



Auto-estima e processo de alfabetização de crianças da periferia

Caroline Battistello Cavaleiro (UDESC) carolinebattistello@yahoo.com.br

Marina Vieira Cerny (UDESC) macerney@gmail.com

Dra. Gersolina Antonia de Avelar Lamy (UDESC) gersolina@yahoo.com.br

Resumo

O artigo aborda a questão da importância da auto-estima no processo de alfabetização de crianças de periferia. As reflexões são provenientes de observação e intervenção em uma escola Estadual na cidade de Florianópolis com uma turma de primeiro ano do Ensino Fundamental. O objetivo das investigações centraliza-se em compreender quais atitudes permeiam a ação do educador que influenciam diretamente na construção de uma percepção identitária coerente e positivamente auto-estimada. As reflexões realizadas giram em torno de 3 temas: olhar quem aprende enquanto sujeito da sua história e o fazer se perceber enquanto tal; ensiná-lo a pensar sobre o que aprende e finalmente não ignorar seus sentimentos, procurando estratégias para trabalhá-los.

Palavras chave: Alfabetização, Auto-Estima, Educação Popular.

Self-esteem and the process of teaching to read and to write to children on the suburbs

Abstract

The article addresses the importance of self-esteem in the process of teaching to read and to write for children from poor neighborhoods. The reflections come from observation and intervention in a state school in the city of Florianopolis, with a class of first year of the elementary school. The goal of the research focuses on understanding what attitudes permeate the action of the educator that directly influence the construction of a coherent sense of identity and positive self-esteem. The reflections were made around three themes: to observe who have been learnt making them look themselves as a subject of their own history; to teach them to think about what they have learnt; and finally not to ignore themselves feelings, while looking for strategies to work with them.

Key-words: Literacy, Self-esteem, Popular Education.

1. Um fato cotidiano da profissão de educadora

Nenhum livro sobre educação ensina tanto quanto uma vivência refletida. Por tal motivo lançar um olhar crítico para a educação implica vivenciá-la. São as práticas educacionais que fazem os professores perceberem o que as crianças de fato necessitam e o que precisam saber para ensiná-las melhor. A atividade de professor é alimentada por casos cotidianos, que ativam a “combustão” de seus fazeres pedagógicos, os instigam a rever o que já “acreditavam” saber e os remete a diversas possibilidades de relações entre o ensinar e o aprender.

Josué, nome fictício, foi um dos nossos “fatos cotidianos”, ensinou-nos o real significado da profissão de educadora. Ele tinha 6 anos e carregava consigo uma história de vida comum a muitos meninos e meninas das periferias de nosso país.

Quando chegamos à turma de Josué a primeira informação que tivemos dele não foi seu nome, sua idade, seu desempenho escolar, e sim que seu comportamento agressivo e desordeiro era fruto de sua revolta e saudades do pai que estava preso. Era início do ano letivo, ele estava no 1º ano do Ensino Fundamental, e por isso podemos dizer que sua trajetória escolar estava apenas iniciando, era-nos incompreensível como em tão pouco tempo Josué já havia sido rotulado, classificado como “aquele que não quer fazer nada”.

No primeiro dia em que pusemos uma folha com a tarefa para ser feita em sua mesa ele jogou-a longe, dizendo que não ia fazer a atividade. Com o passar dos dias pudemos perceber que ele nunca tinha material, os básicos para qualquer atividade: lápis e borracha. Durante um exercício de colorir emprestamos-lhe os lápis de cor novos que tínhamos conosco, naquele dia ele não reclamou, não brigou, simplesmente fez a atividade, demonstrado prazer no ato. O transcorrer dos dias se davam dessa forma: entregávamos a ele a folha da atividade juntamente com o material que ele precisaria para desenvolvê-la.

O projeto desenvolvido naquela Instituição objetivava verificar a importância da auto-estima no processo de mediação do ensinar. Por conta das metas estabelecidas o tempo para as atividades foi de aproximadamente oito meses, com intervenções intermitentes. Dessa forma, estaríamos em um curto tempo naquela sala e estratégias de emergência foram necessárias. Uma delas foi o “cartaz do comportamento”, o mesmo era baseado em carinhas alegres (as carinhas alegres consistiam em um desenho de um círculo com um sorriso e dois pontos representando os olhos, para a expressão triste trocava-se o sorriso pela linha curva para baixo) ou tristes, que a turma decidia quem podia ganhar ao fim de cada dia, a escolha era definida pelos comportamentos que a turma observava de cada um. Evidente era o fato de

que algumas crianças ganhavam sempre a mesma expressão, uns sempre alegres e Josué sempre a triste.

No início de uma das tardes de trabalho chamamos Josué e perguntamos se ele queria ganhar uma “carinha alegre”, ele me fez sinal que sim, então dissemos a ele que poderia ganhar assim que ele quisesse. Naquele dia Josué não brigou com os colegas e fez as atividades, foi assim que tivemos um primeiro sorriso para Josué no “cartaz do comportamento”. Mais do que ficar feliz, nesse dia ele não saiu correndo da sala quando soou o sinal, ele veio até nós e nos deu um beijo. Soubemos ali que estávamos no caminho certo, que estávamos chegando perto dele, e ele estava abrindo um espaço para nós.

Molhado, com as mãos cheias de barro, rosto sujo, foi assim que Josué entrou na sala em mais uma tarde de intervenção. Nesse dia ele estava diferente, quieto, de um silêncio triste. No momento inicial da roda olhamos para Josué e ele estava chorando, tentamos nos aproximar, mas ele não quis conversar. Ele chorava um choro baixo, quase que imperceptível para os olhos desatentos. Voltamos a chamá-lo, agora convidando-o a sair da roda e dar uma volta, fomos ao corredor da escola. Os colegas estavam rindo dele, pois suas calças molhadas davam a impressão de que ele tinha feito “xixi”. Explicamos que não tínhamos calças novas para lhe emprestar, mas o que podíamos fazer por ele era deixá-lo ir até o banheiro lavar as mãos e o rosto. Não resolvemos o problema dele de fato, apenas cedemos nossos ouvidos e nossa mais sincera ajuda e Josué voltou para sala, sentou ao nosso lado na roda e realizou todas as atividades do dia normalmente.

Tínhamos estabelecido uma relação de confiança, Josué nos respeitava por saber que nós o respeitávamos. Todos os dias ocorriam pequenas coisas que faziam esse laço se estreitar. Mesmo nos momentos em que Josué fazia algo “errado”, como brigar com algum colega, ele nos olhava com aquelas “gigantes bolas pretas iluminadas” que eram seus olhos e alterava seu modo de agir.

Podemos dizer que só obtivemos a dimensão de quanto tínhamos assumido uma importância na sua vida no dia em que nos despedimos da turma. Foi no dia 30 de novembro de 2008. Ao bater o sinal as crianças não levantaram correndo das carteiras para ir embora, correram até nós para se despedirem. Ao ver Josué, uma de nós abraça-o, fazendo-o sentar em uma mesa. Seus olhos não a fitavam, seu corpo estava curvado, era perceptível que as iluminadas “bolas pretas” estavam chorando. Choraram abraçados, cada um por seus motivos. Ela por ter aprendido tudo o que ele ensinou e por ter que deixá-lo, sabendo que corria o risco de não encontrar outra pessoa que o enxergasse como o vimos. Ele – acreditamos- por estar vivenciando mais uma perda.

A partir desse breve relato trazemos à tona algumas importantes temáticas educacionais, como: afetividade, empatia, desenvolvimento da auto-estima. E é para essa última que voltamos nossa atenção, sendo que a mesma depende significativamente das duas anteriores.

Compreendendo a auto-estima como uma confiança no próprio potencial, uma certeza na capacidade própria de enfrentar os desafios da vida, uma consciência do próprio valor pensamos que a mesma tem efeito direto no processo de educação inicial, prioritariamente na alfabetização de crianças de periferia, uma vez que existem inúmeros fatores sociais, econômicos, emocionais, que minam o crescimento saudável das mesmas e consequentemente não propiciam o desenvolvimento da auto-estima positiva dessas crianças. A percepção que o indivíduo tem do seu próprio valor e a avaliação que faz de si mesmo em termos de competência constituem pilares fundamentais da auto-estima. (ROSENBERG, 1989)

Quais atitudes permeiam a ação do educador que influenciam diretamente na construção de uma percepção identitária coerente e positivamente auto-estimada? Enquanto educadoras e estudiosas da educação ainda buscamos cotidianamente essa resposta, mas arriscamos em levantar três elementos que atualmente percebemos como imprescindíveis para que o educador possa mediar o desenvolvimento da auto-estima: olhar quem aprende enquanto sujeito da sua história e o fazer se perceber enquanto tal; possibilitar estratégias para que o educando possa aprender pensando; o brincar e a literatura infantil como recursos para valorizar os sentimentos das crianças.

2. Ser visto como sujeito, Perceber-se enquanto tal, Posicionar-se frente à vida:

*O ser humano se torna eu
pela relação com o você, à medida
que me torno eu, digo você. Todo
viver real é encontro.
(Martin Buber)*

Na medida em que a auto-estima está relacionada com uma coerente percepção da pessoa sobre si mesma, pode-se dizer que se torna importante que a mesma se compreenda enquanto sujeito – agente da sua história e capaz de atuar no seu meio sócio-cultural. Não “somos” sem o outro, sem o seu reconhecimento. Fato que torna a percepção pessoal estreitamente correlacionada com a percepção que o sujeito tem da sua ação em um grupo social.

Novos grupos de relacionamento se abrem à vida das crianças ao ingressarem na escola fundamental, momento esse de importantes transformações, crítico e delicado. Mesmo as crianças que já freqüentavam creches passam nesse momento por rupturas, uma vez que a entrada na “escola de verdade” é um rito de passagem. Antes envolta quase que completamente pelo meio familiar, agora entra em contato com novos sistemas (toda a nova rede de relações que advém da escola: amigos, professores, funcionários), que irão influenciar na formação de sua identidade. Esses acontecimentos trazem a importância de desenvolver junto com as crianças a noção de identidade e o quanto o “eu” faz parte de um meio social, histórico e cultural.

Aprender sobre si mesma, sobre suas capacidades, qualidades, gostos, desejos, sobre seu corpo, possibilita o conhecimento de potencialidades, o que favorece a auto-estima e conseqüentemente contribui para a construção de uma “base mais segura para enfrentar futuros desapontamentos e fracassos” (BRAZELTON, 2003, p.211).

Concordamos com Cortella (2008) quando afirma que a educação tem a tarefa de elaborar o indispensável amálgama para a vida coletiva, estando envolta em processos conservadores e inovadores. *Conservadores*, na medida em que precisam mediar a apropriação do conhecimento produzido historicamente pelos homens mediante suas idéias, sentimentos e práticas que servem como base comum para a comunidade. *Inovadores*, enquanto criam instrumentos para intervir nessa realidade apreendida, não apenas aceitando-a como dada. Cabe à educação “suscitar na criança determinados estados físicos e mentais, que a sociedade a que pertença considere como indispensáveis a todos os seus membros.” (DURKHEIM, 1952, p.40)

Estar ciente dessa base comum que unifica a sociedade a qual se pertence, não significa reproduzi-la sem realizar um movimento de reflexão, crítica e análise sobre a mesma. Agir sobre o mundo passa antes por conhecê-lo, para que seja possível posicionar-se ativamente frente às vivências e aprendizagens.

Conforme Piacentini (1991) é pela concientização que os homens tornam-se agentes de sua própria história e, conseqüentemente responsáveis pela transformação que desejam. Compreender, concientizar-se sobre o mundo que os cerca, talvez seja o grande passo para a atuação em prol de transformações.

Uma ação educacional que vise esses fins não pode ser edificada sem que o professor veja seus alunos como sujeitos de relações e os perceba enquanto tal. E esse é o tipo de postura que não está descrita em currículos e muito menos é aprendida em uma disciplina da

Academia. Ela perpassa por todas as ações, todas as atividades propostas, todas as formas de avaliação, gestos, modos de falar, formas de olhar e portanto é uma questão de valor pessoal.

Freire (1980, p. 26) ao definir o que ele chama de conscientização afirma que o homem num primeiro momento se aproxima da realidade de forma ingênua, onde simplesmente vivencia uma experiência da realidade na qual ele está a procura, “ a conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea da apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica.” Por meio das palavras de Freire podemos compreender que educar passa prioritariamente por uma reflexão sobre o homem a quem queremos ajudar a educar. E sem essa reflexão, sem essa posição podemos reduzir nossas crianças a objetos de ensino ao invés de sujeitos que aprendem. Freire (1980) diz ainda que para ser instrumento válido, a educação deve ajudar o homem, partindo de tudo o que constitui sua vida, a tornar-se sujeito. E para chegar a ser sujeito o homem precisa aprender a refletir sobre sua situação, sobre sua realidade concreta, e realiza esse ato de maneira consciente, comprometida, estando pronto a intervir na realidade para transformá-la.

O transformar não significa apenas formar uma outra coisa, uma outra realidade no caso, e sim, também, reafirmar. Permitir que os valores e saberes das classes populares sejam valorizados e repensados pelas crianças que a constituem é uma forma de “resgatar a auto-estima e mesmo contribuir para uma nova postura em relação com a vida”. (FISCHER. 1996) Uma relação que passa por um posicionamento crítico de alguém que se sente sujeito de uma ação, como dito por Hurtado(1992), é a consciência crítica que mobiliza o social e desvela o limite para assimilar a crítica e o questionamento ativo do sistema.

Tendo como base as discussões acima expostas pode-se afirmar que para alguém posicionar-se frente à vida é necessário que se perceba enquanto sujeito, e isto só é alcançado quando alguém o vê como sujeito, o reconhece.

3. A Construção do Sujeito na Construção do Conhecimento:

Ensina-se as crianças a desenhar letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que acaba-se obscurecendo a linguagem escrita como tal.
(Vygotsky)

Pensar o conhecimento como construção- algo não acabado, conectado com sua produção histórica- coloca no aprendiz o poder ativo de aprender e não o deixa como mero receptor, desvelador, descobridor do conhecimento. Tomamos aqui como exemplo a aprendizagem da língua escrita, que é um conhecimento que necessita ser construído, desenvolvido com autonomia e supõe um raciocínio capaz de construir hipóteses e experimentá-las. O educando que é ensinado a pensar sobre o que aprende, constitui nosso segundo foco para uma contribuição ao desenvolvimento da auto-estima.

A citação de Vygotsky acima nos remete a uma polêmica e antiga discussão no campo educacional, que são os processos de alfabetização. Conceituar a alfabetização não é uma tarefa fácil e nem é objetivo deste artigo, uma vez que dependendo do enfoque que for dado a ela, seu conceito também será diferente. Há concepções que enfocam mais o indivíduo e o seu processo de alfabetização, e concepções que enfocam mais o social onde o sujeito é tido como parte de um grupo social.

Tem-se atualmente uma retomada dos confrontos entre a teoria construtivista e o método fônico. Ferreiro (1999), como propulsora de uma alfabetização dentro do enfoque construtivista, define-a como um processo de construção individual do conhecimento onde a criança é o sujeito dessa construção e aprende entrando em conflito consigo mesma, sendo o professor um mediador problematizador das hipóteses que as crianças vão desenvolvendo sobre a escrita. Capovilla (2004), defensor do método fônico, apresenta três quesitos fundamentais para a aquisição da linguagem escrita: compreensão de que a escrita mapeia a fala, habilidade de discriminar entre as unidades fonêmicas da fala e conhecimento das correspondências entre tais unidades fonêmicas e as unidades grafêmicas. A alfabetização, nesse caso, é compreendida mais como um desenvolvimento da compreensão da relação grafema-fonema.

O método fônico baseia-se no aprendizado da associação entre sons e letras e usa textos produzidos especificamente para a alfabetização. Já o construtivismo não prioriza essa associação e trabalha com textos que já fazem parte do mundo da criança.

Essa distinção é um marco essencial entre as duas correntes, uma vez que ensinar o sistema convencional da escrita com base na vivência de contextos significativos, onde sua função social é apresentada e refletida, auxilia o educando a construir essas habilidades para serem usadas em práticas sociais. Práticas essas que vão além de escrever o nome ou ler um texto simples, passam pela produção e manifestação de idéias, pelo conhecimento dos diversos meios onde se possa pesquisar e aprender de maneira autônoma.

A construção de uma auto-estima positiva está altamente ligada ao fato do aprendiz perceber-se enquanto capaz de aprender. Quando o professor media e aceita as construções, as hipóteses, que a criança faz da escrita ela se reconhece enquanto agente desse aprendizado. Ferreiro (1999) afirma que impedindo a criança de escrever (isto é, explorar suas hipóteses no ato de produção de um texto) e obrigando-a a copiar (isto é, a repetir o traçado de outro, sem compreender sua estrutura) a impedimos de aprender, quer dizer descobrir por si mesma.

No momento em que impossibilitamos a criança de interagir com a língua, partindo do que sabe sobre a mesma, quando a obrigamos copiar o modo correto de escrita, sem de fato ter apreendido o seu significado, estamos realizando uma prática que fomenta a insegurança da criança em demonstrar aquilo que realmente sabe. Postura essa, que definirá toda sua vida escolar, pois quando temos medo de errar, temos medo de tentar e sem tentar ninguém dá o primeiro passo, ficamos sempre a espera que o outro nos transmita um conhecimento. Cortella (2008) afirma que a escola desqualifica o erro, atribuindo-lhe uma dimensão catastrófica, não o incorporando como uma possibilidade de se chegar a novos conhecimentos.

A avaliação escolar, em sua maneira clássica, constituiu-se como um instrumento medidor de acertos e erros. Sua finalidade de identificar problemas e facilidades na relação ensino-aprendizagem para reorientar o processo pedagógico é, na maioria das vezes, esquecida e ignorada.

Como exemplo de uma avaliação reorientadora para a ação pedagógica citamos as “entrevistas diagnósticas”. As mesmas serviram como instrumento dentro de um método investigativo nas pesquisas de Ferreiro e Teberosky apresentadas no livro *Psicogênese da língua escrita* (1999). Nessas entrevistas desenvolviam-se diálogos entre o sujeito e o entrevistador, na tentativa de evidenciar os mecanismos do pensamento infantil. As entrevistas propunham situação de interpretação do código alfabético, e de produção gráfica. Por meio delas podemos perceber e problematizar o que de fato as crianças sabem e, principalmente, o que pensam sobre a escrita conseguindo, assim, perceber avanços reais e significativos na aprendizagem da língua.

As entrevistas diagnósticas foram utilizadas como instrumento de avaliação reorientadora na prática educacional nesse artigo referida. Acompanhar durante um ano letivo o desenvolvimento da escrita de uma turma facilita o planejamento de atividades efetivas, focadas em auxiliar cada aluno na sua dificuldade e possibilita uma compreensão de como ocorreram os desenvolvimentos.

Abaixo apresentamos três momentos do desenvolvimento da escrita de Robson, seis anos, aluno da turma citada nesse artigo. As mesmas foram colhidas no ano de 2008, por meio de entrevistas individuais.



Fig 1. Escrita no mês de Abril.

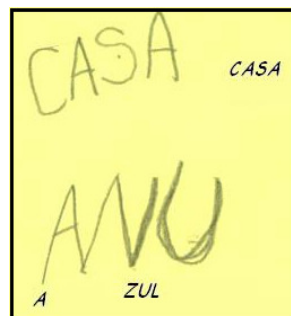


Fig 2. Escrita no mês de Agosto.

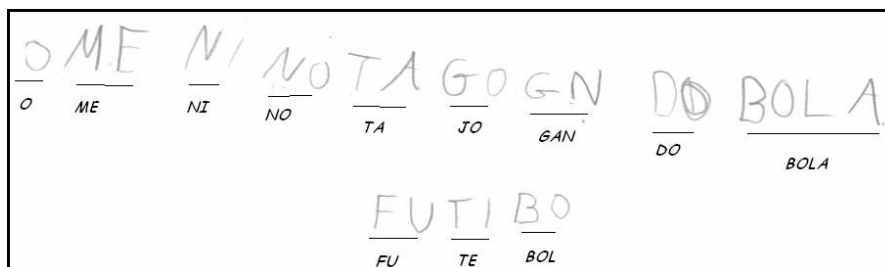


Fig 3. Escrita no mês de Outubro.

No mês de abril Robson não quis tentar representar graficamente nenhum elemento fora seu nome, o desenho ali presente não está relacionado a nenhuma das palavras solicitadas. Nesse primeiro momento pudemos perceber o estranhamento e a dificuldade em assumir uma postura de escrever sem cópia, sem apoio de algum material. Durante uma sessão da entrevista no mês de agosto foi possível perceber que ocorreu um grande avanço, ele já estava apresentando uma compreensão da relação entre o som da fala e sua grafia, sendo que a palavra *casa* foi grafada corretamente. Com o desenvolvimento de uma postura de incentivar o ato de escrever e de construir esse processo Robson não demonstrava estranhamento frente à atividade. Já no mês de outubro ele já arrisca escrever frases, e as mesmas contém uma correta relação entre o som e a escrita. Aspectos da oralidade, do “modo de falar”, ainda estão presentes, pontos que podem ser facilmente trabalhados pelo professor, uma vez que a criança já compreendeu a lógica da escrita convencional.

Quando o sujeito se sente “permitido” a construir seu conhecimento, quando pode mostrar aquilo que sabe e aquilo que não sabe sem receio dessa ação, há uma verdadeira apropriação desse conhecimento. Robson estava agindo sobre a escrita, criando e trazendo à

tona hipóteses pessoais sobre a língua. Ao construir esse processo ele também se constrói enquanto sujeito aprendiz.

Dewey (apud, Amaral, 1998, p. 104) reforça essa necessidade da educação estar voltada para uma prática reflexiva quando afirma que:

Se treinarmos nossas crianças para aceitar ordens, para fazer coisas, simplesmente, porque são obrigadas, falhando em dar-lhes confiança para agir e pensar por si mesmas estamos criando um obstáculo intransponível, no sentido de superar as deficiências presentes em nosso sistema [...]

Por isso não basta ensinarmos a ler e escrever: conduzir ao exercício do pensamento torna-se mais importante e significativo, afim de formarmos cidadãos donos de pensamentos próprios com uma percepção identitária coerente e positivamente auto-estimada.

4. Literatura infantil como estratégias para transpor a barreira dos sentimentos:

Meninos, eu vou ditar as regras do bom viver; não basta somente ler, é preciso meditar, que a lição não faz saber: quem faz sábios é o pensar. (Bárbara Heliodora)

Tínhamos como objetivo discutir os efeitos da auto-estima nos processos de alfabetização de crianças da periferia. Dois elementos foram anteriormente levantados nesse artigo como importantes para que ocorra um saudável desenvolvimento da identidade. Nesse terceiro momento apresenta-se uma sugestão de estratégia para chegar aos dois primeiros, transpondo a barreira dos sentimentos.

Quando realizamos um trabalho direto com a contação de histórias torna-se possível analisar, de um ponto de vista concreto, o modo como a literatura infantil interage com seu ouvinte-leitor, trazendo à tona sentimentos.

As escolas públicas de nosso país recebem inúmeras crianças advindas de uma situação econômica, educacional e afetiva desfavorecida, onde a pobreza não é só financeira, mas em muitos casos estende-se para uma carência afetiva e também educacional – educação aqui se refere à primeira de todas: a familiar. Dentro dos limites e possibilidades da escola, são as práticas pedagógicas que podem ajudá-los a entender e a modificar a realidade, a qual lhes foi imposta.

Freire(1996), em sua obra *Pedagogia da autonomia*, vai referir-se a essa capacidade de transformação quando diz que esta é uma das mais significativas vantagens dos seres

humanos - a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes. Mas essa transformação só poderá ocorrer quando o indivíduo for capaz de conhecer-se, posicionar-se como sujeito da sua própria história e dessa forma marcar presença. Presença essa que Freire(1996, p.18) define como: “Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.”

Como instrumento importante para o desenvolvimento da reflexão e do posicionamento crítico, a literatura infantil vem contribuir para a formação do ser humano. Pois como já foi dito por ZOTZ(1986) a leitura leva-nos a viver as mais diferentes emoções, possibilitando a formação de parâmetros individuais para medir e codificar nossos próprios sentimentos.

Durante os momentos em que interagimos com as crianças ao contar histórias –é perceptível o caminho que a literatura abre para quem busca entrar no mundo delas. Contar histórias necessita ser mais do que falar sobre fatos, é preciso que haja algo que una o mundo de quem conta – no caso do professor - com o de quem escuta. Algo que compatibilize um diálogo. São as metáforas, os enredos, os conflitos, que cada personagem carrega consigo que torna essa relação possível. Sunderland (2005) afirma que para uma criança, as palavras cotidianas parecem sem graça ou áridas, enquanto na história a criança pode entrar por inteiro, com imaginação e sentimento.

Para muitos professores o desafio é saber como trabalhar as histórias dentro de uma atitude pedagógica. Muitos optam por não contar histórias por não se perceberem capazes de contá-las. Mas quando experimentamos, quando arriscamos tentar, podemos perceber que a questão é respondida aos poucos, em todos os momentos cotidianos. As crianças nos mostram que não há um único modo, e sim uma construção do modo mais adequado para cada momento específico; não existe um livro específico, e sim vários gêneros literários; não encontramos um autor mais apropriado, e sim todo autor que possibilite ajudar as crianças a imaginar e também a recriar realidades. A única coisa realmente necessária para que essa “viagem” seja proveitosa é que o professor consiga suscitar o imaginário das crianças. Abramovich (1994, p.39) vai definir essa capacidade das histórias quando diz:

Os contos de fada estão envolvidos no maravilhoso, um universo que detona a fantasia, partindo sempre duma situação real, concreta, lidando com emoções que qualquer criança já viveu[...]Porque se passam num lugar que é apenas esboçado, fora dos limites do tempo e do espaço, mas onde qualquer um pode caminhar[...].Porque as personagens são simples e colocadas em inúmeras situações diferentes, onde têm que buscar e encontrar uma resposta

de importância fundamental, chamando a criança a percorrer e achar junto uma resposta sua para o conflito.

Como argumentado anteriormente, uma atitude transformadora só será possível com um auto-conhecimento e para tal faz-se necessário uma educação emocional. As crianças por estarem mergulhadas em um constante processo de formação e compreensão do mundo que as cercam, vivenciam momentos de angústias, dores, dúvidas, raiva... Faz-se, pois importante explorar esses sentimentos. É o que afirma Sunderland quando diz que “processar sentimentos dolorosos e difíceis significa senti-los plenamente e pensar sobre eles, em vez de não lhes dar a atenção necessária ou evitá-los.” (SUNDERLAND. 2005,11)

Ao ignorarmos as dificuldades infantis, essas tenderão a estender-se por toda a vida adulta resultando em diversos problemas como de relacionamento, aprendizado, afetividade. Margot Sunderland (2005, p.58) exemplifica o processo de produção traumática ocorrido com Eddie, um garoto de sete anos:

Eddie viu o pai bater na mãe em várias ocasiões. Foram experiências horríveis e ele procurou “esquecê-las”. Mas, a partir dos quatro anos, passou a agredir e a tratar com crueldade os coleguinhas. Numa ocasião, ele ficou forçando a cabeça de uma menina contra o cascalho. Estava encenando a história do seu trauma.

Não se trata de fazer uma análise determinista, onde só pelo fato de ter presenciado seu pai bater em sua mãe a criança irá apresentar iguais sintomas de agressividade, e sim de demonstrar como de algum modo a criança vê-se necessitada de expor suas angústias. Seria como um pedido de socorro para que alguém tocasse no seu problema, e a deixasse retirar a carga emotiva que a cerca.

E é na proporção em que a literatura propicia uma nova ordenação das experiências vividas que o texto literário vai ajudar o desenvolvimento do senso crítico. Possibilitará que a criança questione-se sobre o que vivenciou, sobre o que sentiu, “apresentando esperança e possibilidades em forma de modos de ser e de mecanismos para enfrentar problemas de maneira mais saudável e criativa”. (Sunderland. 2005, 27)

5. O Lúdico em Destaque no Processo de Alfabetização

“Brincar com criança não é perder tempo, é ganhá-lo; se é triste ver meninos sem escola, mais triste ainda é vê-los, sentados enfileirados, em salas sem ar, com exercícios estéreis, sem valor para a formação do homem”.

Drummond

O tópico que iremos desenvolver agora busca abordar o brinquedo como uma das mais significativas formas de desenvolver a auto-estima e de possibilitar ao educador uma aproximação afetiva com a criança. O brincar evita uma ruptura com a educação infantil e a classe de alfabetização, valorizando o seu “ser criança”.

É comum relacionarmos infância à brincadeira, a momentos de descontração e leveza, mas quando a criança passa a fazer parte do ambiente escolar, tendemos a ignorar as brincadeiras e a esperar um comportamento de pequenos adultos. Aprender é algo que atrai as crianças, que as motiva a conhecer novos mundos. Através da aprendizagem elas brincam, e no brincar, aprendem. O problema surge quando o prazer da fantasia é retirado do processo de ensino-aprendizagem.

A importância do brincar para as crianças é fundamental, e reconhecida por teóricos como Piaget (1951), que diz que o jogo é fator de grande importância no desenvolvimento cognitivo, já que preenche as necessidades da criança. (In VOLPATO, 2002, p. 45). Vygotsky (2007) afirma que se não entendermos a importância de considerar as necessidades das crianças, não poderemos entender porque o brincar se faz significativo. Pois é no jogo simbólico que a criança expressa sentimentos como medo e preocupação vividos na vida real, e onde ela pode formar e reformar a realidade de acordo com suas necessidades. Assim o jogo simbólico também se faz necessário para o desenvolvimento intelectual e emocional da criança. (BOMTEMPO, 1999) O conhecimento não é formado através da representação de fenômenos externos, e sim da interação da criança com o meio que a cerca. Ao brincar, a criança cria suas experiências e passa a compreender melhor o mundo a sua volta.

Vygotsky (2007) não concorda com as teorias que definem o faz de conta como uma simples brincadeira que dá prazer à criança. O lúdico faz parte do processo, e é através da brincadeira que a criança vivencia diferentes experiências e situações. Esse não é um conceito novo pois, segundo Aristóteles, grande pensador da Grécia Antiga, para educar uma criança, elas deveriam imitar as atividades dos adultos, preparando-se para o futuro (VOLPATO, 2002). Sendo assim, a ludicidade é uma ferramenta para a criatividade, autonomia, preparo para tomar decisões.

Segundo afirmações de Vygotski (2007) no brinquedo, a criança sempre se comporta além da forma habitual de sua idade, além de seu comportamento diário; no brinquedo é como se ela fosse maior do que é na realidade”. Citando Denzin (1975) Bomtempo (1999) afirma que a atividade lúdica é uma forma de se ensinar a criança a se colocar na perspectiva do

outro. No brincar, interações com uma ou mais pessoas são desenvolvidas, orientando os comportamentos cognitivos e simbólicos.

Sarmiento e Pinto (1997) discutem as características próprias do ser criança mostrando a ambivalência em que os adultos a colocam ora dando as crianças uma importância muito grande, ora retirando essa significância.

“As crianças são importantes e sem importância; espera-se delas que se comportem como crianças mas são criticadas nas suas infantilidades; é suposto que brinquem absorvidamente quando se lhes diz para brincar, mas não se compreende porque não pensam em parar de brincar quando se lhes diz para parar; espera-se que sejam dependentes quando os adultos preferem a dependência, mas deseja-se que tenham um comportamento autônomo; deseja-se que pensem por si próprias, mas são criticadas pelas suas ‘soluções’ originais para os problemas” (IN SARMENTO E PINTO, 1997, p. 13).

6. Reflexões Finais:

A prática pedagógica ajuda para incentivar a participação do aluno em sala de aula no momento em que se estabelece uma situação que permita ao aluno compartilhar significados. Não se pode pensar, no meu entendimento, numa prática educativa divorciada da realidade em que o aluno está inserido.
(Régis Nunes Medeiros)

As reflexões aqui apresentadas têm como cerne a certeza de que só aprende quem se sente capaz de aprender. Por meio de vivências no campo da educação podemos verificar que o olhar compreensivo de uma professora, um olhar com confiabilidade auxilia muito nesse processo.

O educador, enquanto mediador de uma aprendizagem, não pode se ater apenas às técnicas de ensinar, precisa estar atendo às necessidades emocionais de seus alunos. Confiança em si mesmo, compreensão sobre suas capacidades, auto-imagem positiva, são fatores que interferem no processo de alfabetização. E como dito anteriormente a educação de crianças de periferia, exige atenção e maior busca pelo desenvolvimento da auto-estima, uma vez que existem inúmeros fatores sociais, econômicos, emocionais, que minam o crescimento saudável das mesmas e conseqüentemente não propiciam o desenvolvimento da auto-estima positiva.

Cabe lembrar também que quando há sintonia entre professor e aluno todo ato pedagógico parece fugir do autoritarismo, *o espaço do professor não ocupa espaço*, ele preenche, existindo apenas quando se faz necessário, servindo de ponte para o aluno caminhar por entre as “estradas” do conhecimento. Conhecimento esse que, como afirma Chauí (2001),

se encontra em um lugar sempre vazio, e por não pertencer a ninguém todos podem aspirar à ele. Esse ato pedagógico parece dizer ao aluno: “vamos, aí está o caminho, vamos comigo. Este caminho nunca será igual para nós dois, mas podemos aprender juntos ao longo dele.” (MORAIS, 2000, p. 20).

Os pontos aqui discutidos foram observáveis em nossa prática de intervenção. Ao olhar para as crianças como sujeitos, como atuantes na sua própria vida, possibilitamos que eles mesmos se vissem como sujeitos, atribuindo valor e respeito a si e aos seus colegas. Os resultados apresentados nesse artigo com Robson não se restringiram a ele, é possível dizer que foi um alcance global. Ao final do ano todos, mesmo que não alfabetizados, se permitiam conhecer e explorar a escrita e a leitura. Os momentos de roda que realizamos para as contações de histórias criaram prazer pela leitura, possibilitaram uma abertura para o ouvir e acima de tudo a se posicionar com a fala. Realizar as atividades e intervir na aquisição do conhecimento por meio do lúdico permitiu que o envolvimento dos educandos fosse significativo e motivador.

Acreditamos que os resultados positivos que obtivemos durante o período que permanecemos em sala de aula, deve-se muito ao fato de termos compartilhado com a turma, mais do que apenas os momentos em sala de aula. A confiança existente de ambas as partes (alunos e professoras), influenciou positivamente no processo de ensino-aprendizagem, em um momento tão marcante na escolaridade da criança – a alfabetização.

Referências

- ABRAMOVICH, Fanny. **Literatura Infantil: Gostosuras e bobices**. São Paulo: Scipione, 1994.
- AMARAL, Mª Nazaré de Camargo Pacheco. **Dewey: jogo e filosofia da experiência democrática**. In__KISHIMOTO, Tizuko Morchida. *O brincar e suas teorias*. São Paulo Pioneira 1998.
- BOMTEMPO, Edda. **Brinquedo e educação: na escola e no lar**. *Psicol. esc. educ.* [online]. 1999, vol.3, no.1 [citado 25 Novembro 2008], p.61-69. Disponível na World Wide Web: <http://pepsic.bvs-psi.org.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1413-85571999000100007&lng=pt&nrm=iso>. ISSN 1413-8557.
- CAPOVILLA, Alessandra G.S; CAPOVILLA, Fernando C. **Alfabetização: método fônico**. São Paulo: Memnon, 2004.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. 12. ed. São Paulo: Cortez, Instituto Paulo Freire, 2008.
- CHAUÍ, Marilena de Souza. **Escrito sobre a universidade**. São Paulo: Editora UNESO, 2001
- FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. **Psicogenese da lingua escrita**. Porto Alegre: ARTMED, 1999.
- FISCHER, Nilton Bueno,org. FERLA, Alcino Antônio, org. FONSECA, Laura Souza, org. **Educação e classes populares**. Porto Alegre: Ed. Mediação, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização: teoria e práica da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire**. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: Saberes necessário á prática educativa**. São Paulo:PAZ e Terra, 1996
- HURTADO, Carlos Nuñez. **Educar para trnsformar, transformar para educar: comunicação e educação popular**; tradução : Ronualdo Dias. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992
- MEDEIROS, Régis Nunes. **Professores-profissionais e profissionais-professores a construção de um Professor**. In: __Linhas: Revista do Programa de Mestrado em Educação e Cultura/ Universidade de Santa Catarina.- Florianópolis: UDESC, v.5, n.2, jul./dez.2004.
- PIACENTINI, Telma Anita. **O Morro da Caixa D'Água: o significado político-pedagógico dos movimentos de educação popular na periferia de Florianópolis**. Florianópolis: Ed.da UFSC, 1991.
- SARMENTO, Manuel Jacinto.; PINTO, Manuel. As Crianças e a Infância: definindo conceitos, delimitando o campo. In: SARMENTO, Manuel Jacinto e PINTO, Manuel. **As crianças, contextos e identidades**. Braga, Portugal. Universidade do Minho. Centro de Estudos da Criança. Ed. Bezerra, 1997.
- SUNDERLAND, Margot. **O valor terapêutico de contar histórias**. São Paulo: Cultrix, 2005.
- VIGOTSKY, Lev Semenovich, **A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores**. 7ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- VOLPATO, Gildo. **Jogo, brincadeira e brinquedo: Usos e significados no contexto escolar e familiar**. Cidade Futura. Florianópolis, SC. 2002.