

As interações pedagógicas no processo de alfabetização

Carmen Lúcia Kucera Nunes ¹

Escolhi pesquisar o tema *interações* como Trabalho de Conclusão de Curso de Pedagogia pela necessidade de entender sua relevância no processo de alfabetização.

Constatei, através da pesquisa, que as interações pedagógicas podem estar influenciando o processo de alfabetização, assim como a própria estrutura da escola pode estar prejudicando este processo.

O trabalho constituiu-se de observações da minha prática como professora alfabetizadora; das análises (sociológica, psicológica, pedagógica e documental) da escola em que atuo e de questionamentos levantados junto aos profissionais desta escola: professores de pré-escolar à oitava série do Ensino Fundamental, direção e especialistas. Este trabalho resultou de uma necessidade maior de buscar fundamentação teórica para a realidade que estava, pouco a pouco, se revelando mais claramente. Busquei leituras de estudiosos da cotidianidade escolar, do desenvolvimento da aprendizagem humana e da pedagogia e, aos poucos, fui traçando uma teia de relações entre a teoria e a prática, reformulando minha forma de entender a escola e aprendendo a interceder dentro dela.

Com a prática da Pedagogia Tradicional em minha formação como professora, aprendi a reproduzir e a transmitir conteúdos sem relacioná-los com as experiências

concretas dos alunos e às reais necessidades do dia-a-dia. Por sua fragmentação e descontextualização com o real, os conteúdos adquirem um peso que só é valorizado na escola, sem a devida aplicação prática.

Dentre os 15 anos em que trabalhei como professora, os últimos dez anos foram dedicados à alfabetização na 1ª série do Ensino Fundamental. Fui constatando, nesse tempo, a diferenciação no nível dos conhecimentos de escrita e conceito de número a que os alunos já haviam adquirido ao ingressar nesta série. Essas diferenças me perturbavam, pois acreditava que deveria padronizar esses conhecimentos para poder “iniciar” a alfabetização de um ponto comum entre a maioria dos alunos. Desta forma, privilegiava alguns alunos, desprezava o conhecimento mais amplo de outros e ainda discriminava os alunos que estivessem mais defasados no processo de alfabetização e na conceituação de número.

Esta maneira de proceder é comum a muitos professores que, por não terem um maior entendimento de que a alfabetização é um processo que não ocorre de forma linear, discriminam, selecionam e acabam por contribuir para o alto índice de evasão e repetência.

Tantas diferenças no desenvolvimento cognitivo fizeram-me acreditar nas chamadas “dificuldades de

¹ Pedagoga na Escola Básica "Nossa Senhora da Conceição" – Roçado, São José – SC.

aprendizagem”, pois alguns alunos não conseguiam “assimilar” os conteúdos trabalhados em sala de aula. Estes alunos são constantemente excluídos da escola através da evasão ou repetência. A repetência na 1ª série, nesta escola, atingiu um índice de 27,6% nos últimos cinco anos, enquanto que, em nível nacional, este índice revela que 44% dos alunos matriculados no início do ano letivo na 1ª série do Ensino Fundamental são reprovados, segundo estimativa dos Parâmetros Curriculares Nacionais (1997).

Preocupada com esses índices e disposta a analisar a minha parcela de culpa nesta reprovação, resolvi pesquisar esta questão.

Hoje, com o aprofundamento teórico e a prática da observação, juntamente com uma mudança de postura pedagógica, constato que as “dificuldades de aprendizagem”, na maioria das vezes, nada mais são que ritmos diferenciados de aprendizagem.

PERES apud ABRAMOWICZ e MOLL (1987:148) conceituam a dificuldade de aprendizagem como

... momentos e ritmos diferentes no percurso da aprendizagem, embora seja constantemente mal compreendido porque julgado e/ou esperado de acordo com padrões lineares oriundos das instituições educacionais: a família e, principalmente, a escola.

Escolhi, como fundamentação teórica, os pressupostos do materialismo dialético, cujo estudioso de maior importância na perspectiva histórico-cultural do desenvolvimento humano é Lev Semenovitch Vygotsky. Embora este seja um autor com formação psicológica, sua obra extrapola esta área, sendo utilizada para análises educacionais.

Reverendo a alfabetização sob o ponto de vista histórico-cultural, entendi a mesma como um processo contínuo de construção do conhecimento com uma visão crítica da realidade, com a qual, deve-se desenvolver no aluno, a capacidade de utilizar-se dos símbolos gráficos historicamente formulados pela sociedade, satisfazendo assim suas reais necessidades de comunicação e expressão. É muito mais que uma codificação e decodificação de símbolos, é apropriar-se dos símbolos culturais de uma determinada sociedade e conseguir valer-se deles para construir sua autonomia.

Esta apropriação de símbolos, porém, não ocorre linearmente, ou seja, não existe apenas um caminho. É preciso apreender alguns conceitos para conseguir apropriar-se de outros. Este processo, porém, não ocorre da mesma forma para todas as pessoas, depende muito das experiências anteriores, as quais podem não ser iguais ou com a mesma intensidade para todos os alunos.

Ao questionar a alfabetização junto aos profissionais desta escola, percebi a presença das várias concepções sobre o tema. Muitos professores consideram que a alfabetização deve ocorrer durante a 1ª série do Ensino

Fundamental, entendendo-a, neste contexto, como simples codificação e decodificação dos símbolos gráficos.

De acordo com a ótica histórico-cultural, entendendo a alfabetização como um processo no desenvolvimento cognitivo, o qual não ocorre de forma linear, deve-se levar em consideração as experiências anteriores de cada aluno, de codificação e decodificação dos símbolos. Os símbolos gráficos foram historicamente formulados pelo homem, na sua interação com o outro, na medida em que era preciso fazer uso deles. Cabe ao professor facilitar esse processo para o aluno, intervindo para que ele internalize a função social da escrita e comece a servir-se dela para satisfazer suas necessidades.

A alfabetização não pode dar-se fora do contexto social, alheia à realidade histórico-social. Desta forma, se estará legitimando a reprodução, a massificação, a aculturação e o individualismo prementes na sociedade atual. É preciso desenvolver a cognição dos nossos alunos, o desejo de saber, a intelectualidade. Para isto, é fundamental legitimar as interações em sala de aula, fazê-las acontecer. Escutando as falas dos alunos, é possível estar muito mais próximo do grau de conceituação em que se encontram e, a partir daí, ter condições de mediar, favorecendo o desenvolvimento cognitivo.

Essa mediação só será possível através das interações professor-aluno e aluno-aluno. Na sala de aula, aprendi a trabalhar com equipes, procurando atividades que desenvolvessem a cognição e, ao mesmo tempo, proporcionassem prazer, com sua função social explícita e aceita pelo grande grupo.

Privilegiando as interações em sala de aula, observando os alunos nas diversas atividades propostas e, intervindo e escutando suas falas é que consegui perceber a riqueza das interações que acontecem durante as atividades. Consegui perceber que eles, enquanto se esforçam para atingir um objetivo comum, aprendem, uns com os outros.

Segundo DAVIS et al (1989: 53),

Esta diversidade que caracteriza a diferença entre os indivíduos de um certo grupo, é tida como fundamental para a própria interação social que irá se dar em sala de aula: sem essa desigualdade não seria possível a troca, e conseqüentemente o alargamento das capacidades cognitivas pelo esforço partilhado, na busca de soluções comuns.

Para que se tenha condições de interagir no desenvolvimento cognitivo dos alunos, é preciso entender a consistência dessas interações, e sua função no processo de apropriação dos conhecimentos, bem como do desenvolvimento da cognição, dos valores conceituais e das estruturas mentais proporcionadas pelo novo saber.

Se, por outro lado, aceita esta afirmação, é preciso proporcionar momentos interativos para que os alunos consigam elaborar novas hipóteses sobre os novos co-

nhcimentos, ampliando sua visão sobre o objeto de estudo ou reformulando-a.

É no trabalho interativo e discursivo que o aluno aprende a distinguir as funções da linguagem escrita, utilizando-se dela como uma necessidade de expressão.

O processo discursivo pressupõe que o aluno, em conflito, busque respostas às suas dúvidas na interação com os colegas, o que é importante para o seu crescimento individual e social.

Essa busca faz com que o educando se aproprie dos conhecimentos, certo de que eles não são estáticos, sabendo que ele mesmo pode transformá-los, ampliá-los ou simplesmente, destruí-los ou substituí-los. O aluno torna-se um indivíduo com idéias próprias e com um senso crítico apurado. Ele começa a sentir-se capaz de transformar o mundo que o rodeia.

...as características de cada indivíduo vão sendo formadas a partir da constante interação com o meio, entendido como mundo físico e social, que inclui as dimensões interpessoal e cultural. Nesse processo, o indivíduo ao mesmo tempo em que internaliza as formas culturais, as transforma e intervém em seu meio. É, portanto na relação dialética com o mundo que o sujeito se constitui e se liberta. (REGO, 1997: 94).

A alfabetização, encarada sob o ponto de vista histórico-social, não admite uma ruptura em seu processo. Por isso, a partir da pesquisa para este trabalho, comecei a dar continuidade aos alunos na 2ª série escolar. Esta prática contribuiu para diminuir a taxa de reprovação na 1ª série do Ensino Fundamental, pois possui o entendimento de que a alfabetização conclui-se até o final do Ensino Fundamental, crescendo numa direção dialética.

A alfabetização, no contexto histórico-social, deve ser avaliada em seu processo como um todo, pois o entendimento desta proposta é de que a internalização da linguagem escrita ocorre em ritmos diferenciados pelos alunos. Os alunos que possuem maior contato com a língua escrita fora da escola (revistas, jornais, lista de compras, instruções de jogos, etc.) podem desenvolver sua escrita muito mais rapidamente que aqueles alunos que, por sua situação econômica, social e cultural, não têm acesso. Isso não quer dizer que os menos favorecidos social e culturalmente não se apropriem destes conhecimentos, porém, muitas vezes eles podem precisar de um tempo maior para apropriar-se dos variados conceitos que compõem as funções mentais superiores (generalização, abstração, comparação, percepção, atenção voluntária, memória lógica, etc.), que são fundamentais para que a criança compreenda o sentido da escrita e não apenas sua codificação e decodificação.

Buscando, cada vez mais, práticas interacionistas, cheguei à ludicidade, descobrindo-a como elemento

enriquecedor no sentido das apropriações cognitivas que acontecem durante os jogos e/ou atividades recreativas.

Utilizando-me de recursos interativos como jogos, brincadeiras, trabalhos em pequenas equipes, consegui estabelecer uma forte ligação entre a alfabetização e as interações. Descobri que, durante este tipo de atividades, os alunos desenvolviam-se cognitivamente, pois um interagiu com o outro de uma forma espontânea. As suas produções adquiriram maior qualidade.

Diante das propostas de escrita, percebia que os alunos se interessavam mais quando as mesmas estavam relacionadas com suas expectativas, motivando-os a estabelecer relação com a função social da escrita nos momentos variados. Essas atividades começaram a ser definidas também pelo grande grupo, que se estabeleceu como produtores de escrita.

Segundo KISHIMOTO (1996: 79),

O jogo promove o desenvolvimento, porque está impregnado de aprendizagem. E isto ocorre porque os sujeitos, ao jogar, passam a lidar com regras que lhes permitem a compreensão do conjunto de conhecimentos veiculados socialmente, permitindo-lhes novos elementos para apreender os conhecimentos futuros.

É no trabalho interativo e discursivo que o aluno aprende a distinguir as funções da linguagem escrita, utilizando-se dela como uma necessidade de expressão.

O processo discursivo pressupõe que o aluno, em conflito, busque respostas às suas dúvidas na interação com os colegas, o que é importante para o seu crescimento individual e social.

No entanto, a escola ainda não se apropriou da importância da ludicidade enquanto estimuladora da cognição. A ludicidade não encontra respaldo no currículo escolar, sendo preterida em função dos conteúdos disciplinares, enquanto poderia estar sendo ministrada concomitantemente, contribuindo para que as aulas sejam interessantes e prazerosas, sem destituí-las de sua função de construir o verdadeiro conhecimento junto aos alunos.

Acredito que a ludicidade venha contribuir para que, num âmbito harmonioso envolvendo o interesse e o prazer, o aluno desenvolva sua cognição interagindo com os objetos de conhecimento, seus colegas e o professor. Nesse sentido, posso afirmar que a estrutura da escola pode estar prejudicando o processo de alfabetização, pois, ao invés de a escola procurar entender as crianças em seu mundo físico-social, ela tenta adequá-las à sua estrutura, como se fosse inabalável, ou melhor, como se nada pudesse mudá-la. Esse modo de proceder pode deixar um certo grau de insatisfação ou de impotência nas crianças, influenciando em seu modo de ver o mundo e tornando mais distante o desenvolvimento da autonomia nesses alunos.

Referências Bibliográficas

ABRAMOWICZ, Anete; MOLL, Jaqueline; et al (Orgs.)

Para além do fracasso escolar.

Campinas: Papirus, 1997. (Coleção Magistério: Formação e Trabalho Pedagógico).

BRASIL. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais.* Vol. 1, p. 22-3, Brasília: MEC/SEF, 1997.

DAVIS, Claudia; et al. *Papel e valor das interações sociais em sala de aula.* Cadernos de Pesquisa. São Paulo, novembro/1989.

FERNANDEZ, Alicia. A cara da felicidade. *Educação em Revista.* Porto Alegre, ano III, nº 15, agosto/setembro: 1999.

KISHIMOTO, Tizuco Morchida. (Org.) *Jogo, brinquedo, brincadeira e a educação.* 2ª ed., São Paulo: Cortez, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. *Democratização da Escola Pública: Pedagogia Crítico-Social dos Conteúdos.* São Paulo: Loyola, 1995.

REGO, Teresa Cristina. *Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação.* Petrópolis: Vozes, 4ª ed. 1997.