

CONFRONTO ENTRE A "LÓGICA DO PROFESSOR" E A "LÓGICA DO ALUNO" EM CLASSES DE 1.ª E 2.ª SÉRIES DO 1.º GRAU

ZÉLIA MILLEO PAVÃO

Doutora em Estatística Educacional, Livre Docente em Estatística Educacional da Universidade Federal do Paraná e Professora Titular do Departamento de Informática da UFPR

DENISE GREIN SANTOS

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná e Professora Assistente do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação da UFPR

Um projeto para confrontar lógicas só poderia apresentar como resultado a imensa riqueza da criança, seu espírito prático e original esquecido pelo formalismo escolar a ditar normas e leis sem aproveitar o alto potencial infantil.

Tornaram-se realidade as situações descritas por LEWIS CARROL em "Alice no País das Maravilhas".

"A Rainha Vermelha, analisando os "absurdos", afirmou já ter visto tantos que, se os comparasse, alguns seriam tão sensatos quanto um dicionário".

É esse absurdo o desrespeito à lógica infantil, que se observa nas mais simples atividades em que só resta à criança cumprir tarefas estereotipadas.

Isso é também ilustrado por LEWIS CARROL:

"Como as pessoas dão ordens a outra e fazem-na re-

petir as lições; mandei dizer-lhe de novo que seria melhor obedecer”.

Obediência cega, sem porquês, contrariando a espontaneidade, extinguindo a iniciativa, mascarando a aprendizagem.

A lógica da escola, totalmente estagnada, continua a cumprir sua sistemática sem analisar as modificações sociais ocorridas nos últimos anos. Mudaram as características da família de classe média cujas crianças tinham maior participação no dia-a-dia: auxiliavam nas tarefas caseiras, compravam, assumiam pequenos encargos como ir ao correio, ao banco, adquirir seu material didático; se locomoviam livremente para realizar suas obrigações.

A vida moderna não permite o desempenho dos papéis que há poucos anos atrás cabia à criança da classe média e desenvolvia a responsabilidade. As conseqüências são evidentes: falta de iniciativa, dependência, insegurança, etc. Por outro lado, a criança de zona periférica, com maior autonomia, assume responsabilidades para com a família e, muitas vezes, contribui para a melhoria da renda familiar, com prejuízo das atividades escolares.

A escola, dissociada da realidade, não aproveita as experiências: não valoriza a vivência da criança de periferia nem considera as limitações impostas às da classe média. Atende apenas às programações previstas sem considerar-lhe a vida real.

Essa foi a primeira observação detectada pelo projeto. O trabalho foi realizado com crianças com problemas de aprendizagem, de 1.ª e 2.ª séries, de uma escola particular de classe média, selecionadas pela professora da classe e pela psicóloga. Indecisas e inseguras, chegaram e sentaram. Poucas numa sala imensa. Pediu-se que se aproximassem as carteiras para trabalharem juntas. Lembraram-se também os bons hábitos: andar sem arrastar os pés, falar em voz baixa, levantar as carteiras sem ruído. Passou a ser

uma brincadeira observar os colegas carregarem as carteiras, bem como os cuidados a serem tomados para serem bem sucedidos.

As crianças com dificuldade de aprendizagem, da 1.ª série, de uma escola pública, examinadas pela mesma psicóloga, apresentaram praticamente as mesmas reações iniciais. No entanto, no decorrer do trabalho, registraram-se mudanças significativas, fator explicado pelas diferenças ambientais. Uma menina, empregada doméstica, escondia essa condição dos colegas. Chegava tarde e se desculpava para a professora por não poder sair sem lavar a louça. Outro morava com a família num quarto de pensão. É óbvio que a escola para esse segundo grupo tinha um significado totalmente diverso.

Após estarem agrupadas, perguntou-se o que era preciso fazer para se conhecerem. Foram feitas as apresentações.

— “O que mais é necessário para ficar amigo?”

A resposta foi imediata nos dois grupos.

— “Brincar.”

A partir de brincadeiras se começou o trabalho. Aula de dobradura: fazer um chapéu. Frisou-se bem que, embora todos fossem executar a mesma tarefa, ela sairia diferente.

— “Por quê?”

— “Porque os papéis são diferentes.”

— “Será? Vamos medir.”

Os papéis (jornais) foram colocados juntos.

— “São iguais.”

— “E a mão que vai fazer o chapéu?”

As mãos foram medidas. A alegria imperava a cada passo da descoberta:

- “Meu dedo é mais curto, o teu é mais grosso...”
- “A mão das meninas são finas e pequenas.”
- “Eu sou forte, a minha é maior, posso dar cada soco!”

Finalmente concluíram: as mãos eram diferentes.

Começaram com dificuldade desde unir o papel. Nunca haviam feito. O período preparatório da alfabetização parecia ter sido desprezado nos dois grupos. Dobrar, então — um problema. Bem ou mal, os chapéus ficaram prontos. A segurança começou a surgir. Não houve comparações — se as mãos eram diferentes, o mesmo acontecia com os chapéus.

O desejo de comunicar foi instantâneo. Um contou que ajudava o pai em trabalhos com madeira. Outro que ia ensinar os irmãos menores. Todos falaram sobre suas vidas e a sensação que o chapéu iria causar.

- “Agora nós vamos fazer outro, mas sozinhos, sem ajuda. Para ficar mais bonito, vamos pintar o jornal.”

A criatividade apareceu na pintura. Uns ignoravam as letras, outros as aproveitavam para mudar cores, outros, ainda, coloriram só as figuras. Resolveram mudar o papel. Folha branca para ficar mais bonito, toda colorida. Ressaltaram o tamanho diferente:

- “Ih! Esse não vai caber em mim!”
- “Vou dar para meu irmãozinho.”
- “Você dá uma folha para eu fazer um avião?”

A idéia, de agrado geral, foi copiada. A comunicação, aquela comunicação tão esquecida, forçada e artificial na sala de aula, ocorrera espontaneamente. Foi maravilhoso ver as idéias surgindo, um a colaborar com o outro, mostrando seu jeito de fazer as coisas. Quiseram papel para mais chapéus.

— “Vou guardar para meu sobrinho que vai nascer!”

— “Vou pensar: ou fico com os quatro ou dou para meus irmãos.”

— “Eu vou usar um dentro do outro.”

Na mesma sistemática silenciosa, a sala foi colocada em ordem e eles saíram fazendo planos para outras reuniões.

Em relação à matemática, observou-se que ambos os grupos apresentavam dificuldades de cumprir as exigências da escola centrada no programa. Sua metodologia, não estimulando o raciocínio, não conseguia induzir à compreensão dos problemas, cujas soluções acabavam sendo obtidas mecanicamente.

No momento em que se percebeu o real da criança e se iniciou a aprendizagem pela mais elementar — mas nem por isso a menos importante — das operações matemáticas, a contagem, os conceitos foram compreendidos e passaram a ser usados apropriadamente.

A utilização de material simples: palitos de fósforo, a princípio, e a cor, na passagem do concreto para o simbólico, bastaram para que a aprendizagem das quatro operações ocorresse naturalmente.

As pesquisas que o grupo vem desenvolvendo, nos últimos anos, demonstram que os professores das primeiras séries do 1.º grau não têm desempenho satisfatório também quando ensinam matemática.

As razões da deficiente formação profissional do professor habilitado em nível de 2.º grau se evidenciam não só pelas altas taxas de evasão e repetência na zona rural e nas periféricas urbanas, mas igualmente pelo depoimento de pais de alunos de classe média que atribuem à família e às aulas particulares o sucesso de seus filhos e não tanto ao trabalho realizado em sala de aula.

A pesquisa realizada conjuntamente por professores e alunos do Curso de Mestrado em Educação e estagiários estudantes da habilitação Magistério em nível de 2.º grau, intitulada: Confronto entre a "Lógica do Professor" e a "Lógica do Aluno" em classes de primeira e segunda séries do ensino de 1.º grau. Pela metodologia adotada (propositalmente), permitindo o contato direto em pequenos grupos com crianças de diferentes classes sociais, com o objetivo de diagnosticar situações-problema no trabalho em sala de aula, permite que se possa fazer, no aspecto do ensino da Matemática, os seguintes comentários:

- 1.º — o professor não ensina Matemática porque não domina os conteúdos;
- 2.º — o professor não utiliza matérias concretas para o ensino de Matemática porque, não conhecendo os conteúdos, não sabe que materiais são indicados para auxiliar as crianças das primeiras séries;
- 3.º — o professor não domina os conteúdos e por esse motivo não é capaz de selecionar livros didáticos;
- 4.º — o professor não domina os conteúdos e por isso não faz a crítica da seqüênciação que lhe é sugerida pela supervisão.

Além dessas evidências que a pesquisa aponta, outras observações podem ser feitas como resultado de "encontros" mantidos com supervisores e com o coordenador da área de Matemática da rede municipal de ensino.

Foi solicitada uma apreciação crítica da seqüência dos conteúdos proposta pelos supervisores para as escolas da rede municipal. Essa análise, juntamente com as observações que a pesquisa vem permitindo que se façam, levam ao seguinte comentário:

A seqüência dos conteúdos de Matemática desenvolvidos nas escolas não respeita a ordenação natural em termos de que todo conhecimento é baseado em outro que lhe antecede e é condição essencial ao que lhe suceder.

Assim, o sistema de numeração decimal não é suficientemente estudado no que se refere à sua composição e decomposição e à operação contagem antes da introdução das outras quatro operações básicas da Aritmética.

“Aprender a comparar é aprender a contar. Os números vêm muito depois; são um artifício, uma abstração. Contar, confrontar, comparar são quase tão inatos no homem quanto seus dedos. Sem a faculdade de comparar, como sem os dedos, não é provável que ele chegasse aos números.”

Se o contar e o comparar surgem espontaneamente no homem, por que a escola tem tanta dificuldade em realizá-los sistematicamente?

Uma indagação se impõe: o desrespeito ao pensamento lógico da criança dissociado das atividades formais da escola cria também na iniciação à Matemática o mesmo problema observado na comunicação, ou seja, o artificialismo pedagógico a criar barreiras à compreensão dos fatos tão próximos e dominados facilmente pela criança.

Após algumas sessões, houve duas constatações opostas: as professoras de classe comunicaram que as crianças estavam mais organizadas, atentas, e procuravam se desempenhar bem. Os pais dos alunos da escola particular, não obstante reconhecerem que as crianças haviam realizado progressos em colagem, dobradura, recorte, contagem, desenho e queriam ir à aula, reclamaram que nada haviam escrito...

Impossível descrever a riqueza de cada encontro. Trabalhou-se, em seguida, com folhas de algumas árvores. Ao se analisar sua forma, aspecto, utilidade e importância, introduziram-se noções de nomenclatura. Discutiu-se como seria a vida sem elas, focalizando problemas ecológicos. As folhas, submetidas à técnica de lápis-cera, reproduziram seu retrato fiel com suas ramificações e imperfeições.

As observações se sucederam — as crianças transformaram-se, então, ao mesmo tempo, em artistas conscientes, ao aprender todos os detalhes do modelo, em cientistas ardorosos, ao analisar todas as minúcias da espécie.

Trabalho similar ao das folhas foi feito com pássaros e animais. Os nomes dos diversos bichos eram escritos e qualificados.

Ao se pedir nomes de animais, utensílios, objetos, buscou-se desenvolver o sentido de observação. Um olhava o desenho do outro, explicava por que o seu era diferente, perguntava ao colega por que desenhara daquele jeito. Era um abrir de mundos, um confronto de vidas e de diferentes valores infantis.

Outras atividades foram realizadas com palitos, brincaram de aniversário, fizeram bolo de velas, criaram cidades fizeram colagens e desenhos e sentiram necessidade de usar palavras. Pediam para que se escrevessem no quadro-negro as palavras difíceis. Estava feita, naturalmente, a integração escrita como complementação da atividade. Pela escrita era possível exteriorizar melhor o pensamento.

Estabeleceu-se o sentido do coleguismo. Não se podia começar a atividade diária, enquanto não chegassem todos. Uns queriam saber dos outros. Reunida a classe, pediu-se que, ao escutarem uma história que lhes seria contada, acompanhassem com um desenho apropriado. A atividade discente se desenvolveu em etapas sucessivas: a) desenhar a história; b) fazer a dobradura do barco (elemento importante no contexto da história); c) vivenciar a situação: o choque do barco contra o rochedo e suas consequências. Gostaram tanto que na aula seguinte pediram para repetir. Queriam contar a história em casa. A repetição foi praticamente um jogral. As palavras difíceis foram trabalhadas e as crianças escreveram o que haviam contado.

Um fator observado: a dependência. Quando se pedia qualquer coisa, ficavam perguntando o que fazer. Faltava-

ihes iniciativa e, nas atividades livres, esperavam que alguém se manifestasse. Seguiam a inspiração do companheiro, se entusiasmavam e acabavam dando seu toque pessoal.

Atividade interessante foi a noção de tamanho. Indagou-se quem era o maior. Eles se compararam. Um rolo de barbante sobre a mesa e a sugestão que se medissem uns aos outros. Gostaram. Um deles, querendo exibir sua força, em vez de cortar, arrebentava o barbante.

Ao fazer isso desenrolava mais fio, conduzindo a um resultado discrepante. Crianças menores com barbantes mais compridos que as maiores. Mediu-se novamente com fita métrica. Refizeram a experiência, cortando o barbante com exatidão. O fio foi usado para colagem e desenhos. Deviam fazer um boneco. Solicitaram outra atividade. Pela primeira vez, tomaram a iniciativa. Estavam começando a selecionar, a escolher o uso do material, a agir, deixando a passividade e aceitação. Um pediu para copiar. Os outros não se interessaram. Sabiam o que queriam. A atividade com caixa de fósforo manteve a nova situação. Cada um deu uso diferente à sua caixa: barco, cadeira, janela. Conversavam e acompanhavam o trabalho dos outros.

No grupo de crianças pobres, notava-se o desejo intenso de levar o material para casa. As etapas eram desenvolvidas mais lentamente e maiores eram as dificuldades.

A observação de desempenho da professora da classe teve início com a análise dos cadernos. Somente os erros eram assinalados. Muitos deles demonstravam também a incompreensão dos exercícios. Nenhuma iniciativa para saná-los definitivamente. Foram retrabalhados, então, para que as lacunas da pseudo-aprendizagem não deixassem marcas negativas. O ditado relâmpago, como forma de fixação, agradou tanto que as crianças pediram para escrever cada dia dez palavras novas.

Com duplo sentido, desenvolver a orientação espacial e a imaginação, as crianças foram convidadas a um hipo-

tético passeio na floresta. Havia perigo. Animais selvagens foram listados e caracterizados. Era preciso se preparar. Havia necessidade de uma arma. Fez-se então a dobradura do revólver. O espírito de aventura despertou entusiasmo inusitado.

— “Precisamos de munição. Onde estão os palitos?”
— perguntaram.

A influência da TV apareceu em sua plenitude. Revólver e munição no cinto; andar cauteloso; viradas bruscas; arma sacada com firmeza; balas no cano; tiros certos e ruidosos. Escondiam-se em lugares estratégicos. Utilizavam o material existente na sala para tornar a aventura mais emocionante. Uma técnica de relaxamento se impôs. Depois descreveram a aventura para publicação na imprensa...

Ultrapassou-se o horário na vibração de relatar os fatos vivenciados. As crianças comunicadas de que a aula devia acabar, porque as mães estavam esperando, retrucaram:

— “Eu só vou quando terminar!...”

Calmamente ficaram mais vinte minutos falando de suas aventuras e comentando suas emoções.

Estavam prontas para outra atividade: o teatro. Tinham vontade de representar. Era preciso, primeiro, trabalhar os dedos. Torná-los ágeis e aptos para manipular fantoches. Utilizou-se o livro de ZIRALDO — “Os Dez Amigos”. Dedos pintados, com uma carinha em cada primeira falange, permitiu que o teatro fosse encenado. Decoraram os textos compreendendo seu significado, aprenderam a entonação adequada e podiam desenvolver sozinhos toda a seqüência.

Passou-se, em seguida, ao uso de fantoches. No primeiro dia levou-se o número exato, e eles os escolheram. O que sobrou foi usado pela professora para estimular o diálogo. A história foi depois escrita.

No segundo dia, o número de fantoches foi maior. Cada criança, no entanto, procurou o que escolhera anteriormente. Criaram novas situações. Ao final da aula iam com os bonecos até o portão, correndo pelo pátio, e lhes mostrando as flores, a grama, as janelas, etc.

Noutro dia, uma grande variedade de fantoches foi apresentada. As crianças ficaram indecisas na escolha. Os que sobraram ficaram sobre a mesa. O mesmo aconteceu nas duas aulas seguintes. Por fim lhes foi dito que poderiam pegar mais de um — para a outra mão. Ficaram radiantes. Não tiveram, contudo, a iniciativa de os utilizar, permanecendo à espera do que lhes fosse sugerido — fixação de hábitos induzidos pela escola — com a permissão, dobraram o número de personagens.

Estava aberto o mundo da linguagem. As crianças (da escola particular) começaram a trazer livros — queriam ouvir histórias e encená-las.

Os livros apareceram como um auxiliar poderoso para novos textos adaptados pelas crianças.

Imediatamente a pergunta exterioriza a dúvida:

— “Mas não eram crianças com dificuldades de aprendizagem?”

A escola, a professora, a avaliação formal, assim atestam.

LEWIS CARROL, no entanto, reitera:

se assim era, assim pode ser
e se assim fosse assim seria
mas como não é, não é.
Isto é lógico.

Conclui-se essa etapa de pesquisa, levantando-se algumas hipóteses:

1 — Nem a criança de nível social médio, nem a de socioeconômico baixo, levam para a escola a experiência

que esta espera delas. As experiências anteriores diferem de acordo com a classe social da criança.

2 — O desconhecimento da experiência que a criança leva para a 1.ª série do 1.º grau (currículo latente) prejudica a aprendizagem inicial.

3 — O currículo latente é base para nova aprendizagem.

4 — O professor não é preparado para detectar e atender às necessidades dos alunos, mas tão somente para cumprir um programa estabelecido pela escola.

5 — Existe uma distância cultural entre a escola e a clientela.

6 — A distância cultural refere-se tanto à classe econômica média quanto à classe inferior.

7 — A escola conserva os valores da família tradicional de classe média.

8 — Na maioria das famílias da classe média moderna, não existe ambiente que favoreça ou estimule o desenvolvimento da criança.

9 — O atual ambiente que se encontra na classe média atual distingue-se da tradicional nos seguintes aspectos:

a) A mulher não é mais atraída para estudos que a preparem para ser dona-de-casa e mãe, como ocorria no passado. Verifique-se o currículo da Escola Normal de algumas décadas atrás e constatar-se-ão disciplinas de preparo específico para o lar, como: civilidade, puericultura, educação para o lar, etiqueta e boas maneiras, além de outras. Nessa época era comum a mulher aprender música, declamação, trabalhos manuais e estudar línguas por iniciativa da família.

b) Antes do advento da televisão, a leitura era hábito generalizado, bem como o fato de as crianças participarem, embora como ouvintes, das conversas entre os pais sobre política, administração do lar, por meio das quais tomavam contato com problemas reais e rotineiros, quer sobre ocorrências sociais e políticas locais, quer sobre compra e venda, quantidade de alimentos, custos, adequação das necessidades e outros.

c) Nessa época a criança podia se locomover sozinha na cidade, pois ia e vinha da escola, ia à venda fazer compras de diversas naturezas, tais como: material escolar, comestíveis, roupas, sapatos, etc., e desse modo se familiarizava com os problemas que lhe solicitavam na escola.

10 — Por muito tempo, no Brasil, a única profissão permitida à mulher, julgada compatível com o cuidado da casa e dos filhos, era o magistério. Assim, a mulher da família burguesa era a professora cuja bagagem socio-cultural em tudo coincidia com a orientação dos cursos, além de lhe permitir tomada de decisão necessária para resolver problemas por acaso surgidos em sala de aula.

11 — A conseqüência imediata da mudança social ocorrida na família deveria ser acompanhada de adequação da escola.

12 — Tanto a escola como a professora não se deram conta das mudanças sociais ocorridas no seio da família.

13 — A criança de nível econômico inferior encontra na escola um ambiente que lhe é estranho, começando pela exigência de ficar sentada quase imóvel, não entender a linguagem do professor nem dos livros didáticos.

14 — A falta de identidade entre a escola e a clientela traduz-se, em termos de classe média, por um comportamento que privilegia apenas a nota, o diploma e a con-

corrência; e na classe inferior, por desestímulo e consequente repetência ou evasão.

15 — Há necessidade urgente de se repensarem o processo de alfabetização e as linhas básicas para a aprendizagem da matemática a partir das pesquisas que vêm sendo elaboradas nos últimos anos no Brasil.

10 — Por muito tempo, no Brasil, a única profissão permitida à mulher julgada compatível com o cuidado da casa e dos filhos, era o magistério. Assim, a mulher da família burguesa era a professora cuja bagagem sociocultural em tudo coincidia com a orientação dos cursos, além de lhe permitir tomada de decisões necessárias para resolver problemas por acaso surgidos em sala de aula.

11 — A consequência imediata das mudanças socioculturais na família deveria ser a complementação da educação da escola.

12 — Tanto a escola como o professor não se limitam conta das mudanças sociais ocorridas no seio da família.

13 — A mudança de nível econômico interior encontra na escola um ambiente que lhe é estranho, começando pela exigência de ficar sentada quase imóvel, não entender a linguagem do professor nem dos livros didáticos.

14 — A falta de identificação entre a escola e a clientela traz-se em termos de classes médias, por um comportamento que privilegia apenas a notação diplomática e a con-