

ALFABETIZAÇÃO E MOTRICIDADE: REVENDO ESSA ANTIGA PARCERIA

Silvia M. Gasparian Colello

Professora assistente da Faculdade de Educação da USP

RESUMO

A partir da constatação do plano secundário que a atividade física ocupa nas escolas tradicionais, o artigo pretende resgatar o significado do fazer corporal no desenvolvimento infantil. Se ao lado do treinamento motor, o movimento humano for considerado como uma forma de linguagem, de manifestação afetiva e cognitiva, torna-se possível reintegrar o corpo no processo de aprendizagem e, particularmente, na apropriação da língua escrita. Mais do que garantir a sua dimensão figurativa (registro legível dos caracteres gráficos), a vivência motora assegura a formação do interlocutor, que é indispensável na expressão da escrita.

DESENVOLVIMENTO MOTOR DA CRIANÇA — CONSTRUTIVISMO

ABSTRACT

LITERACY AND MOTRICITY: REVISION OF THIS OLD PARTNERSHIP. Noting the secondary role that physical activity plays in traditional schools, the article intends to restore the meaning of the use of the body in children's development. If motor training, side by side with the human movement, is considered as a means of communication, of affective and cognitive manifestation, it will be possible to reintegrate the body in the learning process and, particularly, in the achievement of the written language. The motor experience assures the upbringing of the interlocutor, essential to the written expression and, besides, it guarantees its figurative dimension (readable register of graphic characters).

Tradicionalmente, a escola tem desconsiderado a atividade motora das crianças. Estas sofrem, desde os primeiros dias de aula, uma restrição no seu modo de ser e agir. O brincar, enquanto forma de construção do real, parece não fazer parte das estratégias pedagógicas para as quais o silêncio, a disciplina e a imobilidade são componentes fundamentais. O espaço da atividade infantil fica circunscrito à visão estreita em que o movimento é considerado de forma unilateral, isto é, destacado de qualquer outra esfera do desenvolvimento humano (a inteligência, a afetividade, a socialização e o conhecimento).

Nesse contexto, até mesmo as aulas de educação física parecem se conformar com uma atividade puramente recreativa ou de fortalecimento muscular, nas quais o movimento parece ter um fim em si mesmo. Por outro lado, as professoras, em sala de aula, dedicam-se à promoção de habilidades padronizadas, que visam unicamente preparar o sujeito para o desenho da escrita.

Como a escrita é considerada um ato essencialmente motor que não impõe ao aprendiz grandes esforços cognitivos, a preocupação dos educadores limita-se ao treinamento das habilidades responsáveis pelos aspectos figurativos da escrita (coordenação motora, discriminação visual e organização espacial). Os exercícios mecânicos de coordenação e os traçados gráficos copiados a partir de um modelo são a tônica do "trabalho de prontidão", visando uma boa caligrafia.

Os trabalhos construtivistas que se propuseram a buscar a pré-história da escrita na criança (sobretudo, Ferreiro e Teberosky, 1986 e Luria, 1988) evidenciaram que, muito antes da alfabetização, ela opera cognitivamente na tentativa de compreender a escrita. Isso quer dizer que, desde muito cedo, o indivíduo é capaz de criar hipóteses na tentativa de compreender o funcionamento desse sistema de representação. O que se tornou evidente foi uma verdadeira oposição entre os aspectos figurativos e construtivos da escrita, assim apresentada por Ferreiro e Teberosky: "Sem dúvida, os aspectos figurativos são importantes. Eles quase sempre foram considerados como os únicos aspectos relevantes para as produções escritas. Entretanto, desde que começamos nossa pesquisa sobre o processo de desenvolvimento da escrita, consideramo-lo como um processo psicogenético, no sentido piagetiano. Logo ficou evidente que o enfoque sobre os aspectos figurativos obscurecia características mais importantes do desenvolvimento. Fomos portanto obrigados a colocar os aspectos figurativos em um segundo plano, a fim de permitir que os aspectos construtivos viessem à luz. Estes aspectos construtivos são os que realmente 'escaparam da percepção de psicólogos infantis' (mesmo daqueles influenciados pela teoria piagetiana!)" (1986, p.23-4).

Ora, quando a conquista da escrita é concebida como atividade de conhecimento, o enfoque pedagógico passa a ser o estímulo à elaboração mental, visando à construção dos modos de produção e de interpretação da escrita. O impacto dessa postura na

prática pedagógica merece ser avaliado nas suas duas faces: o que se quis defender e o que se pretendeu criticar. Se a ênfase no aspecto cognitivo revolucionou a tradicional pedagogia da alfabetização, a crítica às práticas mecânicas da escrita tem desorientado muitos professores. Embora eles reconheçam a importância da atividade física e do desenvolvimento psicomotor, não sabem como organizar esse trabalho à luz das novas propostas construtivistas.

Recentemente vimos num congresso, onde se discutiam os benefícios e os "milagres" construtivistas quanto à alfabetização, levantar-se uma professora que, visivelmente entusiasmada com princípios tão inovadores, dirigiu-se aos expositores, fazendo uma pergunta aparentemente indiscreta:

— *Sou professora de educação física de uma escola de primeiro grau e gostaria de saber o que eu poderia fazer para, dentro da minha área, contribuir com esse trabalho.*

Evidentemente a questão ficou sem resposta, não pela má vontade dos palestrantes, mas porque, como o que estava sendo exposto era a linguagem (nas suas dimensões específicas do falar e escrever), a preocupação com o enfoque motor pareceu completamente deslocada: um outro departamento que não vinha ao caso.

No entanto, a dúvida da professora bem-intencionada nos conduz a uma questão bastante profunda e polêmica, que é o próprio papel da educação física no ensino elementar e a consideração do corpo na escola. Tais questões nos parecem fundamentais, porque nos permitem compreender a inadequação dos exercícios corporais mecânicos e dos treinamentos motores limitados. Além disso, elas subsidiam uma postura capaz de evitar uma tendência atual bastante comum (embora não generalizada) que, em nome do construtivismo, relegou o desenvolvimento motor a um *laissez-faire* pedagógico, onde o corpo fica sempre em segundo plano.

Resgatar a compreensão mais ampla da motricidade humana parece-nos o primeiro passo para a (re)integração do corpo na escola construtivista. Um corpo que não pode (e não deve) ser desprezado, se a intenção for, verdadeiramente, a de educar o ser humano.

MOTRICIDADE: A LINGUAGEM DO CORPO

Toda criança, ao ingressar na escola, dispõe não apenas da fala, mas de um arsenal de comportamentos motores que, independentemente da sua dimensão funcional e prática, representa também uma face da própria linguagem. Isso porque o corpo, tal como as palavras, transmite formas de ser e de pensar, modos de se fazer presente no mundo e de interagir com os demais.

Embora a maior parte dos trabalhos referentes à comunicação e expressão considerem quase exclusivamente a linguagem verbal, não podemos negar que

as primeiras formas de manifestação de si são feitas através do corpo. Posteriormente (e até na idade adulta), a gestualidade, a mímica e a expressão corporal substituem parte da linguagem, sob a forma de reações nem sempre verbalizadas ou que ocorrem paralelamente às palavras, reforçando-as, complementando-as, enriquecendo-as e até contradizendo as suas mensagens.

Apesar disso, por que os educadores insistem em ignorar o papel do corpo no desenvolvimento das formas de comunicação humana?

Para Le Boulch (1987), a desconsideração do ato motor tem o seu fundamento na concepção dicotômica do homem, tão enraizada em nossa cultura, que, lamentavelmente, prejudica a formação da criança como um todo. Quando a totalidade do organismo é fragmentada em corpo e mente, não há como evitar a supervalorização das atividades intelectuais em detrimento das físicas. A consequência disso é o desprezo pelo mundo infantil naquilo que ele tem de mais evidente: a atividade, a necessidade de movimento e de vivência corporal.

Lamentando essa postura, João Batista Freire defende a idéia de que a criança é uma especialista do brincar. O bloqueio do seu espaço de ação é a própria negação da cultura infantil, um verdadeiro entrave ao desenvolvimento afetivo, social e cognitivo. É por isso que: "Ao situar nosso enfoque em crianças de escola de primeiro grau, estamos tratando de um universo em que os atos motores são indispensáveis, não só na relação com o mundo (nesse aspecto serão sempre indispensáveis), mas também na compreensão dessas relações. Por um lado, temos a atividade simbólica, isto é, as representações mentais (a atividade mais solicitada pela escola); por outro, temos o mundo concreto, real, com o qual se relaciona o sujeito. Ligando-os, está a atividade corporal. Não se passa do mundo concreto à representação mental senão por intermédio da ação corporal. A criança transforma em símbolos aquilo que pode experimentar corporalmente: o que ela vê, cheira, pega, chuta, aquilo de que corre e assim por diante. Assusta-me ver crianças sentadas durante horas em um banco escolar, falando de coisas como 'dois mais dois', 'o menino viu a vaca', que podem não passar de sinais gráficos ou sonoros, desvinculados da atual realidade delas. O mundo da escola de primeiro grau teria que ser transformado em significado para a criança. Isso, no entanto, só pode ser feito com indivíduos conscientes, ativos, dinâmicos, realizadores e transformadores" (1989. p.81).

Se o corpo na sua compreensão mais ampla é linguagem, é vivência simbólica, é manifestação de si e meio de intercâmbio social, não há como excluí-lo num momento (a alfabetização) em que os construtivistas priorizam a necessidade de expressão das idéias.

Uma vez admitida a relevância do trabalho psicomotor na escola, resta considerar o modo pelo qual esse trabalho deveria ser proposto e levado a termo. É possível uma abordagem pedagógica do corpo que

funcione em plena sintonia com os ideais de educação construtivista?

EDUCAÇÃO DE CORPO INTEIRO

Quando o movimento é compreendido na sua real complexidade torna-se impossível separar o "poder fazer" (dimensão psicomotora), o "saber fazer" (dimensão cognitiva) e o "querer fazer" (dimensão sócio-afetiva). A conjunção de todos esses fatores parece ser consequência da orientação teórica de alguns autores (entre eles, Piaget, Wallon e Vygotsky), que entendem a atividade motora como um meio de adaptação, de transformação e de relacionamento da criança com o seu mundo. Com efeito, a atividade do homem, desde os primeiros dias de vida, está longe de ser aleatória, inconsequente e estéril. O movimento, o jogo, a ação corporal e a vivência das sensações constituem o elo entre o eu, o mundo e os outros, o primeiro plano de um fazer mental e expressivo. Tal constatação justifica a nossa preocupação em integrar o movimento às esferas educativas, numa dimensão simultaneamente revolucionária e significativa.

É bem verdade que depois de estruturar toda uma compreensão do mundo a partir da atividade sensório-motora, a criança, num período posterior, realiza tarefas semelhantes em nível interior, por meio de uma ação mental. Mas isso não justifica a pressa dos educadores, cujas práticas pretendem um treinamento limitado que "queima" etapas, forçando a interiorização de formas de ação e pensamento que não estão suficientemente maduras para dispensar o fazer corporal. Sob esse aspecto, estamos de acordo com aqueles teóricos que propõem, em cada etapa da evolução individual, o pleno desenvolvimento do potencial motor.

Le Boulch (1986) considera a educação psicomotora uma base para todo o aprendizado escolar, na medida em que ela possa promover o desabrochar humano, não apenas no desenvolvimento das funções motoras, mas nas relações destas com as funções mentais. Freire (1989) amplia essa idéia, mostrando que, além da educação do e pelo movimento¹, trata-se de garantir a educação de corpo inteiro, entendida como a associação entre o ato motor e a compreensão, a consciência de si para o fazer e o não fazer (limites da ação, tensões e relaxamentos), para o relacionar-se com os outros e com os objetos, garantindo, em cada momento, a melhor forma de ser.

Na prática, trata-se de um novo enfoque para a pedagogia do movimento, na qual as atividades propostas transcendem a mera prática desportiva ou o treinamento motor, os quais têm em vista apenas o rendimento físico predeterminado. Através de jogos, danças, brincadeiras, vivências e exercícios diversifi-

1 Educação do movimento: conquista de movimentos cada vez mais coordenados. Educação pelo movimento: uso dessa base para outras aquisições.

cados, as crianças são lançadas a uma verdadeira "pesquisa corporal", que visa associar ação, reflexão e conhecimento do real. Em função disso, elas acabam por descobrir novas formas de manifestação que ampliam um repertório já existente. O papel do educador é o de resgatar a realidade cultural da criança pelas atividades significativas, a partir das quais torna-se possível criar diferentes graus de dificuldades, problemas e contradições, sensibilizando cada um para a compreensão de si e do outro.

No que diz respeito à alfabetização, entendemos que os benefícios conquistados pela educação de corpo inteiro interferem positivamente nesse processo, incluídas aí as dimensões figurativa (caligrafia, posição das letras e disposição do traçado no papel) e construtiva da escrita (compreensão de seu significado e funcionamento). Sem dúvida alguma, podemos afirmar que a vivência corpórea significativa amplia as possibilidades de expressão autêntica, na medida em que garante à criança uma posição no mundo mais consciente. É preciso aprender a desenhar as letras mas antes disso, é preciso aprender a ser interlocutor, um emissor e receptor crítico nas linguagens próprias do ser humano, capaz de se posicionar em cada momento nesse meio tão dinâmico que é a nossa sociedade.

Do nosso ponto de vista, a conjugação ato e significado (movimento e idéia), que têm na escrita uma das mais belas formas de comunicação, só é possível enquanto continuidade de um longo processo expressivo, iniciado muito antes do conhecimento das letras (e até das palavras!).

Aquele que escreve põe no papel mais do que sinais gráficos convencionais, porque a escrita só existe efetivamente quando o sujeito se torna capaz de registrar a sua visão do mundo e o seu modo de ser.

Na conquista pessoal das múltiplas linguagens, a alfabetização é um entre tantos empreendimentos a serem enfrentados pela criança. Sem desmerecer o valor da escrita, cumpre situá-la num rol mais amplo das manifestações expressivas do homem. Assim como para a fala e para a gestualidade, a sua construção depende do tripé fundamental de qualquer esfera do desenvolvimento humano: motricidade, conhecimento e afetividade.

A relação entre a educação de corpo inteiro e a conquista da escrita não se explica pelo propósito específico de habilitar a mão que desenha as letras, mas sim pelo amplo esforço de promover em cada um a expressão das idéias que, entre tantas possibilidades de manifestação, podem ser também escritas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

COLELLO, Silvia. *Linguagem escrita e escrita da linguagem*. São Paulo, 1990. Dissert. (mestr.), FEUSP.

FERREIRO, Emilia, TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986

FREIRE, João Batista. *Educação de corpo inteiro*. São Paulo: Scipione, 1989.

LE BOULCH, Jean. *A Educação pelo movimento*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986.

LURIA, Alexander, VYGOTSKY, Lev S., LEONTIEV, A. N. *Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem*. São Paulo: Icone/Edusp, 1988.

VYGOTSKY, Lev. S. *Pensamento e linguagem*. São Paulo: Martins Fontes, 1987.
