

E POR QUE NÃO?*

Beatriz Leonel Scavazza
Maria de Lourdes Bara Zanotto

Ao longo de nossos encontros e discussões, temos constatado que alguns princípios norteadores do 'Projeto de Antecipação da Escolaridade' são bastante diferentes de princípios que têm orientado a prática educacional até hoje, especialmente no que se refere à alfabetização.

Parece, pois, o momento de retomar e sistematizar essas discussões, não para 'jogar fora' tudo que se acreditava e se fazia, mas para tentar compreender o que está 'por detrás' de cada uma de nossas práticas, para não correr o risco de, mais uma vez, apenas substituir uma prática por outra.

Discutimos que alfabetização não se traduz num momento específico e isolado da vida da criança, em que a escola 'dá' um determinado conhecimento a quem nada possui sobre ele. Como todo trabalho humano, o trabalho lingüístico, ou seja, a construção da língua escrita, acontece na interação do indivíduo com seu grupo social e, portanto, tem uma história. Isso significa que quando a criança chega à escola, em uma sociedade letrada como a nossa, já traz consigo conhecimentos, idéias, concepções do que seja a escola e a língua escrita. Isto é, a escola e a escrita têm, para ela, um *sentido*, pois, certamente, na sua vida ela percebe os *usos, funções e valores* dessas duas instituições.

Como a língua escrita não é propriedade da escola, mas existe e se constrói no mundo (embora neste nosso mundo alguns tentem se apropriar dela), a criança, muito provavelmente, deve ter vivenciado situações, antes mesmo do início de sua escolarização, em que foi motivada, desafiada e provocada – por estar neste mundo – a ler e a escrever. Essa *produção* da escrita e da leitura existe *para que* a criança registre suas interpretações do mundo (escrever) e busque essas interpretações do mundo (ler).

Isso não quer dizer que essas possíveis 'escrituras' se identifiquem com a escrita convencional. O importante é que ao produzi-las, a criança manifesta uma *intenção* de ler e escrever.

Acreditar nesta proposta de alfabetização, não implica rever uma ou outra estratégia de aula, um ou outro material didático, um ou outro critério de avaliação. Implica adotar uma nova postura, desde o primeiro contato com as crianças, em que professor e alunos se constituam como sujeitos de seu próprio trabalho. Ter claro o *para que ensino* (para o

* As autoras agradecem a valiosa contribuição da prof^a Virginia Leal na discussão de algumas das idéias contidas neste texto.

professor) e *para que aprendo* (para o aluno) é condição para tornarem-se sujeitos de sua história e, portanto, donos de seu trabalho.

Bem, e no caso do aluno, o que significa ser dono de sua escrita? Significa buscar, através de suas *produções* escritas ou de suas *intenções* de ler e escrever, os usos, funções e valores sociais da escrita, ou seja, o *sentido* social desta.

E como concretizar a tal 'nova postura de que tanto falamos'?

Aqui vão algumas sugestões que nos permitem ir "... *contra o vento, sem lenço e sem documento, num sol de quase dezembro*", dizendo com o Caetano: 'por que não? por que não?'

Qual o sentido da interação professor-aluno, nos primeiros dias, quase que se reduzir a informações sobre a rotina de trabalho, a uma apresentação 'formal' de nomes e funções e a uma exposição sobre as regras e limites a serem respeitados dentro da escola?

E por que não fazer deste primeiro momento de interação entre os elementos do grupo-classe (professor e alunos) um espaço para já iniciar o exercício do trabalho coletivo? O professor poderia se apresentar aos alunos não só do ponto de vista do seu papel profissional, mas também se colocando de uma maneira tal em que profissional e pessoal não estejam separados (de onde vem, o que gosta de fazer, de ler, o que pensa sobre a escola etc.), uma vez que a interação, na forma como entendemos, ultrapassa os limites do espaço da própria escola; o mesmo vale para os alunos: é possível deixar de ser o que se é (com marcas, valores, costumes etc.), e ser apenas aluno?

Qual o sentido de se fazer um reconhecimento das instalações da escola, em que o aspecto físico é privilegiado através de sucessivas visitas e apresentações de locais e seus usos (período dedicado à socialização)?

E por que não fazer do reconhecimento físico das instalações da escola, um momento para compreender o *por quê* e o *para quê* de cada setor, de cada sala, de cada pessoa que compõe a escola, além do professor e aluno? (por que a escola não funciona somente com professores e alunos?); qual é o trabalho de cada uma dessas pessoas?

Qual o sentido de iniciar um trabalho com os alunos desconsiderando seus conhecimentos, fantasias e expectativas a respeito da escola, fazendo com que todos 'partam de um mesmo ponto'?

E por que não discutir com os alunos o que vamos fazer juntos na escola; qual será o *nosso trabalho*, considerando seus conhecimentos, fantasias e expectativas a respeito desta escola, fazendo com que o sentido do coletivo apareça a partir dos diferentes pontos de partida, inclusive o do professor? (será que todas estas crianças nunca entraram nesta escola?; será que nenhum pai, em conversa, passou para estas crianças, o que espera da escola?; etc.).

Qual o sentido de se considerar que o trabalho nesses dois primeiros anos de escolarização tem o objetivo genérico de ensinar a ler, escrever e contar, como fins em si mesmo (tal como está proposto pela visão tecnicista)? E como consequência disso, *qual o sentido* de se realizar um trabalho cujo início, desenvolvimento e fim já estão preestabelecidos de tal

modo que a saída ou entrada de novos alunos ou a substituição do professor durante o percurso, não altera, substancialmente, a continuidade do trabalho? O problema se resume em saber quais as famílias silábicas já vistas ou em qual lição da cartilha se parou... Que tipo de 'interação' é essa?

E por que não começar o trabalho usando o que as crianças já sabem a respeito da leitura e da escrita e, portanto, não transformando essa aprendizagem em um fim em si mesmo? E por que não perguntar a elas quem lê, o que se lê, para que serve, quem escreve, para que se escreve, onde há coisas escritas?; pedir que elas escrevam e leiam seus escritos?; permitir que troquem entre si, com o professor e com outras pessoas da escola, seus escritos?; e permitir que elas descubram se todas as pessoas que estão na escola escrevem, como escrevem, o quê, para quê e para quem escrevem?; e se nas suas casas todas as pessoas escrevem, como escrevem, o quê, para quê e para quem escrevem?; através dessas trocas permitir que se explicitem, na interação entre elas, entre elas e o professor, entre elas e o mundo, os usos, as funções e os valores da escrita?

Qual o sentido do período preparatório para a leitura e a escrita ser realizado através de exercícios pré-gráficos (que não são de escrever), de percepção visual – discriminação, memória, análise, síntese – (de formas, figuras e sinais que não são usados na escrita), de percepção auditiva – discriminação e memória de sons, vocábulos etc., na suposição de que o treinamento de habilidades e funções como estas, de forma isolada, se constituem como pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e escrita? E qual o sentido de se fixar essas habilidades variando o material e a forma de apresentação das propostas na tentativa de, tornando-as lúdicas, torná-las mais interessantes e mais motivadoras, mas sempre fazendo exercícios para uma escrita que só acontecerá no futuro?

E por que não desenvolver o período preparatório para a leitura e a escrita deixando ou fazendo com que as crianças leiam e escrevam? Por que não promover a exploração e manuseio do lápis e papel (coordenação motora) pedindo que escrevam (do seu jeito!) seus nomes, de seus pais, irmãos e amigos?; pedindo que copiem (do seu jeito!) coisas escritas presentes nas suas vidas, resgatando descobertas já feitas pelas crianças em discussões sobre o sentido da escola e sentido da escrita? Por que não permitir que tenham acesso a livros e outros materiais de leitura, que leiam (do seu jeito!) esses materiais e outros que já tenham escrito?

Nesse momento é importante que o professor, que sabe como se lê e se escreve, participe desse processo de interação, lendo e escrevendo *para* e *com* as crianças, mostrando os princípios da escrita (direção, linearidade, segmentação, horizontalidade, diversidade das letras...).

Qual o sentido de, no processo de aprendizagem da leitura e escrita, permitir que a criança só leia e escreva as letras, as sílabas, as famílias, as palavras e as lições que já domina, numa proposta que, supostamente, evolui num processo lógico, de pequenos passos, do mais fácil ao mais complexo, que pressupõe o cumprimento de uma etapa antes de passar

à etapa seguinte e que pressupõe também que a língua escrita é uma transcrição da língua oral? E, como transcrição do oral, para se escrever bem, exige-se, apenas, falar e ouvir bem (os surdos não escrevem?), memorizar a correspondência som-letra com uma excessiva valorização de forma, por se tratar de um código. E, afinal, *qual o sentido* desta ênfase se restringir à aquisição de um código que transforma o oral em escrita (som → letra, som → sílaba, conjunto de sons → palavra) se nós não falamos por sons, por sílabas e por palavras (ou será que falamos?)?

E por que não permitir que as crianças, em um trabalho coletivo (que não pressupõe uniformização) escrevam da forma como sabem, aquilo que querem escrever, o que permitiria o confronto de diferentes níveis de escrita? Já vimos que ao chegar à escola a criança traz consigo conhecimentos, idéias, concepções sobre o que é ler e escrever, construídos a partir da sua vida, das suas relações com o mundo. Portanto, dentro de uma concepção de linguagem como representação do mundo, não cabe o estabelecimento de nenhum critério ou procedimento que uniformize pontos de partida, trajetória e pontos de chegada, uma vez que como representações do mundo dependem dos valores, histórias de vida, condições de acesso etc. que são diferentes dentro dos vários grupos sociais. Isso significa que, na nossa sala de aula, iniciando a escolarização, pode haver algumas crianças que não diferenciam desenho de escrita, outras que já percebem essa diferença e fazem rabiscos que dizem ser suas escritas; algumas produzem escritas utilizando letras isoladas, às vezes misturando letras e números; outras já constroem conjuntos de letras, mas sempre utilizando as mesmas letras, variando apenas a combinação; e há aquelas que já conseguem ler e escrever algumas palavras. Que tal perguntar para essas crianças 'quem sabe escrever?', e deixar que escrevam para permitir, e mais ainda, possibilitar, que essas diferenças apareçam? E não é sobre estas diferenças que o trabalho deve ser realizado? Então, *por que não* deixar que crianças com diferentes níveis de escrita troquem suas produções, percebendo essas diferenças? Por que o professor não aproveita este momento – em pequenos grupos ou com toda a classe – para mostrar que desenho é diferente de escrita (por exemplo, pedindo que as crianças escrevam embaixo de um desenho ou que ilustrem uma história que contaram?); para mostrar que o rabisco produzido por uma das crianças pode ser escrito de outra forma (professor como escriba?); que para se escrever é necessário usar letras diferentes entre si, enfim, para ir esclarecendo os princípios da escrita e, mais, para ir mostrando a existência de uma convenção, estabelecida socialmente – portanto, mutável não eterna... (quem estabelece a convenção? quem define as mudanças? quando se muda a convenção?)?

Qual o sentido da escola supor que a criança, tendo cumprido a seqüência de atividades previstas na aprendizagem de cada letra ou família estará apta a ser um bom leitor-escriptor? A apresentação da letra-sílaba, o treino motor da letra – na lousa, no ar, na areia, com barbante, no papel...; a combinação da letra com as vogais e o seu treino motor; a combinação das sílabas dessa família com outras já aprendidas; a cópia, ditado e leitura das

palavras permitidas; a elaboração de frases com estas palavras e, se for bastante criativo, o escrever uma 'historinha' usando apenas estas palavras... tem feito com que as crianças escrevam 'corretamente'? Parece que não! Então, *qual o sentido* de se continuar acreditando que a aprendizagem da convenção é uma questão lógica que requer apenas a memorização mecânica de um código?

E por que não refazer com as crianças o caminho da elaboração da convenção como necessidade social? Criar situações em sala de aula em que a ausência de um código comum gera a necessidade de construí-la? Mostrar para as crianças que, se querem deixar um recado para a diretora, existe um jeito de escrever que garante que ela entenda o recado não seria uma forma de criar esta necessidade? Quais outras formas poderíamos pensar? *E por que não* mostrar para as crianças que escrever um recado para a diretora, na nossa sociedade, é 'diferente' de escrever um recado para um amigo? Novamente, nesse momento é importante que o professor – que sabe *como* se lê e *como* se escreve, e que sabe como o ler e escrever muda dependendo do interlocutor que se tem (ler ou escrever uma notícia de jornal é diferente de ler ou escrever uma carta para o namorado) – esteja trabalhando junto com a criança, mostrando a convenção. Mostrando, inclusive, que a convenção não se reduz a uma questão técnica, mas que tem uma dimensão social e política determinada pelas diferenças entre os grupos sociais (quem tem mais acesso à leitura/escrita na nossa sociedade: o encanador do seu bairro ou o presidente da República?; e qual dos dois fala/escreve mais de acordo com a convenção?).

Você deve estar se perguntando: 'Tudo bem, já entendi que a língua padrão é arbitrária...'. Mas continua querendo que seu aluno escreva *casa* com *s* e não com *z*!

Partilhamos com você esse querer e por isso propomos perguntar mais uma vez:

Qual o sentido de se fazer exercícios ortográficos divididos por dificuldades, de se fazer cópia como forma de treinar e fixar tais dificuldades e de se fazer ditado como forma de avaliar sua aquisição e memorização?; tudo isso para evitar ou corrigir os 'erros' que as crianças cometem ao escrever?

E por que não aproveitar todos os momentos citados anteriormente, em que as crianças, junto com o professor (na interação), estão buscando o *sentido* do ler e do escrever para que tomem contato com os elementos constitutivos da escrita, suas características e seus princípios? *Por que não* mostrar o abecedário, as letras, os números e deixar que manipulem, conheçam e perguntem *para quê* servem? *Por que não* usar as intenções de ler e escrever das crianças ('erros?') para mostrar que a segmentação da escrita é diferente da segmentação da fala? Para dizer o nome das letras? Para mostrar que uma mesma letra pode ser escrita de várias formas (maiúsculo, minúsculo, forma, cursiva, *script* etc.)? Para esclarecer o que é letra, o que é palavra, o que é frase? Para mostrar os espaços entre palavras e entre frases? *E, por que não*, durante estas situações em que a criança está escrevendo (do seu jeito!), mostrar a maneira de escrever sílabas a partir das letras? Ou mostrar a escrita de uma palavra e as letras e/ou sílabas que a compõem? *E por que não*

aproveitar os 'erros' que a criança comete na sua intenção de escrever para mostrar o valor estável das vogais nas sílabas, mostrando também o valor sonoro de algumas letras em sílabas diferentes (como o 's' de sapato e o 's' de casa)? E, mais ainda, não seriam estes os momentos mais propícios para esclarecermos algumas 'propriedades' da nossa escrita e que só podem ser observadas e percebidas pela criança no 'manejo', no 'uso' dessa escrita – a direção, a linearidade, a horizontalidade, as formas gráficas, a necessidade da contextualização?

Não estaríamos, desta forma, confrontando a escrita das crianças com a escrita convencional e eliminando o caráter mecânico do aprendizado da convenção e recuperando o caráter de construção da língua escrita e da própria convenção? Não estaríamos mostrando, inclusive, sua arbitrariedade? Não é bem diferente de decorar letras, números, famílias silábicas e palavras soltas no ar?

Depois de tudo o que discutimos, você acha que ainda *tem sentido* realizar com seus alunos um trabalho fragmentado de leitura/escrita que envolve a prática de exercícios estruturais (para desenvolver a estrutura lingüística), tais como: escrever frases com uma determinada palavra, completar frases, provavelmente com as mesmas palavras, transformar frases do singular para o plural e vice-versa, transformar frases do feminino para o masculino e vice-versa (isso sem falar nos já citados exercícios de treino motor, fixação ortográfica etc. etc. etc.)?

E os usuais treinos de leitura: a 'leitura oral' como puro exercício de decodificação que exige fluência, boa articulação, potência de voz; a 'leitura silenciosa' como puro exercício de tradução, que reduz o leitor, novamente, a um mero decodificador, uma vez que não permite a interação leitor-texto, enfatizando apenas o texto nele mesmo. Não é essa a perspectiva das famosas 'interpretações' de textos tão freqüentes nos materiais didáticos que utilizamos em nossas escolas? (Depois de ler 'A casa é amarela', a 'interpretação' solicitada se reduz a responder 'De que cor é a casa?')

A expectativa 'final' desse trabalho não é de que as crianças sejam capazes de escrever suas próprias histórias, com criatividade, riqueza de detalhes e correção gramatical?

Tentem lembrar das histórias que seus alunos têm escrito. Elas são, verdadeiramente, histórias deles? Contam coisas de suas vidas? Ou são histórias padronizadas, escritas de forma estereotipada, quase impessoais? Redações que apresentam apenas corpo-estrutura, mas não têm alma?

E por que não reverter a noção de que o escrever histórias é uma etapa final do processo de alfabetização (alfabetização tem fim?) e abrir espaço para que todo e cada momento da interação, nas nossas salas de aula, permitam que essas histórias estejam sendo construídas?

Histórias que sejam efetivamente histórias de nossas crianças, *que revelem sua história*. E que por ser história não é feita solitariamente, mas partilhada, trocada e confrontada com o grupo. Histórias que revelem seu cotidiano, suas brincadeiras, sua luta pela sobrevivência,

seus sonhos e expectativas... Que contem sobre o assalto que a criança viu ou o circo que 'curtiu', sobre a enchente que invadiu sua casa ou sobre a sua cachorra que deu cria.

É possível contar um fato 'objetivamente', 'neutramente', sem cair em redações tipo 'relatórios' – impessoais, padronizadas, assépticas? Isso permite que a criança se constitua como escritor?

Contar – narrar – um fato supõe que sujeito e fato estão juntos, que os fatos não são externos ao indivíduo que os conta, mas refletem a sua vida – a história de vida – que pode e deve ser revelada, partilhada e apropriada através da escrita.

Isso sim é produção de texto – texto livre – que pode ser uma palavra-texto, um conjunto de bilhetes trocados entre as crianças, um cartaz registrando experiências do grupo, um jornal para ser lido pelos pais, uma história coletiva..., que as próprias crianças escrevem (do seu jeito!) ou que são escritas pelo professor – escriba real – que não converte simplesmente a riqueza do texto livre em um texto lingüístico.

Ao confrontar o texto que a criança produz com a convenção, o professor não estará 'corrigindo erros', mas possibilitando que as crianças busquem e descubram, a cada momento, o *sentido* da escrita, percebendo a convenção como uma necessidade social, que será também buscada e descoberta a cada uso, valor ou função que a escrita for assumindo para o grupo.

Daf, então, ter sentido explorar o uso de lápis e papel na cópia das histórias que as crianças produziram; mostrar a diferença entre as letras e entre letras e números; dizer o nome das letras, o valor que elas têm dentro das palavras; explicar o uso de maiúsculas ou da pontuação; mostrar os diferentes tipos de registro, dependendo do interlocutor; mostrar a forma de segmentação da escrita...

A criança não será um executor de tarefas, nem um codificador – decodificador...

O professor não será um aplicador de métodos e técnicas, passivo e incompetente...

Ambos, protagonistas dessa nossa história, estarão se apropriando da língua, do seu trabalho e de sua própria história.

E por que não?