

QUEM É O SUJEITO DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO?

Telma Weisz
Professora da
Escola da Vila

O "Aurélio" registra: Alfabetizar - (verbo transitivo direto) - Ensinar a ler.

A professora ensina a ler. A professora alfabetiza os alunos. Isto é o senso comum. Estabelecido e assumido pela Escola. Aliás, a professora, coitada, tem que ensinar tudo aos alunos. Tem que transferir, para eles, o seu saber. À força se preciso.

A idéia de que o conhecimento é construído pelo aluno e não doado pelo mestre ainda não tem muito espaço neste nosso país positivista. Está aí o "Aurélio". Alfabetizar-se? Nem como verbete nem como variante reflexiva. Nada. Simplesmente não existe em nossa língua. Mas basta olhar uma criança com olhos de ver para saber que não é assim. Não estou falando de saber científico nem tecnológico. Mas de um saber a meio caminho entre a instituição e a reflexão. Um saber que se materializa na prática e cujo único discurso é o da

reflexão sobre a prática. É este saber que diz que a criança não é alfabetizada pelo professor. Que ela se alfabetiza com a ajuda do professor. É que esta ajuda se resume a oferecer informação e desafios adequados a cada momento que a criança vive do seu processo de alfabetização.

Entre o "eu te alfabetizo" e o "você se alfabetiza com a minha ajuda" há uma distância tão grande que tudo o mais tem que ser revisto. Objetivos, encaminhamentos, avaliação, métodos. Tudo tem que ser repensado. Inclusive o "quando". Nesta revisão o processo de se alfabetizar não a parece mais como a simples aquisição de uma habilidade. Ele envolve muitas transformações na relação da criança com o mundo. Corresponde a um momento em que a criança começa a pensar-se entre seus iguais, passando por um processo acelerado de concientização dos papéis sociais, sexuais e outros, inclusive o de leitor. Com toda a carga cultural e de classe que eles implicam. A energia emocional envolvida nesta tomada de consciência não é desprezível. E todo o cuidado com o aspecto afetivo é fundamental para a construção da auto-imagem de cada criança. O fracasso, neste momento, deixa cicatrizes.

Por isso o "quando" é tão importante. Em primeiro lugar, porque o que para nós adultos, pa-

rece a simples aquisição de mais uma habilidade é, na verdade, a apropriação de um código, um instrumento social, extremamente complexo: a língua escrita. A própria aquisição da língua oral não é simples e, entre o momento em que a criança descobre o nome das coisas e o momento em que ela pode, por exemplo, contar uma estória com coerência e precisão, passam-se anos de aprendizado. Isso porque falar exige uma certa capacidade de abstração, pois significante e significado não têm outra relação entre si a não ser a socialmente arbitrada - fato este que a criança leva anos para perceber. E a coerência do discurso é fruto da coerência do pensamento e não o contrário como parece.

A aquisição da linguagem escrita envolve tudo isso e muito mais. Implica estabelecer correspondência entre significantes verbais e gráficos tendo em vista o significado, isto é, fazer uma representação de representações. Porque ler não é apenas estabelecer a relação entre o gráfico e o somoro. Isto não é leitura, é silabação, vocalização. Ler envolve um duplo desafio: decifrar e descobrir o significado simultaneamente. O real objetivo da leitura é extrair significado e deve ser desde o início. Aliás, antes do início. Porque a linguagem é apenas uma das condutas do

que Piaget chamou a função semiótica, isto é, a capacidade de representar. Dar significado a, extrair significado de, são o próprio cotidiano da criança quando ela constrói imagens mentais, imita, dramatiza, desenha ou fala. O desenvolvimento solidário de todas estas condutas é determinante para a leitura significativa.

"O ato de ler não se reduz à leitura da palavra. Muito antes disso, a criança lê o mundo que a rodeia. É através da leitura de indícios, da representação simbólica que a criança "escreve", registra o que ela já lê do mundo que ela busca conhecer. É da leitura dos símbolos que mais tarde ela chega à leitura do signo social. Ignorar este processo anterior à leitura da palavra é conceber o processo de alfabetização como algo mecânico - produto de eficientes técnicas e métodos. Precisamos com urgência pensar mais sobre estas questões pois a leitura da palavra dá continuidade à leitura do mundo. (Paulo Freire). É sua extensão - ou deveria ser. São vivendo a relação dialética entre palavra e mundo a criança pode pensar sobre o que a rodeia e apropriar-se da sua palavra - do seu processo de alfabetização".⁽¹⁾ E o que seria esta leitura do mundo? O bebê não se

diferencia do universo em torno. Tudo se confunde com suas próprias sensações. Aos poucos vai podendo "ler" as coisas e a si mesmo. Extraíndo cada vez mais significado desta leitura. A necessidade de compreender e explicar que mantêm a inteligência humana em permanente atividade leva a criança ao exercício da representação, do registro desta leitura. Por exemplo: o desenho da figura humana que a criança conquista e elabora num determinado momento da primeira infância (desde que tenha as condições mínimas) é a "escrita" do seu próprio corpo e do corpo do outro como objeto no espaço. Mesmo ao nível dos signos sociais a criança já lê muita coisa antes da palavra escrita. A consciência da sua própria capacidade de ler e escrever o mundo é fundamental para a criança poder se relacionar com a palavra escrita sem o "decifra-me ou te devoro" imposto pelo universo adulto. E esta desmistificação é trabalho do professor.

Tudo isso ainda está dentro da questão do "quando". Pois é necessário um longo e intenso exercício da capacidade de ler e construir representações para a apropriação pela criança da palavra escrita.

Além da capacidade de representar, a criança precisa, para iniciar seu processo de alfabetização, de um mínimo de instrumental lógico para compreender a estrutura da língua. Ela precisa ser capaz de relacionar e comparar. Ser capaz de compreender transformações para poder perceber, por exemplo, que a vogal transforma o som da consoante. Que as sílabas se organizam em famílias. Todo professor de classe de alfabetização sabe como é difícil conviver com a nossa impotência frente à criança que, depois de reconhecer uma por uma as vogais e o BA, por exemplo, estaca diante do BO ou do BI, olha vazio e emudece! Onde para nós existem 23 sinais a serem reconhecidos e uma regra simples para combiná-los, ela vê 90 sinais sem nenhuma relação entre si. Para com

preender as famílias silábicas é preciso perceber a consoante como constante e a vogal como variável. Esta compreensão não pode ser ensinada.

Depende dos instrumentos lógicos que a criança já conquistou. O fato de ela ser capaz de repetir o BA, BE, BI, BO, BU, e até reconhecê-los, por memorização da forma, quando escritos, não muda o fato de que ela não compreende a regra que determina a estrutura. À medida que aumenta o número de sílabas a serem reconhecidas, a confusão se instala e com ela a impotência. Da criança e do professor. Se a capacidade de estabelecer relações ainda não se desenvolveu, um mínimo que seja, fica também impossível para a criança compreender que a palavra pode ser decomposta em sílabas e que com estas sílabas ela pode compor novas palavras, novos significados. E não adianta treinar a mão ou o olho desta criança com exercícios gráficos porque o que está em jogo é o desenvolvimento e a articulação de todas as suas capacidades. Neste aspecto, brincar é instrumento muito mais eficiente. O uso intenso e sistemático do próprio corpo que os jogos infantis solicitam, permite que a criança construa um conhecimento das relações espaciais, por exemplo, diante do qual o treinamento com material impresso é quase uma caricatura. O treinamento pode resultar num

aprendizado de respostas adequadas diante de situações pré-determinadas, mas não é conhecimento. Porque no processo de construção do conhecimento não há ponto final, cada ponto de chegada tem que ser ponto de partida.

Retomando de onde começamos, se o objetivo do professor deixa de ser alfabetizar a criança e passa a ser ajudá-la a se alfabetizar, a primeira coisa que muda é a seqüência tradicional de sistematização da ação pedagógica. Aquela dos manuais: objetivos, método, encaminhamentos e avaliação. E o que altera esta seqüência é a posição da avaliação no processo. Avaliação não pode ser este tacape que paira sobre a cabeça de professores e alunos como uma ameaça permanente que se concretiza no fim de cada período, quantificando competências e incompetências. Avaliação tem que ser instrumento do professor. Tem que ser contínua e permanente, durante e não à posteriori, pois só ela permite ao professor tomar decisões conscientes e não aleatórias. Os instrumentos dessa avaliação permanente têm que estar na mão do professor, pertencer a ele. São sua ferramenta de trabalho que ele constrói enquanto se constrói como Avaliar não é realizar mecanicamente um ritual padronizado e estruturado a partir de parâmetros externos. É ler cada momento do processo para po

der oferecer o alinhamento cognitivo adequado. Para exemplificar, vamos voltar ao material de treinamento a que nos referimos acima. Como instrumento de avaliação estes testes são excelentes. Através de sua aplicação, quando necessário, o professor pode avaliar as condições das crianças. O momento do processo de cada uma. Para caminhar ao lado. Esta avaliação permanente é que nos dá o "feed-back" para tomar decisões, reformular em encaminhamentos em função dos objetivos que temos.

Aqui, novamente, a necessidade de revisão. Se o sujeito do processo deixa de ser o professor ele não pode mais estabelecer prazos. Aliás, prazos são frutos de estatísticas, são tempos ideais médios. São números e não pessoas. Objetivos, em educação devem ser direções e não pontos de chegada. E estes objetivos devem estar sempre muito claros na cabeça do professor. Se o objetivo da alfabetização é que a criança conquiste a capacidade de extrair significado da leitura e de se comunicar e expressar através da escrita, ela precisa que o professor alimente e organize seu processo através de encaminhamentos coerentes. Talvez, esta seja a chave do problema: a coerência entre objetivos e encaminhamentos. A relação entre objetivos e encaminhamentos não é tão simples quanto entre fins e meios. Os anos que a criança

passa na escola não são anos de preparação, de espera. São anos de vida. E os objetivos educacionais tem que ser vividos no cotidiano escolar. Vividos através de encaminhamentos coerentes. Desenvolver o pensamento crítico, por exemplo, é objetivo expresso de praticamente todas as instituições educacionais. O que não é expresso é que esta crítica deve ser exercida fora dos muros da instituição. Dentro não, que vira bagunça! Com raras exceções, as redações escolares são uma demonstração desta contradição que marca a prática educacional. Tenho ouvido, com frequência, professores de português se lamentarem que os adolescentes não põem uma única idéia própria no papel. Que eles escrevem e mal, aquilo que imaginam que o professor gostaria que eles escrevessem. O que não ocorre aos professores de português é que a capacidade de expressar idéias originais, como qualquer capacidade humana, morre por falta de uso. Na sala de aula, por anos e anos, o professor fala e a criança escuta. Ninguém lhe pergunta o que ela acha. É evidente que ela cresce com a convicção de que o que ela pensa, ou deixa de pensar, não tem a menor importância. Importante é o que o professor acha. Afinal, é ele que pensa certo, não?

Entre os objetivos (a teoria) e os encaminhamentos (a prática) está havendo algum tipo de ruptura. Ou a gente vai continuar pondo a culpa na televisão? Realmente, a televisão permite ver e ouvir o mundo mas bloqueia o exercício da capacidade de "falar" o mundo. E a escola? Será que anda muito diferente disso?

Se o objetivo é leitura significativa é pouco provável que ele possa ser vivido com "O IVO VIU A UVA". Ou será que foi a UVA que VIU O IVO? Tanto faz, não significa nada mesmo; Se a escrita é para comunicar, que será que a criança quer dizer com "A BOLA É DO MENINO". Se se derem ao trabalho de perguntar, é provável que ela responda:

"Não sei. Que menino?"

Se a criança é o sujeito do processo e se o objetivo educacional é a leitura significativa , a primeira coisa que o professor precisa jogar fora é o material de leitura padronizado: cartilhas, fichas, etc. Menos os livros de estórias, é claro.

O material de leitura ideal é aquele que registra o que é significativo na vida do grupo, da classe. Para que a palavra flua da vida, do mundo. (ver referência no anexo).

Sõ para exemplificar: Em 1980, na Escola da Vila, na classe do Prê (6/7 anos), as crianças começaram o ano brincando de fantasma, lobo, caveira, mûmia, etc. O tema do medo permeava tudo: conversas, desenhos, jogos. Fui acompanhando este interesse e trazendo material: ouvimos e lemos o Pluft, gravamos estórias coletivas sobre mûmias que levantavam do caixão, brincávamos de fantasma no escuro... Um dia eu trouxe o "Chapeu zinho Amarelo" do Chico Buarque. Tive que levar várias vezes seguidas para eles poderem gritar, várias vezes, juntos no final BOLO FOFO DE LOBO BOBO. Adivinhem qual foi nosso primeiro material de leitura?

Jã no ano seguinte, a primeira palavra foi OVO, mas não era de Páscoa não. Era de borboleta. (1). Há muitas estórias dessas, e elas são registradas, junto com a reflexão de cada professor, para discussão e troca com outros educadores (2).

Um aspecto dos encaminhamentos que, sozinho, poderia render um debate é a lição. Pra que serve a lição afinal? Na nossa concepção ela é o instrumento através do qual o professor ajuda a criança a sistematizar o processo e concretizar suas conquistas. Através das lições o professor organiza os dados que favorecem as descobertas. Particularmente as que dependem de relacionar e

comparar que exigem certa lógica. Por exemplo : não ensinamos as famílias silábicas, mas também não ficamos de braços cruzados esperando que alguém tenha um estalo. Oferecemos uma quantidade enorme de situações que favorecem esta classificação. Mas não tiramos da criança o prazer da conquista, da descoberta. (Ver referências no anexo).

O tema alfabetização acaba sempre se reduzindo a uma discussão sobre métodos. Desde o século passado os educadores discutem se é da palavra (ou frase) para a letra ou da letra (ou sílaba) para a palavra. Mas esta é uma falsa questão. Nem do todo para a parte, nem da parte para o todo. É preciso trabalhar, ao mesmo tempo, nas duas direções. A ênfase excessiva em qualquer delas tem resultado em desvios. Porque o que buscamos é que a criança re-conheça e reconhecer implica ler o todo e as partes, em relação, ao mesmo tempo. Além disso, um método rígido supõe, de saída, que todas as crianças funcionam da mesma forma. O que qualquer professor atento sabe que não é verdade. O apelo afetivo do significado é muito grande. Mas, para muitas crianças, a compreensão da estrutura da língua, o "como" as partes vão se articular no todo é o grande desafio. Os consultórios estão cheios de crianças cuja

"dislexia" tem a inadequação metodológica como o rigem.

De tudo o que dissemos até aqui emerge naturalmente a questão da formação do professor. Da necessidade de que ele, como orientador do processo da criança conheça (estou falando de conhecimento e não de uma listagem de informações desarticuladas), compreenda este processo. Dizendo isso, posso ouvir as vozes que falam da realidade em que vivemos. De que é preciso trabalhar com o que temos. É verdade. Não se pode fechar a escola para reforma. Mas é preciso formular o sonho para escapar do conformismo. É preciso saber o que queremos para poder fazer o trabalho de formiga de transformar lentamente, de dentro para fora, de baixo para cima isso que temos. E qualquer mudança terá que passar pelo professor. A educação do educador é tema, hoje, de muita discussão. O educador como criador, aquele capaz de refletir sobre sua prática, avaliá-la e reformulá-la permanentemente em função de seus objêtivos não se faz na escola normal nem nas faculdades. É um começo, uma base, talvez. Mas a educação do educador se faz entre seus iguais. Trocando, discutindo e estudando juntos em função de suas necessidades. Sem isso ele não cria não tem autonomia, se reduz a um mero aplicador de idéias

alheias. Cumpridor de ordens. Sargento. Transferindo para sua relação com as crianças o mesmo "senta e cala a boca" a que está submetido.

(1) Extraído do relatório da professora Madalena Freire sobre seu trabalho no primeiro trimestre de 1982, com a classe de Prê, na Escola da Vila.

(2) Este material é publicado anualmente pelo Centro de Estudos da Escola da Vila.

Material de leitura e lições

- 1 - Lição organizada para favorecer a descoberta das famílias silábicas. A figura pedida é para o "quadro de palavras que já sabemos" da classe. (1980/professora Telma Weisz).
- 2 - Sistematização e registro da descoberta de novas palavras através da recomposição com partes das já conhecidas. (1980/ professora Telma Weisz).
- 3 - Sistematização e registro da descoberta que a classe faz das famílias silábicas. (1980/ professora Telma Weisz).
- 4 - Registro da nossa plantação de "tomates e do dicionário ilustrado que cada criança estava fazendo. O dicionário foi a solução para o fato de não haver mais espaço em nosso "quadro de palavras que já sabemos". (1980/ professora Telma Weisz).
- 5 - Registro de nossas descobertas nas pesquisas que fizemos a partir do interesse por um sa-

po que uma criança trouxe e estávamos tentando criar. (1980/professora Telma Weisz).

- 6 - Dispensa explicações. (1981/professora Madalena Freire)
- 7 - Registro de uma visita da classe à casa de uma criança. As frases foram criadas pelos alunos. (1981/professora Madalena Freire).
- 8 - Estória coletiva construída em roda a partir do grande interesse por jogos de rima. João Sebastião é uma criança da classe. (1980/professora Madalena Freire).

ESCOLA DA VILA

DIA 7 DE AGOSTO DE 1980.

NOME _____

- FAZER UM RISCO EM VOLTA DAS SÍLABAS
PARECIDAS COM O **NE** DE NEVE:

NAVE

NOTA

ANA

BANANA

LONA

BONITA

NOVO

CANUDO

LIÇÃO DE CASA:

PROCURAR UMA FIGURA PARA A
PALAVRA **NEVE**.

ESCOLA DA VILA
DIA 12 DE AGOSTO DE 1980
NOME: _____

- LIÇÃO DO LADRÃO:

BELO → GATA
 ↓
 [] []

DAIDO → NENE
 ↓
 [] []

LOBO → VACA
 ↓
 [] []

3

ESCOLA DA VILA
 DIA 25 DE ABRIL DE 1980
 NOME: _____

COMPLETAR AS FAMÍLIAS:

A		I	O	U
BA	BE	BI	BO	
				DU
			FO	
LA				
	NE			
		PI		
TA			VO	
		XI		

4

ESCOLA DA VILA
 DIA 21 DE OUTUBRO DE 1980
 NOME: _____

COPIAR E LER PARA O PAI OU A MÃE:
 O PRÉ VAI COMER TOMATE.

o pré vai comer tomate.

O PRÉ TEM UM DICIONÁRIO.

o pré tem um dicionário.

5

ESCOLA DA VILA
DIA 28 DE OUTUBRO DE 1960
NOME _____

COPIAR E LER PARA A MÃE OU O PAI:

O SAPO VIVE NA LAGOA.

o sapo vive na lagoa.

O SAPO NAMAORA A SAPA.

o sape namora a sapa.

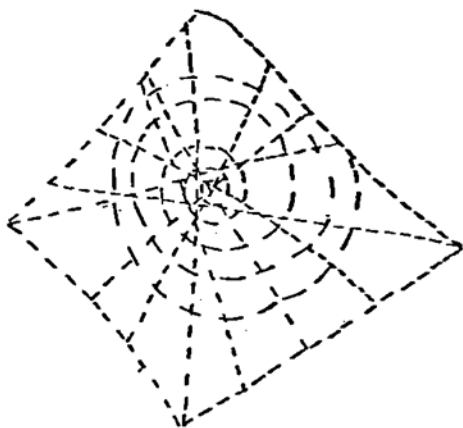
A SAPA BOTA OVO.

a sapa bota ovo.

6

ESCOLA DA VILA
DATA _____ DE MARÇO DE 1981
NOME _____

NÓS ESTAMOS ESTUDANDO ARANHAS. HOJE VAMOS
COMO TECER SUAS TEIAS.
LIGUE TODOS OS TARGOS DESSA TEIA DE
ARANHAS



ESCOLA DA VILA

DATA: _____ DE OUTUBRO DE 1981
 NOME: _____

PIANO

- 1- NÓS CANTAMOS COM ZÉ MIGUEL.
- 2- ZÉ MIGUEL TOCOU PIANO E NÓS CANTAMOS.
- 3- EU TOCOU DE PIANO.
- 4- EU VI UM PIANO.
- 5- EU VI UM PIANO E GOSTEI.
- 6- O PAI FOI NA CASA DO DANI E GOSTOU.



ESCOLA DA VILA

DATA: 1 DE OUTUBRO DE 1981
 NOME: _____

ESTÓRIA DO JOÃO

"UM MENINO CHAMADO JOÃO SEBASTIÃO
 ADORA COMER PÃO, MELÃO, MAMÃO E
 LIMÃO.
 ELE VEIO NO AVIÃO E LEVOU UM
 ESCOARREGÃO NO SABÃO.
 UM MENINO CHAMADO JOÃO SEBASTIÃO
 ADORA FAZER LIGÃO NAS PAREDES DE
 MEDO DO MEU CÃO CHAMADO
 SANSÃO.
 JOÃO! JOÃO! JOÃO DO MEU CORAÇÃO
 NÃO TENHA MEDO NÃO!"

FIM