

‘O FAVORECIMENTO DA APROPRIAÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA NOS ANOS FINAIS DA EDUCAÇÃO INFANTIL E INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL: APROXIMAÇÕES E DISTANCIAMENTOS’

THE FAVORING OF WRITTEN LANGUAGE APPROPRIATION IN THE FINAL YEARS OF EARLY CHILDHOOD EDUCATION AND THE BEGINNING OF ELEMENTARY SCHOOL: APPROXIMATIONS AND DISTANCES’

Flaviane Maria Rodrigues Giroto¹

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo observar o cenário em que o processo de apropriação da escrita acontece e traçar possibilidades aos professores alfabetizadores por meio de atividades e práticas que elucidem boas e eficientes práticas pedagógicas. Como possibilidades de alinhar os conteúdos às práticas lúdicas no processo do aprender, o artigo busca fazer uma análise das necessidades das crianças como seres ativos socialmente, elucidar situações que podem agravar a apropriação da escrita e viabilizar momentos em que o professor utilize ferramentas mais ligadas ao brincar à medida que se aprende. O trabalho de pesquisa bibliográfica teve como eixos norteadores a Teoria Histórico Cultural de Vygotsky e os princípios dialógicos do Círculo de Bakhtin. Como base de práticas, faz-se presente no texto, algumas atividades lúdicas desenvolvidas em sala de aula, com alunos do segundo ano do ensino fundamental em processo de alfabetização. Como instrumento de geração de dados, foi utilizado a pesquisa bibliográfica e análise de práticas pedagógicas, dentro do cenário escolar de apropriação da escrita. A construção do artigo elucidou a problemática inicial de que na maioria das vezes as práticas “professorais” não vão ao encontro das necessidades dos alunos, confrontando assim com a função do ensinar. Confirmou-se que, a forma com que o professor alfabetizador na maioria das vezes (e sem conhecimento de outras possibilidades) leva o conteúdo aos seus alunos, faz com que esses memorizem as informações em caráter avaliativo e somativo e não como deveria, que é em caráter qualificativo e formativo. Ao final do artigo, destaca-se a importância do ensino lúdico e seu valor social nos processos de ensino e de aprendizagem.

Palavras-chave: Educação. Apropriação da linguagem escrita. Ensino Lúdico. Práticas de alfabetização.

¹ Possui licenciatura em Pedagogia Pela Universidade Estadual Paulista – UNESP – Marília (2017). Com pós-graduação em Ensino Lúdico pela FAEL, cursa Mestrado em Educação pela UNESP – Marília. Atua como professora de Educação Infantil pela Prefeitura Municipal de Marília. email: flaviane.giroto@unesp.br

ABSTRACT: This article aims to observe the scenario in which the process of appropriation of writing takes place and to outline possibilities for literacy teachers through activities and practices that elucidate good and efficient pedagogical practices. As possibilities of aligning content with playful practices in the learning process, the article seeks to analyze the needs of children as socially active beings, elucidate situations that can aggravate the appropriation of writing and enable moments in which the teacher uses tools more connected to the play as you learn. The work of bibliographic research had as guiding axes the Historical Cultural Theory of Vygotsky and the dialogical principles of the Bakhtin Circle. As a basis of practices, it is present in the text, some playful activities developed in the classroom, with students of the second year of elementary school in the literacy process. As an instrument of data generation, bibliographic research and analysis of pedagogical practices were used, within the school scenario of appropriation of writing. The construction of the article elucidated the initial problem that most of the time “of teachers” practices do not meet the needs of students, thus confronting the function of teaching. It was confirmed that the way in which the literacy teacher most of the time (and without knowledge of other possibilities) takes the content to his students, makes them memorize the information in an evaluative and summative character and not as he should, which is in a qualifying and formative nature. At the end of the article, the importance of playful teaching and its social value in the teaching and learning processes is highlighted.

Keywords: Education. Appropriation of written language. Playful Teaching. Literacy practices.

INTRODUÇÃO

A alfabetização é um processo longo e extremamente necessário na formação educacional/pedagógica da criança. Para tanto, muitos são os fatores que levam ao sucesso ou fracasso de passo tão importante.

Por mais que vários aspectos precisam ser observados, um dos pilares fundamentais nesse processo é o professor. É ele quem direciona, organiza e gere esse aprendizado (ou sua falta). A necessidade de organização do professor e sua capacidade de pensar no grupo heterogêneo (sala de aula) ao mesmo tempo em que precisa trabalhar com a personalização (o aluno e suas especificidades) são os norteadores que o levarão aos resultados finais. A integralidade e as peculiaridades de cada criança são um desafio e concomitantemente, a chave para a alfabetização.

Em defesa disso, Fiorin (2008, p. 28) alega que

No dialogismo incessante, o ser humano encontra o espaço de sua liberdade e de seu inacabamento [...]. A singularidade de cada pessoa no “simpósio universal” ocorre na “interação viva das vozes sociais”. Nesse “simpósio universal”, cada ser humano é social e individual.

Até mesmo na vida acadêmica temos mais interesse naquilo que vem ao encontro com o que acreditamos ou com aquilo que sabemos como utilizarem nossas vidas. Com as crianças funciona dessa mesma forma, não podemos ensinar ao aluno que a letra “A” é de avião, se a criança não conhece um avião e

porque vou ensinar que essa letra é do avião mesmo sabendo que ela se encontra em tantas palavras e diversos contextos.

Ensinar a unidade mínima das letras e das palavras é descontextualizar seus significados. As palavras são carregadas de sentidos, em cada realidade e contexto uma mesma palavra pode ter significados diferentes. Aproximar a linguagem da realidade social da criança é ensinar o valor social de se comunicar, seja pela forma escrita ou oralmente. A língua se forma nas relações e não pode ser considerada estática, uma vez que conforme há mudanças na sociedade, ela muda junto. Freitas (1994) alega que para Bakhtin a língua é constituída historicamente e por esse motivo não pode ser desvinculada de sua funcionalidade social.

Principalmente ensinar a linguagem escrita é suprir a necessidade que as crianças já têm dessa forma de comunicação, para assim interagir com sua realidade, pois a partir do momento em que se apropria da língua escrita, ela consegue desvendar um novo mundo de significados e realidades sociais historicamente acumulados e que fazem parte de sua constituição.

Se o processo de apropriação da escrita requer envolvimento de dedicação, um bom caminho é transformar as atividades pedagógicas em momentos divertidos e significativo às crianças. Jogos, brinquedo, brincadeiras, dinâmicas em grupos ou até individuais, contextualizam os conteúdos e os caracterizam na linguagem infantil, fazendo com que o aluno interiorize o aprendizado na mesma velocidade em que é capaz de se divertir. Mais uma vez nos deparamos com a importância da intencionalidade das atividades elaboradas pelo professor.

Como o próprio Ministério da Educação, a partir da Base Nacional Comum Curricular (2017) cita, o brincar é fundamental, por isso a maior preocupação da escola com essas crianças deve ser no desenvolvimento de atividade que estimulem o lado criativo, lúdico para que a partir desses aspectos possa-se inserir os conteúdos que lhes cabe. Não que os outros anos não necessitem dessa forma mais lúdica e didática, mas essas são crianças antes do ensino pré-escolar e precisam brincar, pois

Para a criança nesse nível de desenvolvimento físico, não há ainda atividade teórica abstrata, e a consciência das coisas, por conseguinte, emerge nela, primeiramente, sob a forma de ação. Uma criança que domina o mundo que a cerca é a criança que se esforça para agir neste mundo. (VIGOTSKII, 1988, p. 120).

O MEC, a partir do documento de defesa da ampliação do ensino fundamental para nove anos (2006), defende a importância do ensino da língua escrita a partir das relações sociais e da significância do que será ensinado, já que a criança demonstra a partir do envolvimento com o mundo, a necessidade de comunicação. Alega-se no documento,

[...] que desde muito cedo elas manifestam um grande interesse pela leitura e pela escrita, ao tentar compreender seus significados e tentar imitar o gesto dos adultos escrevendo. Nesse processo, a escola deve considerar a curiosidade, o desejo e o interesse das crianças utilizando a leitura e a escrita em situações significativas para elas. (BRASIL, 2006, p. 21).

Ao mesmo tempo em que é possível encontrar preocupação com o social da criança, encontramos a defesa pela sistematização do ensino dando-lhe parâmetros que, se seguidos a rigor, criticam a ideia anterior, defendendo “[...] um trabalho sistemático, centrado tanto nos aspectos funcionais e textuais, quanto no aprendizado dos aspectos gráficos da linguagem escrita e daqueles referentes ao sistema alfabético de representação.” (BRASIL, 2005, p. 21).

Já que há de certa forma cobrança de alfabetização sobre a criança e o professor, é fundamental que, ao utilizar de formas para ensinar, esse professor tenha conhecimento da importância do que ensina objetivado pelo interesse que há em aprender tal conteúdo, promovendo diálogos, momento de troca de experiências, em que cada pessoa tenha direito de ser ouvida e de falar, sem desvalorizar a individualidade de cada um que só tem a agregar nesses momentos de partilha e interação.

Os sujeitos que se envolvem nessas relações dialógicas não são entes autônomos e pré-sociais, mas indivíduos socialmente organizados. Isso significa dizer que os sujeitos se definem como feixes de relações sociais: constituem-se e vivem nestes feixes que são múltiplos, não fixos e nunca totalmente coincidentes de pessoa a pessoa (ainda que membros de um mesmo grupo social). Os sujeitos são, portanto, seres marcados por profunda e tensa heterogeneidade. (FARACO, 2009, p. 121).

A apropriação da língua escrita é um processo complexo ao ponto que ensinar letras é uma parte tão pequena desse processo que, se transformada em objeto, descaracteriza a linguagem, fragmentando-a e decodificando as palavras a partir dessa unidade e não do processo como um todo. Além de não dar sentido real à alfabetização, a criança não tem despertado o interesse em aprender a ler e a escrever, pois não há desafios que a ajudarão a compreender a vida.

Alfabetizar não é ensinar uma palavra separada. De que adianta ensinar o nome das frutas se a criança nem conhece determinada fruta, os temas devem surgir da realidade social dos alunos, por isso vemos que

Bakhtin contrapôs à fragmentação da linguagem instrumentalizada do subjetivismo idealista e do objetivismo abstrato, uma concepção dialética de linguagem que vê o homem como sujeito falante, como autor, portanto como produtor. Criticou o subjetivismo idealista que vê o ato da fala de criação individual como fundamento da língua. [...] o centro organizador de toda enunciação não é interior, mas está situado no meio social que envolve o indivíduo. (FREITAS, 1994, p. 104).

A partir do pensamento bakhtiniano, é nítido que não há uma língua morta, porque essa se constitui a partir das relações sociais. Se essa se dá nesse contexto, a alfabetização não pode se desvincular do valor real social. Alfabetizar a partir das experiências, contextos e culturas, é fazer com que o aluno entenda o verdadeiro motivo pela qual precisamos nos comunicar - seja de forma oral ou escrita - e estabelecer relações, uma vez que para Freitas (1994, p. 105) essas crianças “não recebem a língua pronta para ser usada: eles penetram na corrente da comunicação verbal, ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar”.

O presente artigo foi construído a partir do pressuposto de que, as formas como o professor alfabetizador na maioria das vezes (e sem conhecimento de outras possibilidades) leva o conteúdo aos seus alunos, faz com que esses memorizem as informações em caráter avaliativo e somativo e não em caráter qualificativo e formativo, visando sua constituição histórica, social e intelectual. Para que os conteúdos e o processo de apropriação da língua escrita sejam realmente significativos, acredita-se que é fundamental criar práticas e métodos mais lúdicos para que ao se divertir, o aluno esteja aprendendo conteúdos fundamentais para sua vida toda.

TEORIA E PRÁTICA – REALIDADES DA SALA DE AULA

As relações só são estabelecidas quando há um falante e um interlocutor. A pesquisa precisa valorizar essa relação dialógica na qual

[...] o enunciado se forma entre dois indivíduos socialmente organizados, e, na ausência de um interlocutor real, ele é ocupado, por assim dizer, pela imagem do representante médio daquele grupo social ao qual o falante pertence. *A palavra é orientada para o interlocutor*, ou seja, é orientada para *quem* é esse interlocutor [...]. (VOLOSHINOV, 2017, p. 204)

Para Voloshinov e Bakhtin (2011, p. 75),

O erro fundamental daqueles que até agora estudaram as formas segundo as quais a palavra outra é reportada constitui-se pelo fato de que essas eram claramente separadas do contexto que as reporta. Daqui deriva o caráter estático e inerte no qual essas formas foram apresentadas (estaticidade que, em geral, caracteriza inteiramente o estudo da sintaxe). No entanto, o verdadeiro objeto deve ser a própria inter-relação dinâmica desses dois fatores: a palavra reportada (“outra”) e aquela que reporta (a palavra do “autor”).

Se eu digo ou penso em algo, é porque esse conteúdo chegou a mim a partir da relação com o outro. Se eu pensar em forma de coleta de dados que ignora a voz do outro, automaticamente estou desconsiderando minha própria

constituição. A presença do outro traz informações que somente as palavras escritas em uma entrevista não são capazes de expressar.

A enunciação é sempre de alguém para alguém. Responde e reclama uma resposta. Esta resposta ultrapassa os limites do verbal. Está sujeita a comportamentos e solicita comportamentos que não são somente de tipo verbal: vive no cruzamento de atos comunicativos extraverbais que podem ser entendidos como signos que a interpretam e como signos que ele interpreta. Definitivamente, a enunciação vive no jogo de compreensões responsivas, expressadas por signos verbais e não verbais. (PONZIO, 2016, p. 95).

É preciso considerar que trato da apropriação da língua escrita como algo complexo e real se comparado a maneira como os professores normalmente conduzem os momentos de escrita com interesse na alfabetização tanto falada e sonhada pelos professores principalmente dos primeiros e segundos anos do ensino fundamental. A questão não é a terminologia da palavra, mas os métodos tradicionais que são utilizados até hoje na escola para que a criança seja alfabetizada. Ao pensar em *apropriação da língua*, a complexidade da expressão vai além de recursos didáticos restritos a escola. Apropriar-se de algo é tomar para si de fato, é constituir-se a partir daquilo que nos afeta e nos modifica, uma vez que ao nos apropriarmos de algo ele se torna nosso, como propriedade, como uma extensão do “eu”. Só tomamos para nós aquilo que de alguma forma nos atinge e nos faz pensar além da forma que pensamos agora, ou ao menos refletir sobre o que está a acontecer.

Nas crianças a necessidade de apropriar-se é algo efervescente e gritante, pois é a partir das apropriações do mundo, do conhecimento historicamente acumulado, que elas se constituem como seres humanos e sociais. A apropriação da escrita se dá justamente a partir das significações, pois

Se formos capazes de desenterrar essa pré-história da escrita, teremos adquirido um importante instrumento para os professores: o conhecimento daquilo que a criança era capaz de fazer antes de entrar na escola, conhecimento a partir do qual eles poderão fazer deduções ao ensinar seus alunos a escrever. (LURIA, 1998, p. 144).

A escola tende a abordar a aprendizagem assim como se faz em uma confeitaria para que bolos sejam preparados: primeiro se coloca os ingredientes, depois mistura tudo, põe no forno, tudo feito sempre na mesma ordem para que nada saia errado e o bolo não “desande”. A grande questão é que muitos “desandam” mesmo seguindo a ordem, mas a diferença é que na confeitaria o erro pode estar em qualquer lugar, nos ingredientes, no confeitoiro ou no forno, contudo na escola o erro está sempre no forno. Imaginemos que os ingredientes são os materiais dos professores, os padeiros são os professores e cada criança é um

forno – com sua própria temperatura, tamanho e forma – ora, se os materiais não mudaram nem o padeiro, a culpa só pode ser mesmo do forno.

Os professores tendem a usar sempre o mesmo material e da mesma forma e culpabilizam os que não aprendem por não serem iguais àqueles que aprenderam. A questão que nem todos têm a mesma “temperatura”, as crianças não são iguais, os interesses e as vivências não são as mesmas e nem os objetivos. Forçar que todos se interessem e aprendam a escrever pelo conteúdo sem lhes ofertar o contexto sempre da mesma forma, ao meu ver está mais ligado a decoração e decodificação de sinais. Dar condições para que as crianças, que já tem interesse histórico na escrita, cheguem a se apropriar dessa linguagem a partir de seus reais interesses, constitui o processo de apropriação da língua escrita. Porém, é preciso respeitar e acompanhar as fases e os interesses das crianças. O professor é sempre um pesquisador que, com sensibilidade percebe as possibilidades de seus alunos, primeiro explorando as coisas para depois materializá-las, isso vale tanto para a escrita quanto para qualquer outra situação de aprendizagem na escola, uma vez que a criança precisa conhecer os signos², ver as coisas do mundo e atribuir-lhes significados.

Para uma criança ser capaz de escrever ou anotar alguma coisa, duas condições devem ser preenchidas. Em primeiro lugar, as relações da criança com as coisas a seu redor devem ser diferenciadas de forma que tudo o que ela encontra inclua-se em dois grupos principais: a) ou as coisas representam algum interesse para a criança, coisas que gostaria de possuir ou com as que brinca; b) ou os objeto são instrumentais, isto é, desempenham apenas um papel instrumental ou utilitário, e só tem sentido enquanto auxílio para a aquisição de algum outro objeto ou para a obtenção de algum objetivo, e, por isso, possuem apenas um significado funcional para ela. Em segundo lugar, a criança deve ser capaz de controlar seu próprio comportamento por meio desses subsídios, e nesse caso eles já funcionam como sugestões que ela mesma invoca. Só quando as relações da criança com o mundo que a cerca se tornam diferenciadas dessa maneira, quando ela desenvolveu sua relação funcional com as coisas, é que podemos dizer que as complexas formas intelectuais do comportamento humano começaram a se desenvolver. (LURIA, 1998, p. 145).

As metodologias e recursos escolares precisam acompanhar a rapidez com que as coisas se modificam, ainda mais na era digital, em que as informações circulam em uma velocidade surpreendente, não basta ensinar que o “B+A” forma “BA”, mas mostrar que a grafia está a serviço da comunicação e não o contrário.

O que emerge da própria exposição de Bakhtin é a instabilidade e não a estabilidade do conhecimento e, de certo modo, da própria linguagem, da própria palavra, em razão de sua criação permanente pelas relações humanas

² Para Bakhtin/Voloshinov, “[...] o *signo* não se constitui fora da *realidade material*, mas reflete e refrata outras realidades. Os *signos* somente emergem e podem existir dentro de uma *realidade* material e concreta. Eles comportam em si índices de valores que espelham e constituem os sujeitos que os utilizam e a realidade social por onde circulam.” (GEGe, 2013, p. 93)

e por não estarem imobilizadas como produto cultural concluído. Nada, desse modo, permanece estável durante muito tempo, porque a própria natureza da estabilidade é provisória. Trata-se de uma característica que vai solicitar a ação do pensamento de natureza dialética para compreender o movimento da palavra, em sua evolução constante, não na aparência gráfica ou sonora, mas na sua essência ideologizada. A evolução da palavra, portanto da linguagem, aciona a própria mudança e evolução nos modos de pensá-la, organizando uma contribuição recíproca entre pensamento e linguagem. (ARENA, 2010, p. 173).

Retomemos as afirmações de Vieira (2009). Essa pesquisadora, ao analisar a reorganização do espaço de salas da Educação Infantil, com base em fundamentos da Teoria Histórico-cultural, argumenta a exigência de pensarmos:

[...] [um] espaço que proponha relações que contribuam para a formação das funções psicológicas nas crianças pequenas, proporcionando as condições adequadas para a máxima apropriação das qualidades humanas pelas novas gerações e é, portanto, um dos componentes estruturantes da realidade social (SITTA, 2008). Assim, é importante pensar em espaços que assegurem as diferentes formas de brincar, possibilitando que a brincadeira seja vivida como experiência de cultura e como elemento fundamental para o desenvolvimento das potencialidades e habilidades das crianças. (VIEIRA, 2009, 16).

Em consonância com essa argumentação, Rinaldi (1999, p. 77) afirma:

[...] deve ser um lugar que acolha o indivíduo e o grupo, que propicie a ação e a reflexão. Uma escola ou uma creche é antes de mais nada, um sistema de relações em que as crianças e os adultos não são apenas formalmente apresentados a organizações, que são uma forma da nossa cultura, mas também a possibilidade de criar uma cultura. [...] É essencial criar uma escola ou creche em que todos os integrantes sintam-se acolhidos, um lugar que abra espaço às relações.

Trata-se, assim, de espaços nos quais cada criança e cada professor sintam-se pertencentes, assumindo um lugar participativo nas relações lá estabelecidas. Nessa perspectiva, para Vieira (2009, p. 17):

[...] o espaço físico é visto como pano de fundo das relações e desempenha um papel importante na aprendizagem, ou seja, o espaço condiciona as relações entre as pessoas e as atividades, o ritmo e o tempo, dependendo do contexto nele organizado, é visto como um dos elementos fundamentais para uma Pedagogia da Educação Infantil que garanta o direito à infância e uma educação de qualidade.

Com essas ideias introdutórias e pautadas na concepção de espaço como ambiente e lugar de vivências significativas ao pleno desenvolvimento humano, discute-se, neste artigo, aspectos sobre as prescrições sobre a organização e estrutura dos espaços e tempos dos Jardins da Infância.

POSSIBILIDADES DO ENSINAR A PARTIR DO BRINCAR

A fundação da instituição escolar e sua manutenção ao longo do tempo histórico, estão atreladas à mais valia, ao controle social e manutenção dos costumes sociais, visto que a escola é reprodutora dos fenômenos sociais locais a que está instalada.

A educação institucionalizada, especialmente nos últimos 150 anos, serviu – no seu todo – ao princípio de não só fornecer conhecimentos e o pessoal necessário à máquina produtiva em expansão do sistema capital, como também gerar e transmitir um quadro de valores que legitima os interesses dominantes, como se não pudesse haver nenhuma alternativa à gestão da sociedade, seja na forma “internalizada” (isto é, pelos indivíduos devidamente “educados” e aceitos) ou através de uma dominação estrutural de subordinação hierárquica implacavelmente imposta. (MEZÁROS, 2005 *apud* BARROS, 2009. p. 42)

Já que, “O brincar contribui para o processo de formação da subjetividade do indivíduo, considerando que somos formados por nossas experiências sociais e pelo contato com objetos da cultura, durante nossa história de vida, ” (BARROS, 2009, p. 108), faz-se necessário incluir momentos lúdicos em sala de aula nas situações de alfabetização, para que o sujeito imerja em um “mundo” mais atingível a ele e conseqüentemente para que a aprendizagem seja mais significativa e dialógica.

Muitas são as possibilidades do educador em sala de aula. Neste artigo reforça-se com mais intensidade, as questões que envolvam o processo de apropriação da língua escrita e por isso as possibilidades de momentos lúdicos se dão neste cenário. Abaixo, como exemplo, aparecem três momentos em que é possível trabalhar alfabetização a partir de brincadeiras que podem ser incorporadas na rotina de sala de aula, com os alunos. Vale ressaltar que, as práticas foram desenvolvidas à uma turma de segundo ano do ensino fundamental, o que representa um marco no processo de apropriação da escrita. Ao final deste tópico, ficam explícitas as evoluções que houveram na aprendizagem real – afastando-se do memorizar ou decorar regras ortográficas – dos alunos após a utilização das atividades exemplificadas.

1. PEGA-PEGA DAS LETRINHAS

Essa atividade pode ser dirigida a um grupo maior de alunos, contudo desenvolvi com um grupo de seis alunos que realizam o apoio pedagógico. Inicialmente, a professora explica queque brincarão de pega-pega, mas quem for pego precisa falar uma letra e enquanto corre para pegar outra pessoa, precisa ir dizendo, em voz alta, palavras que iniciem com a letra que escolheu.

Outra regra do jogo é de que todos precisam ser pegos, já que a intenção é que todos pratiquem a oralidade e a construção alfabética e formação das palavras. Ao final dessa etapa, nos dirigimos à sala de aula e os alunos recebem um *tablet* para no bloco de notas escreverem as palavras que eles falaram na brincadeira. O bloco de notas tem, assim como no Word, um sinalizador de escritas incorretas, isso faz com que o aluno perceba que algo ali precisa ser revisto. A todo momento faço interferências e resgato o processo de construção de nosso idioma.

O intuito aqui não é apenas pedir para escreverem terem seus erros apontados pela professora, mas a partir da brincadeira, a aprendizagem se tornar mais atrativa e além disso, os alunos têm como suporte, um elemento atrativo a eles e que permite ao professor interferências sem que o ele precise esgotar o aluno com “certos e errados”.

2. SELFIE-SERVICE DA ESCRITA

Essa atividade foi desenvolvida com a turma toda. Foi preparado um balcão cheio de panelas, jarro, pratos e copos. O intuito é que os alunos de fato se sirvam, porém, dentro das panelas existem palavras, dentro dos jarros há letras e sílabas. Os pratos, assim como os copos são para que eles se sirvam e façam o uso daquele material adquirido da forma que eles quiserem, podendo formar grupos de até quatro pessoas. Ao mesmo tempo, os alunos já haviam trazido alimentos para um piquenique comunitário e, enquanto trabalhavam eles também podiam comer. O direcionamento da professora é de que eles podem fazer o uso de tudo oque quiserem desde que registrem em folha avulsa o que eles criaram. Eles podemfazer colagens, escrever e até desenhar, só não podem se esquecer de utilizar comobase, o material do qual eles se “serviram”.

Ao final eles apresentam para a turma suas construções e as relações com o material utilizado. A intervenção da professora é de observação e mediar dúvidas. O interessante dos grupos, é que a atividade fica mais interativa e, um aluno auxilia o outro por si próprio, sem que o professor precise solicitar interação de todos. Os alunos aprendem pela imersão no conteúdo, o que torna o conteúdo mais significativo e lúdico.

3. SOLETRANDO

Essa atividade ficou famosa por um programa televisivo. Na sala de aula, é formado três grupos de alunos na sala, eles se organizam em filas e quando a palavra é dita pela professora, os alunos – um de cada equipe – deve correr e bater na mão da professora para soletrar a palavra dita. As equipes vão pontuando até que a última criança participe. As equipes são montadas pela professora, uma vez que, as equipes precisam ser homogêneas.

Ao final a equipe que ganhar a atividade tem o direito de escolher duas brincadeiras que a sala toda participará. Essa escolha é livre, mas meu incentivo é para que seja algo em que todos possa participar, como queima, pular corda, elástico ou amarelinha africana, por exemplo.

As atividades em grupo, proporcionam interações, trocas e construções – de regras, personalidade, empatia, respeito, entre outros valores – à mesma medida em que o aprendizado deixa de ser um fardo e uma obrigação recaída sobre a criança.

A partir da inserção de atividades mais lúdicas na sala de aula, ficou nítido que os alunos se engajaram mais. O fator de trabalhar em um colégio particular em que os alunos até o segundo ano não recebem notas avaliativas – somente uma nota no final do ano letivo – auxilia que práticas lúdicas sejam desenvolvidas, contudo essas práticas são viáveis a qualquer educador, uma vez que não exigem mudanças de ambientes ou ruptura com os conteúdos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

No momento em que a teoria confronta-se com a prática, é visível o quanto as práticas adotadas prejudicam ou por vezes, não favorecem um aprendizado significativo aos alunos. Contudo se há conhecimento das possibilidades teóricas se aplicarem nas ações do fazer docente, e o professor incorporá-las em suas práticas, possivelmente as relações serão melhores e a formação será para a vida toda, em vez de ser apenas para o ambiente escolar.

Ao analisar aspectos da BNCC para compreender as propostas desse documento na intenção de favorecer ou não o processo da apropriação da língua escrita, é possível constatar que os conteúdos são ali depositados, mas a didática, as práticas, são deixadas de lado – o que abre um outro grande tema, a falta de qualificação do professor, em relação à didática e práticas em sala de aula – bem como estratégias e habilidades que favoreçam a subjetividade e a ação do educador, uma vez que é densa em quantidade de habilidades apontadas, comprometendo assim o tempo e o currículo local que, possivelmente seria desenvolvido pelo professor da turma. Além de constatar a desvalorização das apropriações humanas, ficou nítido um dilema ainda maior, os rumos que a

educação brasileira está tomando em relação às metodologias direcionadas à língua escrita, desfavorecendo o sentido social e sua função histórica. Se as atividades primárias da escrita são a comunicação, os registros historicamente formados e a interação social, a utilização de manuais instrucionais, padronizados e unificados elimina qualquer possibilidade de apropriação, uma vez que apropriar-se é tomar algo para si, é ver sentido nas ações e incorporar na própria constituição. O futuro da alfabetização no Brasil é incerto, e cabe a nós não nos acomodarmos, mas levarmos nossas ações para além do senso comum e das limitações educacionais estabelecidas, na busca do saber construído por ações fortalecidas em teorias que garantam um ensino valorativo com significância para toda a vida.

A criança é o outro estabelecido nas relações com o professor e é para esse outro que as ações devem ser direcionadas. O interlocutor (aluno) necessita de fontes que possibilitem a compreensão e interação com o falante (professor) que em algum momento se transformará em interlocutor, não na inversão dos papéis, mas na dialogia estabelecida entre professor e alunos. “A escola encara, nestes tempos, a difícil tarefa de organizar a aula de modo que professores e alunos criem, em suas relações, o objeto real que os transforma.” (ARENA, 2010, p.177). Cabe ao professor buscar a superação do senso comum e partir rumo a propostas que não vejam o aluno como depósitos de todo e qualquer tipo de material. É preciso vê-lo como sujeito ativo, dono de suas vontades e buscas, como um indivíduo pesquisador que, frequentemente, busca explicações para suas ressignificações do mundo. A busca pelos significados precisa estar presente na escola, não ensinar a escrever a partir do alfabeto, mas buscar signos no contexto social que depois de apropriados podem ser remetidos a estudos mais aprofundados. De nada adianta ensinar o que não pode ser conhecido e objetivado.

Os signos também são objetos únicos e materiais e, como acabamos de ver, qualquer objeto da natureza, da tecnologia ou de consumo pode se tornar um signo. Neste caso, porém, ele irá adquirir uma significação que ultrapassa os limites da sua existência particular. O signo é somente uma parte da realidade, mas também reflete e refrata uma outra realidade, sendo por isso mesmo capaz de distorcê-la, ser-lhe fiel, percebê-la de um ponto de vista específico e assim por diante. (VOLOSHÍNOV, 2017, p. 93).

As crianças precisam ter vontade e consciência do que estão fazendo, mas para isso os conteúdos devem favorecer as apropriações e as relações. Não aprendemos apenas pelo material, muito pelo contrário, o material é apenas um suporte auxiliar do aprendizado que deve se dar no cotidiano, nas relações, principalmente na escola, que é o lugar específico para propiciar a formação das pessoas. Para Bakhtin (2003, p. 275) é a

[...] alternância dos sujeitos do discurso que cria limites precisos do enunciado nos diversos campos da atividade humana e da vida, dependendo das diversas funções da linguagem e das diferentes condições e situações de comunicação,

é de natureza diferente e assume formas várias. Observamos essa alternância dos sujeitos do discurso de modo mis simples e evidente no diálogo real, em que se alternam enunciações dos interlocutores (parceiros do diálogo), aqui denominadas réplicas.

Quando há a preocupação com o destinatário, com o outro, a intencionalidade muda, ou melhor, ela se direciona a um interlocutor real, que se colocará responsivamente na relação se modificando enquanto modifica também o remetente da ação. Assim, o professor direciona as atividades aos alunos, mas se não houver intencionalidade, embasada teoricamente para proporcionar o desenvolvimento do aluno, não há aí uma relação dialógica, nem uma proposta pensada na atividade com sua função primeira de criação humana, pois essa só existe quando o objeto causara mudanças em quem o remete tanto quanto a quem se faz interlocutor.

Os recursos lúdicos são um dos caminhos mais viáveis e possíveis para a mudança do cenário educacional. Desde as civilizações mais antigas o brincar se faz presente e, excluir as crianças de suas vivências sociais e substanciais, limitam o processo educacional a industrializar o aprendizado e esperar, de pessoas diferentes, sempre o mesmo resultado. Aproximar a educação do mercado industrial, afasta a primeira de seu maior objetivo, o de formar cidadãos para a vida, que dominem as áreas do conhecimento que lhe serão úteis ao longo de sua jornada como ser social e modificante da realidade de sua comunidade.

REFERÊNCIAS

- ARENA, D. B. O investigador e seus dramas. In: _____ *Nuances: estudos sobre Educação*. Presidente Prudente, SP, ano XIV, v. 15, n. 16, p. 81-103, jan./dez. 2008.
- ARENA, D. B. Palavras grávidas e nascimentos de significados: a linguagem na escola. In: _____ MENDONÇA, S.G. de L.; MILLER, S. (orgs.) *Vigotski e a escola atual: fundamentos teóricos e implicações pedagógicas*. 2a ed. revisada. Araraquara, SP: Junqueira&Marin; Marília, SP: Cultura Acadêmica, 2010.
- ARENA, D. B. Ensino e aprendizagem: perspectivas no campo da alfabetização. In: _____ LONGHINI, M. D. (org.) *O uno e o diverso na educação*. Uberlândia: EDUFU, 2011. p. 27-38.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. 2a ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo Paulo Bezerra; prefácio à edição francesa Tzvetan Todorov. 4a ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003.
- BARROS, F. C. O. M. de. *Cadê o brincar?: da educação infantil ao ensino fundamental*. São Paulo: Cultura Acadêmica, 2009. 2062kb; ePUB [livro eletrônico].
- BRASIL. M. da E. *Ampliação do ensino fundamental para nove anos: 3º relatório do programa*. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosgeral.pdf>> Acesso em: 07 de jan. 2016.

BRASIL, M. da E. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. Brasília: MEC, 2017. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_publicacao.pdf> Acesso em 05 de mai. 2017.

FARACO, Carlos Alberto. *Linguagem e Diálogo: as ideias linguísticas do círculo de Bakhtin*. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.

FIORIN, J. L. *Introdução ao pensamento de Bakhtin*. 1a ed. São Paulo: Ática, 2006.

FREITAS, M. T. A. *O pensamento de Vygotsky e Bakhtin no Brasil*. 2a ed. Campinas: 1994.

GRAUE, M. E.; WALSH, D. J. *Investigação etnográfica com crianças: teorias, métodos e ética*. Tradução de Ana Maria Chaves. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 2003.

VIGOTSKII, L. S.; LURIA, A. R.; LEONTIEV, A. N. *Linguagem e desenvolvimento da aprendizagem*. Tradução de Maria da Penha Villalobos. 6a ed. São Paulo: Ícone, 1988.