

Crianças de seis anos na escola de nove anos: cultura lúdica e cultura escrita sem antagonismos¹

Cecilia Goulart/UFF/CNPq

Muitas questões surgem com a entrada de crianças de seis anos no Ensino Fundamental, principalmente relacionadas a alfabetizar ou não essas crianças, já que possibilitar o acesso ao mundo letrado continua a ser o objetivo prioritário da escola básica. Essas inquietações abrem espaço para discutir e conceber novos rumos para a prática pedagógica.

Nessa exposição, analiso, na primeira parte, alguns aspectos da infância como categoria sócio-cultural e humana, procurando refletir sobre as crianças e seus processos de aprender criativamente, para focalizar, na segunda parte, aspectos dos processos iniciais de ensino e de aprendizagem da linguagem escrita. A arte, a inventividade humana, é considerada ingrediente importante para as reflexões e para os processos, assim como as vozes das próprias crianças.

Começamos com Otto Lara Resende² que no texto *Vista cansada* nos provoca a pensar nos nossos olhares para o cotidiano. O que vemos nesse cotidiano? Como o vemos?

Acho que foi o Hemingway quem disse que olhava cada coisa à sua volta como se a visse pela última vez. Pela última ou pela primeira vez?
Pela primeira vez foi outro escritor quem disse. Essa idéia de olhar pela última vez tem algo de deprimente. Olhar de despedida, de quem não crê que a vida continua, não admira que o Hemingway tenha acabado como acabou.

Se eu morrer, morre comigo um certo modo de ver, disse o poeta. Um poeta é só isto: um certo modo de ver. O diabo é que, de tanto ver, a gente banaliza o olhar. Vê não-vendo. Experimente ver pela primeira vez o que você vê todo dia, sem ver. Parece fácil, mas não é. O que nos cerca, o que nos é familiar, já não desperta curiosidade. O campo visual da nossa rotina é como um vazio.

¹ Texto-base da palestra proferida na mesa-redonda do dia 12 de julho de 2007 do V Seminário Linguagens em Educação Infantil, COLE - Congresso de Leitura, cujo tema foi *No mundo há muitas armadilhas e é preciso quebrá-las*, Campinas, UNICAMP, 2007.

² Jornal Folha de São Paulo, 23/02/1992.

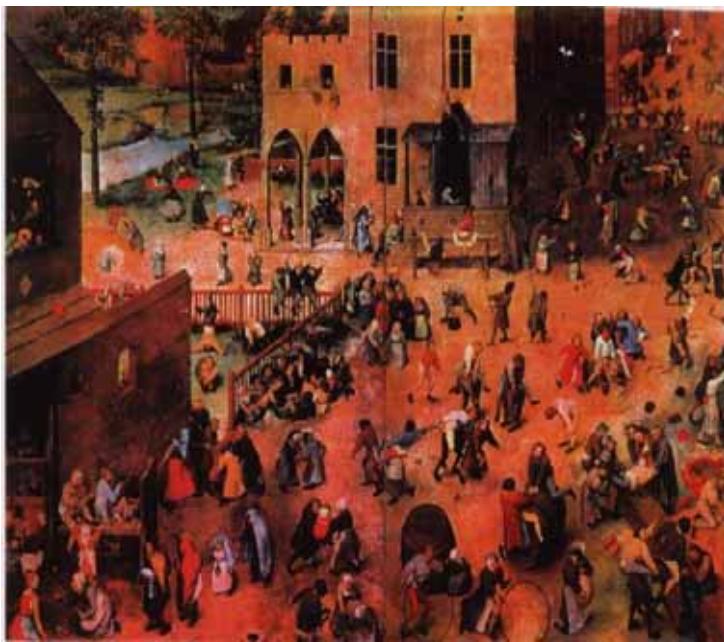
Você sai todo dia, por exemplo, pela mesma porta. Se alguém lhe perguntar o que é que você vê no seu caminho, você não sabe. De tanto ver, você não vê. Sei de um profissional que passou 32 anos a fio pelo mesmo hall do prédio do seu escritório. Lá estava sempre, pontualíssimo, o mesmo porteiro. Dava-lhe bom-dia e às vezes lhe passava um recado ou uma correspondência. Um dia, o porteiro cometeu a descortesia de falecer.

Como era ele? Sua cara? Sua voz? Como se vestia? Não fazia a mínima idéia. Em 32 anos, nunca o viu. Para ser notado, o porteiro teve que morrer. Se um dia no seu lugar estivesse uma girafa, cumprindo o rito, pode ser também que ninguém desse por sua ausência. O hábito suja os olhos e lhes baixa a voltagem. Mas há sempre o que ver. Gente, coisas, bichos. E vemos? Não, não vemos.

Uma criança vê o que o adulto não vê. Tem olhos atentos e limpos para o espetáculo do mundo. O poeta é capaz de ver pela primeira vez o que, de fato, ninguém vê. Há pai que nunca viu o próprio filho. Marido que nunca viu a própria mulher, isso existe às pampas. Nossos olhos se gastam no dia-a-dia, opacos. É por aí que se instala no coração o monstro da indiferença.

O escritor mineiro fala do olhar da criança para o mundo, atento e limpo, que, como o olhar do poeta, vê o que nossos olhos turvos de adultos não enxergam mais; acostumaram-se com a *paisagem*. Onde estão a brincadeira, o lúdico, o olhar inquieto e aguçado que moram em nós? Onde estão as atividades humanas significativas na formação de sujeitos sociais e culturais engajados e críticos?

Através dos tempos encontramos o ser humano criativo e criador, capaz de continuamente reinventar formas de viver no mundo. A brincadeira é uma marca do Homem que lhe permite transgredir, criar novas ordens, transformar a realidade e se transformar. Vamos apreciar a reprodução dos dois quadros abaixo.



Praça de jogos, Peter Bruegel, séc.XVI.



Meninos soltando pipa, Cândido Portinari, 1952.

No século XVI, Bruegel nos leva a conhecer a realidade de uma praça em que, coletivamente, crianças e adultos brincam; no século XX, Portinari nos fala de crianças que se entrelaçam na brincadeira de soltar pipa. Somos lúdicos na origem. A ludicidade nos levou a romper com caminhos traçados; subvertendo a ordem, criamos culturas, desenvolvendo símbolos e histórias, nos humanizamos. A arte nos apresenta essa marca de um modo provocador.

Não será uma armadilha pensar que as crianças de seis anos, por passarem a integrar o ensino fundamental, tenham que “estudar seriamente” e não possam mais brincar? O que será “estudar seriamente”? O que diferencia uma criança de cinco anos de uma criança de seis, sete anos? Não serão crianças igualmente? Há um modo único de aprender? De ensinar? Precisamos mesmo quebrar as armadilhas... Não fabricamos sabão, trabalhamos com a formação de pessoas e pessoas são vivas, sensíveis, mutantes e criadoras. Na educação, portanto, como na arte, é preciso ir além do óbvio...

As crianças brincam, isso é o que as caracteriza. Desse modo elas criam cultura e conhecimento. Brincar é coisa muito séria. As culturas da infância são significações e formas de ação social específicas que estruturam as relações das crianças entre si, bem como os modos pelos quais interpretam, representam e agem sobre o mundo³. Assim, a aprendizagem infantil deve concebida no interior de processos e práticas sociais que marcam a vida das crianças desde muito cedo. Nesse sentido, a escola é entendida como espaço de cultura (Lahire, 2004).

Como as crianças nos ajudam a compreendê-las? Nada melhor do abrir os olhos, para vê-las, e os ouvidos, para ouvi-las. O texto a seguir é retirado de um estudo de um pesquisador americano, William Corsaro⁴, que esteve recentemente no Brasil. O autor relata primeiramente uma situação de pesquisa, em que ele próprio (é chamado de Bill, nome abreviado referente a William, em inglês) está envolvido, e em seguida a comenta.

Eu estava interessado no uso da linguagem, na brincadeira entre um irmão e uma irmã, Krister e Mia, e um segundo garoto, Buddy. Em uma das sessões de brincadeira, Mia (que tinha quatro anos e tinha estado na pré-escola) e os dois meninos (ambos com cerca de dois anos e meio e sem experiência de pré-escola) iniciaram uma seqüência de jogo de papéis, quando Mia sugeriu que brincassem de professor. Krister quis ser o professor, e trouxe uma cadeira para a frente de um grande quadro negro existente na sala. Mia, Buddy e eu nos sentamos no chão, como alunos.

³ BORBA, Angela M. Culturas da infância nos espaços-tempos do brincar: um estudo com crianças de 4-6 anos em instituição pública de educação infantil. Tese de doutorado. Faculdade de Educação da

Universidade Federal Fluminense. Rio de Janeiro, Niterói: 2005.

⁴ CORSARO, William. Reprodução interpretativa e cultura de pares em crianças. Tradução livre, circulação restrita, 2007.

Krister pegou o giz e disse:

"Agora escrevam isto!", e desenhou diversas linhas.

"Isso não são letras, são só linhas", eu provoquei.

"Ele ainda não escreve bem", me respondeu Mia meio

Aborrecida: "Faça de conta que são letras".

Mas Krister não permitiu que sua autoridade fosse desafiada. Gritou comigo: "Bill, você é mau! Vá sentar no canto agora mesmo!".

Krister apontou para um canto da sala e eu peguei minha folha de papel e fui sentar lá.

Buddy e Mia começaram a rir, mas Krister deu mais algumas ordens sobre o que devia ser escrito, e Mia, Buddy e eu o atendemos.

Vemos aqui uma criança pequena, que não tinha experiência de escola, mas tinha a informação de que professores são poderosos e dizem às crianças o que elas devem fazer. Além disso, garotos mal comportados têm que se sentar no canto. Será que Krister aprendeu isso com Mia? É possível, mas não a partir da experiência dela na pré-escola. O pai deles me garantiu que na escola de Mia não se mandava criança sentar no canto. Talvez a informação tenha vindo de algo na televisão, tal como um desenho animado ou uma brincadeira de adultos sobre crianças que não se comportam bem na escola terem que sentar no canto. A fonte da informação de Krister importa menos do que seu desejo de expressar o poder que se tem em um papel adulto e hierarquicamente superior (isto é, um papel com o maior poder ou autoridade), uma situação em que as crianças raramente se encontram.

A experiência vivida por Corsaro nos mostra que a criança procura compreender o modo como se dão as relações sociais, reproduzindo-as, mas ao mesmo tempo produzindo novos sentidos para elas, no esforço também de entender a realidade. A criança dá sentido ao mundo, e vai produzindo história e novas histórias... Vemos, então, que as relações estabelecidas com a infância expressam a crítica de uma cultura em que não nos reconhecemos⁵. Muitas vezes nos distanciamos tanto da criança que existe em nós que não nos reconhecemos nas crianças com que interagimos. Reencontrar o sentido de solidariedade, restabelecer com as crianças e os jovens laços de caráter afetivo, ético, social e político, exige a revisão do papel que tem sido

⁵ KRAMER, Sonia. MEC. A infância e sua singularidade. Ensino Fundamental de Nove Anos. Orientações para a inclusão de crianças de seis anos de idade. Brasília, 2006, p. 17-30.

desempenhado nas instituições educativas. Com suas brincadeiras aprendemos que é possível mudar o rumo das coisas, da vida.

O trabalho pedagógico precisa favorecer a experiência com diferentes conhecimentos, constituídos culturalmente, entendendo-os tanto na sua dimensão de produção nas relações sociais cotidianas como de produção historicamente acumulada, presente também na literatura, na música, na dança, no teatro, no cinema, na produção artística de um modo geral. Aprendemos de vários modos, inclusive no faz-de-conta, como lemos na poesia a seguir.

O pirata⁶

O menino brinca de pirata:
sua espada é de ouro
e sua roupa de prata.
Atravessa os sete mares
em busca do grande tesouro.
Seu navio tem setecentas velas de pano
e é o terror do oceano.
Mas o tempo passa e ele se cansa
de ser pirata.
E vira outra vez menino.

E ouvindo o que as crianças dizem, vemos como vão construindo universos de referências e com eles procuram dar sentido ao mundo, compreender o que ouvem à sua volta, interferir na realidade, desde muito pequenas... Vejam os diálogos abaixo.

“Filho, olha a onça pintada!”
“Pai, ela não é pintada, ela é assim mesmo...”
Pai e filho no Zôo (Revista O Globo, p. 6, 27/05/07)

“O que foi que o Cristo rebentou?”
Pergunta de menino de 3 anos ao pai que lhe mostrava o Cristo Redentor da janela de um apartamento. (Revista O Globo, p. 6, 13/05/07)

“Mamãe, mamãe, olha lá: o céu caiu!”

⁶ Poesia de Roseana Murray.

Menino de 3 anos passando, à noite, pela avenida abaixo do morro onde está situada a comunidade da Rocinha (Rio de Janeiro/RJ) toda iluminada.

A mãe pede a seu filho e a um amiguinho, ambos de 4 anos, que guardem os brinquedos porque está na hora de tomar banho. Ao vê-los prontos para o banho, pergunta: “Já guardaram os brinquedos?” E a resposta é:

“Jamos!”

Essas falas das crianças indicam o quanto elas pensam e sabem, o quanto são capazes de aprender, com os olhos limpos e atentos para o mundo tanto do ponto de vista de aspectos gerais da realidade quanto do ponto de vista específico das construções lingüísticas. No caso da última situação apresentada, sem cerimônia o menino forma o surpreendente verbo JAR e o conjuga adequadamente como “Jamos”, ilustrando sua compreensão gramatical. Como podemos compreender a criança nas suas formas próprias de ser, pensar e agir? Como vê-la como alguém que inquieta o nosso olhar, desloca nossos saberes e nos ajuda a enxergar o mundo e a nós mesmos de outros modos? Como podemos nos relacionar com a criança para que ela se constitua como sujeito no mundo? De que forma a compreensão sobre o significado do brincar na vida e na constituição dos sujeitos situa o papel dos adultos e da escola na relação com a criança e com o conhecimento?

Em todas as situações destacadas aqui, sobressai o modo lúdico como a criança enfrenta o desafio de dar sentido ao mundo, aprendendo, e ao mesmo tempo ensinando-nos de muitas maneiras.

É nesse emaranhado de linguagens, brincadeiras, textualidades, vozes, que a criança também aprende sobre a linguagem escrita, primeiro informalmente, e depois, formalmente, na escola... Se considerarmos, então, a experiência lingüística e discursiva da criança na fala, vemos que, ao se aproximar da escrita, vai precisar aprender que é menos sujeita à variação que a oralidade, e também que há orientações espaciais, gráficas, caligráficas e ortográficas, convencionadas socialmente, que aos poucos precisarão ser entendidas como normas, o que vai gerando um movimento em sua direção.

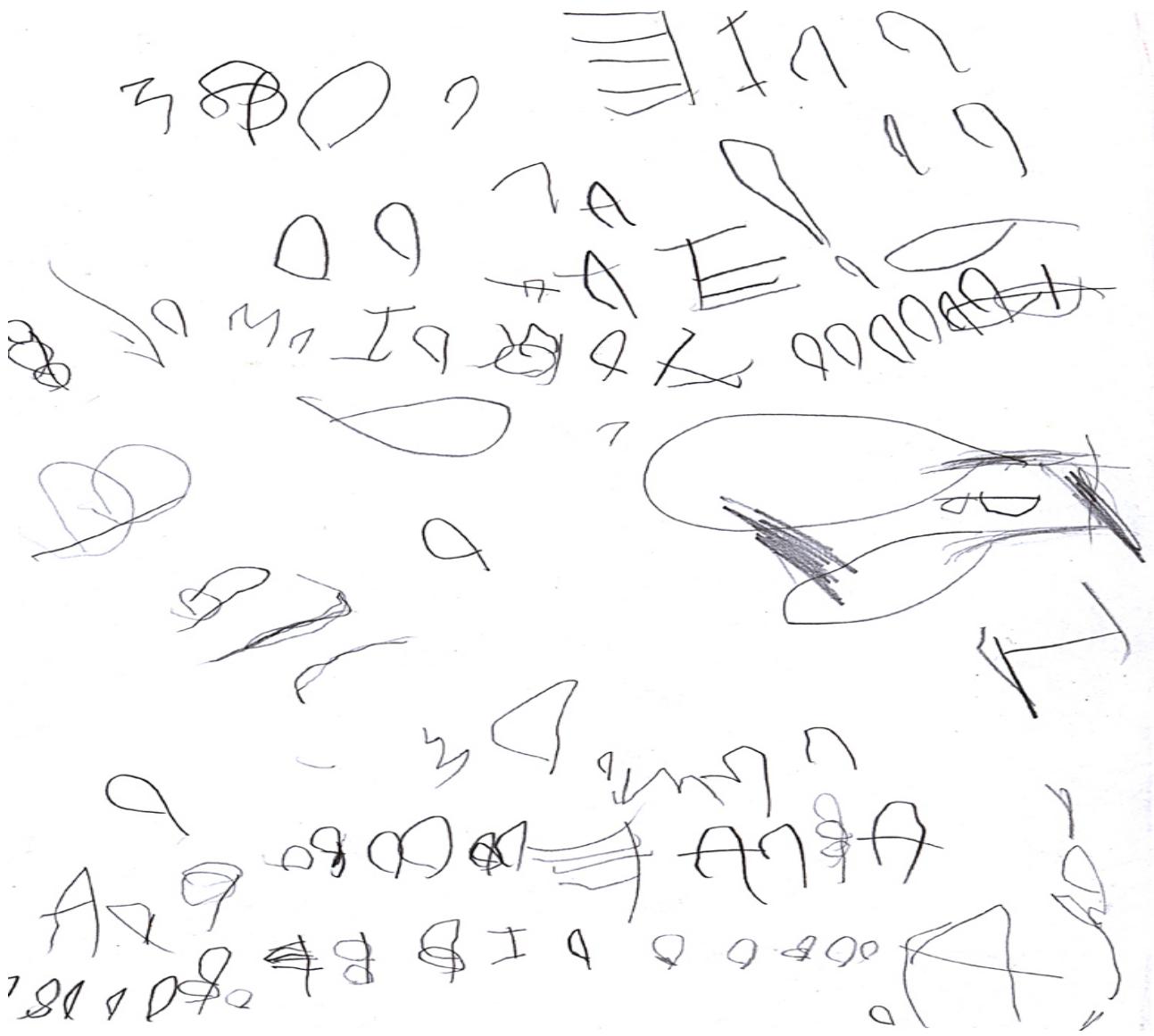
No processo de constituir o discurso escrito, a criança faz e refaz a sua escrita, o seu texto, deixando marcas de suas hipóteses, de suas tentativas, que são movimentadas pela disputa de espaço de palavras alheias, daquilo que observa e ouve.

A aprendizagem do discurso oral pela criança implica análise dos discursos dos Outros sociais, como mostram pesquisas em aquisição da linguagem oral. A aprendizagem da linguagem escrita vai demandar uma extensão e um aprofundamento daquela análise para que a criança compreenda como se organizam tanto a escrita, no sentido estrito, quanto a linguagem escrita, no sentido lato, considerando diferentes linguagens sociais e gêneros do discurso⁷.

As crianças, em grupos de educação infantil e nos anos iniciais do Ensino Fundamental, podem e devem motivadas a escrever da maneira como podem e sabem, a partir de jogos, brincadeiras, conversas, discussões e leituras de portadores de textos socialmente significativos. A escrita a seguir, de uma criança de quatro anos, mostra sua tentativa de escrever, juntando letras, desenhos e numerais. As crianças precisam de espaço para fazer ensaios, para exercitar seus conhecimentos e avançar, assim como qualquer novo conhecimento precisa ser ensaiado, exercitado. O importante é que os espaços tenham sentido, sejam animadores, potencializadores, reconhecendo os ensaios já como produção, como atividade significativa.

⁷

BAKHTIN, M. *Estética da criação verbal*. São Paulo: Martins Fontes, 2000.



O texto abaixo, escrito por Raphael, de sete anos, na primeira série, apresenta-nos uma criança que já avançou muito, já sabe muito sobre a escrita e sobre a linguagem escrita. O texto mostra, além disso, seus conhecimentos sobre *baleias*, tema de muitas leituras feitas pela professora na classe, descobertas feitas pelas crianças, manuseando livros de história, enciclopédias, jornais, e também assistindo a um vídeo. A escolha do texto de Raphael não foi aleatória. Escolhi-o porque esse menino, do grupo de dez crianças que acompanhei durante dois anos⁸, na classe de alfabetização (CA) e na 1^a série, foi o que teve mais dificuldade de chegar ao

⁸ PACHECO, Cecilia Maria Goulart. Era uma vez os sete cabritinhos. Uma análise do processo de produção de textos escritos por crianças de 6 e 7 anos. Tese de doutorado. Inédita. Departamento de Letras, PUC- Rio, 1997.

princípio alfabético da língua escrita na CA. De março, quando entrou na escola até agosto, escrevia tudo que desejava ou lhe era solicitado usando poucas letras além das letras do próprio nome. Somente quando começou a alargar seu campo de visão, dando atenção a outras escritas que o circundavam, muito provocado pela professora, por meio de jogos e outras atividades, é que superou uma compreensão muito restrita que possuía da organização da escrita alfabética. Vamos ao texto.

Quando a baleia fala porque está em prírogo, a residente fica para comer peixes, e outras baleias a baleia transeuntes cumpre paciência.

Elas se coças em um lugar que se chama praia de se cosa isto é lá no Canadá.

Para ter um filho vai te que espera 150 meses.

Ela/e faz um som e o som bate na pedra e ele vai saber que a pedra vai estar ali.

Eles são muito bom e são muito enteligentes.

Os beberes des de 2 anos eles mamão

Raphael – 1a. série

Leitura do texto de Raphael:

Quando a baleia fala é porque está em perigo. A residente fica para comer peixes e as outras baleias, transeuntes, sempre passeiam. Elas se coçam em um lugar que se chama Praia de se coçar, isto é lá no Canadá. Para terem um filho vão ter que esperar 150 meses. Ela faz um som e o som bate na pedra e ela vai saber que a pedra vai estar aí. Elas são muito boas e são muito inteligentes. Os bebês desde dois anos eles mamam.

As crianças haviam ouvido que há dois tipos de baleias, residentes e transeuntes, e aprenderam sobre várias características desses dois grupos. Ainda se mostra difícil para o menino coordenar e apresentar tantas informações, porque ele ainda está precisando pensar nas letras que vai usar, seus desenhos, entre outras preocupações. Considerando que está no segundo ano de aprendizagem formal da escrita, é muito pouco tempo para escrever com desembaraço, levando-se em conta a complexidade do processo.

Algumas soluções que Raphael dá para a escrita do texto, entretanto chamam atenção. Destaco as duas palavras sublinhadas no texto: *coças* e *bebères*. Por que o menino forma essas palavras? No caso de *coças*, ele procura fazer a concordância com o pronome sujeito *elas*, no plural, flexionando o verbo com a desinência S, marca de plural, na língua, de nomes - substantivos e adjetivos -, mas não de verbos. No caso de *bebères*, a construção parece ter sido realizada com base na atenção às formas verbais de infinitivo que, no Rio de Janeiro, são faladas sem que se expresse um som

para a última letra S. O menino observa que o verbo *beber* é falado da mesma forma que o substantivo *bebê*. Ora, Raphael está preocupado em escrever bem, corretamente, então, se *beber* e *bebê* são equivalentes na camada sonora, mas a escrita do primeiro é *beber*, ele estende essa escrita para *bebê* e faz o plural do modo como se faz o plural de palavras terminadas em R, isto é, acrescentando ES (saber/saberes; parecer/pareceres etc). O que observamos é uma criança atenta e preocupada com a correção da linguagem, revelando sua vocação formal.

O que se destaca, desse modo, não é o que o menino não sabe, mas, ao contrário, o que ele sabe, seu conhecimento morfológico, seu esforço, o seu movimento na direção das convenções. Visto dessa maneira, o que sobressai é a presença do menino no discurso, fazendo a língua curvar-se ou dobrar-se à marca de sua inegociável condição de sujeito do discurso que reflete complexamente sobre as suas possibilidades. São vozes relacionadas ao caráter público das convenções sociais que entram no texto de Raphael.

Analisados os textos acima, torna-se importante enfatizar que a criança representa uma possibilidade de mudança e de renovação da experiência humana, que nós, adultos, muitas vezes não somos capazes de perceber. Ao olharmos para ela queremos ver a nossa própria infância espelhada, a pessoa que ela já é ou o futuro adulto em que se tornará? Muitas vezes, reduzimos a criança a nós mesmos ou àquilo que pensamos, esperamos ou desejamos dela e para ela, eliminando-a da posição de *o outro* do adulto e, ao mesmo tempo, vendo-a como um ser incompleto e imaturo.

Voltando, então, às questões com que abrimos a presente exposição, lembramos que chamada natureza humana não existe de modo independente da cultura; o homem, diferentemente dos animais, não é capaz de organizar sua experiência sem a orientação de sistemas simbólicos. Os símbolos não são simples expressões e instrumentos da natureza humana – são historicamente constituidores da natureza das pessoas, de diferentes maneiras. Há situações culturais, formas de vida, objetos, brincadeiras e saberes que são peculiares a determinados grupos e sociedades e não podem ser desprezadas, sob o risco de os descaracterizarmos cultural e politicamente, despersonalizando-os, pelo valor humano essencial que possuem para aquelas pessoas, crianças, que têm suas vidas por eles marcadas. Nesse sentido, a cultura lúdica, a inventividade das crianças, tem um papel importante nos processos de aprendizagem da escrita também; é preciso ter espaço para ensaiar, sonhar, para se

avançar no processo de aprender que não seja um processo de repetição, mas de criação e transformação.

Para concluir, voltando a atenção para as crianças de seis ingressando no Ensino Fundamental de nove anos, é interessante lembrar que olhar para trás é importante, mas não voltar. Essa pode ser uma armadilha: ao estarmos no movimento de recriar a escola, a alfabetização, nos assustarmos com o desafio e retrocedermos. Não precisamos compensar nem preparar crianças para o ingresso aos seis anos no Ensino Fundamental. Precisamos é afirmá-las nos conhecimentos que têm para que elas se confirmem como pessoas que são capazes de aprender e voar para muitos outros conhecimentos e lugares.

Temos conhecimentos hoje sobre processos de aprendizagem e processos de ensino, além de conhecimentos sobre a escrita e sobre processos de aprendizagem da língua escrita, que nos dizem que é possível trabalhar seriamente considerando as crianças como seres pulsantes, que pensam complexamente e ludicamente, e que assim podem aprender, tornando-se cidadãos consistentes, sem perder o olhar atento e limpo.

Do ponto de vista pedagógico, a questão não é treinar professores que saibam seguir métodos, compreendendo parcialmente o seu papel e o seu ofício, mas qualificar professores para serem educadores e, nessa direção, que formulem metodologias de trabalho que levem em conta as crianças, suas culturas e especificidades, seus contextos histórico-culturais na dimensão da realidade político-social do Brasil. Para isso, precisamos nos aproximar delas, conhecê-las...

Mas alguém disse que os bons professores formam seus alunos como o mar forma as praias: afastando-se... abrindo espaços para a autonomia, o conhecimento e a inventividade. Como enfrentar essa contradição se nossa formação tradicionalmente entende o professor como o dono do saber, em espaços educativos sisudos e silenciosos, e a criança como alguém frágil que nada sabe? Trocar o *chip* não é fácil..., mas vale a pena horizontalizar essas relações em que todos se reinventam interativa e incessantemente. É necessário não esquecer o que Calvino⁹ nos deixou escrito:

⁹ CALVINO, Italo. *Seis propostas para o próximo milênio*. Tradução de Ivo Barroso. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

... cada um de nós é uma enciclopédia, uma biblioteca, um inventário de objetos, uma amostragem de objetos, uma amostragem de estilos, onde tudo pode ser continuamente remexido e reordenado de todas as maneiras possíveis. Cada um de nós é uma combinatória de experiências, de informações, de leituras, de imaginações.