhecimentos.

Temos, portanto, de buscar alternativas para a educação do educador (tanto de Pré-escola quanto do 1º - Grau) para podermos formar verdadeiros leitores e escritores que aprendam a usar a língua de forma crítica, criativa e inteligente.

Esta busca de alternativas é necessária e urgente porque aprender a ler e a escrever numa sociedade letrada significa apropriar-se de um valioso instrumento de informação e poder que permite a participação na coletividade e o exercício pleno da cidadania.

Como disse VYGOTSKY, o caminho para a criança apropriar-se deste instrumento é longo e complexo. Acreditamos que também para o educador a compreensão deste processo seja complexa.

Bibliografia

FERREIRO, E. Reflexões sobre alfabetização. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1985.

_____. (org). Os filhos do analfabetismo. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.

FERREIRO, E., TEBEROSKY, A. Psicogênese da língua escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

KRAMER, S., ABRAMOVAY, M. Alfabetização na pré-escola: exigência ou necessidade. *Cadernos de Pesquisa*, Fundação Carlos Chagas: São Paulo, (52)102-107, fev., 1985.

VYGOTSKY, L. S. A formação social da mente. São Paulo: Martins Fontes, 1984.