O jogo das palavras — a alfabetização como processo sociolingüístico

*Circe Navarro Vital Brazil**

Este trabalho tem como ponto de partida a leitura de um texto realizado, já há certos anos, numa prática de difícil interpretação. Nesta prática estavam presentes crianças cujas vozes não foram ouvidas, com quem não se produziu o intertexto. E elas falavam e podiam dizer muito. A situação-problema foi vivenciada numa determinada instituição, a escola, representativa do sistema educacional com suas normas específicas, inserida na organicidade do contexto mais amplo. Dela decorre o tema de nosso trabalho, sempre permeado pela questão que o suscitou e que pode ser assim formulada: Como a educação que se processa numa instituição, dentro das relações de poder, instrumentada pela práxis do jogo no trabalho, pode criar um espaço em que o sujeito se expresse e se diferencie através de uma dialética que o ligue às situações socialmente elaboradas?

Percorre-se uma via, tendo no processo de alfabetização seu principal recurso.

Esse processo foi criado a partir da práxis, na instituição-escola. A questão que o produziu foi por nós formulada, quando trabalhamos, durante um ano, com uma turma de crianças de 10 a 15 anos, num subúrbio da Central do Brasil, Deodoro, no Rio de Janeiro. Usando os recursos que nos tinham sido ensinados para a alfabetização, no Instituto de Educação, colégio que oficialmente formava as professoras para o curso primário das escolas do estado, obtivemos resultados precários. Pouquíssimas crianças foram alfabetizadas, embora estivessem cursando a primeira série há sete, seis, cinco e quatro anos.

Por que aquelas crianças não aprendiam a ler e a escrever?

Recebera a turma como professora iniciante, *preparada* com os ensinamentos do *melhor* curso de formação de professoras. Para nossa perplexidade, a diretora e as colegas da escola consideraram como *normais* os resultados obtidos. Era muito grande o nosso desconhecimento, naquela época, para interpretar aquele texto.

*Doutora em psicologia pela PUC/S.P; professora plena no IESAE/FGV; professora associada na PUC/RJ.

Muitos anos depois, em 1974, tivemos a oportunidade de coordenar uma experiência numa classe de alfabetização no Grupo Escolar do Instituto de Educação.

Na proposta de trabalho, utilizei a linguagem lúdica, na medida em que considero o jogo como a atividade plena do sujeito inserido na organização social. Parti da valorização da característica humana da atividade simbólica que se expressa nas estruturas de linguagem, as quais refletem os valores sociais.

No estudo das descobertas e conceitos fundamentais da lingüística contemporânea destaquei dois recursos, principalmente, como favorecedores da estruturação frasal e da produção do código: as modificações das frases que geram novas frases, possibilitando à professora acompanhar, desdobrar e enriquecer as estruturas frasais que as crianças possuem habilidade para produzir como falantes nativos da língua, e os traços distintivos dos fonemas, favorecendo a explicitação de diferenças que geram, no curso da associação livre, novas significações.

Consideramos que a tarefa da escola não é a de ensinar a língua à criança, e sim ativar e desenvolver seu desempenho. A criança, quando entra na escola, por volta dos cinco-seis anos, já internalizou as regras de sua própria língua e já fez sua leitura do mundo.

Numa de nossas pesquisas, observamos o uso, por uma criança de quatro anos, da forma *vassourar* colocada analogamente à de *espanar, cozinhar*, o que mostra que a criança não estaria apenas imitando a linguagem do adulto, mas usando as regras da língua.

É condição necessária para ampliar o desempenho da criança que ela chegue a dominar o que gera o código e o que produz a mobilidade das estruturas frasais. Para isso, ela precisa brincar com as palavras e com as frases, desdobrá-las, familiarizando-se com elas tanto quanto o faz com seus brinquedos. Essa condição é necessária, mas não é suficiente para que ela realize a transformação das significações em determinados contextos sociais e venha a produzir o seu próprio texto. Para isso, ela precisa ter valorizada a própria voz em relação às outras vozes, confrontando-se com as diferenças explicitadas, e conhecendo sua força na interação social.

Esse é o grande jogo: romper com as regras do sistema que procura tornar o signo monovalente, produzindo os signos ideológicos como se fossem palavras dicionarizadas, regidas pela mesmice, permanecendo acima das diferenças sociais; criar um espaço onde a ação de enunciar seja da autoria do sujeito, e com a qual ele se

habitue a jogar na arena para o confronto com valores sociais vivos, do qual surgirão novos temas, igualmente provisórios, que ampliarão a dialética social.

Sem o domínio das estruturas da linguagem o sujeito será silenciado pela *miríade de relações de poder* que provém de todos os lugares e que regula o discurso. Sem a condição de jogante que se arrisca a ter voz, a explicitar seus valores e opô-los aos que a crença das comunidades semiológicas pretendem ver reproduzidos como o *ronronar dos gatos*, o sujeito fica reduzido a uma prática alienada, ao fetichismo e à reificação.

A partir dessas principais afirmações, já se pode constatar que consideramos que o processo de alfabetização dura toda a vida, que é um longo debate. É absurdo que a escola pretenda alfabetizar uma criança em um ano. A alfabetização deve ser o objetivo principal de ensino da linguagem, pelo menos nas quatro primeiras séries do primeiro grau.

O ato da fala, como fato sócio-ideológico, vai apresentar variações lingüísticas que deverão ser valorizadas pelo professor, na medida em que estão sendo expressas em estruturas simbólicas repletas de valores que não podem caber na medida da língua-padrão com seu objetivismo abstrato.

Além desse aspecto, os temas que a criança atualiza no tempo, comunicando-os verbalmente, exteriorizando através deles a situação social mais imediata e o meio social mais amplo, interagindo com os colegas, à medida que formam um grupo social organizado, devem constituir o conteúdo que o professor vai usar no processo de alfabetização.

Essa é a primeira etapa do método de alfabetização proposto: *o tema produzido pelas crianças*. Dele se parte, para retirar as orações sugeridas pelo próprio aluno.

O destaque das orações se realiza após a interpretação oral do tema por parte de todos os alunos, onde serão vivenciadas e marcadas as diferenças por eles faladas. É o texto mantido dentro de um *contexto vivo* onde encontramos uma situação humana de linguagem falada, em que a criança possa ir além e aquém das palavras, possa criar e mudar significações. A linguagem acompanha todo ato ideológico e como tal deve ser sempre comentada. Esse comentário deve explicitar os valores e as regras que estão organizando especificamente o que está sendo falado, momento em que a professora vai valorizar o maior número de hipóteses levantadas pelas crianças, acerca do texto que elas estão tentando decodificar. Se a linguagem reflete a realidade, também se opõe a ela em função dos valores sociais que estão sempre presentes.

A alfabetização, assim como o processo educacional em geral, esconde do sujeito as significações vivas, os valores sociais, reduzindo o desempenho do aluno a algo mecânico, referido a um modelo que impõe um discurso e um espaço social de comportamentos.

A crítica feita por Bettelheim e Zelan,[1] dois psicanalistas com grande experiência clínica com crianças que sofreram graves distorções de aprendizagem, atinge os editores de cartilhas escolares e todo o sistema educacional. Educadores e editores, nos EUA, depois da I Guerra Mundial, resolveram que o melhor meio de ensinar a ler, atendendo a um absurdo critério que excluía qualquer consideração à qualidade do ensino, seria o de *simplificar* os textos escolares. Para isso reduziram os vocabulários das cartilhas, e concentraram-se na maior freqüência das palavras que ocorriam na língua inglesa, usando a estatística como modo de simplificação da linguagem. Assim, as cartilhas publicadas até 1920, que continham em torno de 645 palavras foram reduzidas a mais ou menos 100 palavras de alta freqüência estatística. Se nós lêssemos essas cartilhas, como Bettelheim e Zelan o fizeram, não poderíamos deixar de concordar com eles em que o texto aparece como extraordinariamente pobre. Contos de fadas, imaginação criativa não poderiam conviver com palavras tão banais, e a atmosfera léxica criada é absolutamente esterilizante. Triunfou o capitalismo dos editores em busca do lucro imediato, e deformou-se o sistema educacional, na busca da satisfação da quantidade. O resultado são livros e cartilhas pobres no seu contexto, que se opõe ao mistério, à criatividade e à *fascinação do significado*. Além disso, impõem-se palavras, temas e apreciações, determinando formas de discurso na comunicação sócio-ideológica.

A *frase escolhida pelas crianças*, na nossa proposta, é analisada como um todo em sua significância. A linguagem como produtora de mensagens não permite que se reduza a frase à sucessão de unidades a serem identificadas separadamente. A adição de palavras não produz a significância da frase, mas ao contrário devemos partir da sua totalidade para dividi-la em palavras cuja significação sempre decorrerá do todo. Por isso, o processo de alfabetização mantém uma reversibilidade, do contexto ao texto e à palavra, e depois o retorno. Tomamos como princípio básico a não redução da palavra à coisa. Não há condição de *prender* a criança na moldura, propondo-se um sistema que a envia da palavra à coisa, ou do desenho à palavra. Tomando a denúncia de Foucault do empobrecimento que a moldura do quadro impõe, reduzindo as palavras às coisas, superpondo nome e figura, e acrescentando a voz do mestre, com a qual o autor completa sua análise do quadro de Magritte, temos:

[1] Cf. Bettelheim, Bruno & Zelan, Karen. *On learning to read: the child's fascination with meaning*. New York, Knopf, 1982.

"Tout est solidement amarré à l'intérieur d'un espace scolaire: un tableau montre un dessin qui montre la forme d'une pipe; et un texte écrit par un instituteur zelé montre que c'est bien d'une pipe qu'il s'agit. L'index du maitre, on ne le voit pas, mais il règne partout, ainsi, que sa voix, qui est en train d'articuler bien clairement: ceci est une pipe. Du tableau à l'image, de l'image au texte, du texte à la voix, une sorte d'index général pointe, montre, fixe, repère, impose un système de renvois, tente de stabiliser un espace unique."[2]

Nossa proposta, nessa etapa, é que se rompa com todas as tentativas que a professora impõe à criança de reproduzir desenhos estereotipados de objetos e de escrever, logo abaixo, o nome que lhes corresponde por convenção. Que se siga a lição de Foucault, pondo-se o quadro por terra, espalhando-se as letras e *quebrando* o cachimbo: "(...) le lieu commun – oeuvre banale ou leçon quotidienne – a disparu."[3]

Outro aspecto que esse princípio básico busca preservar é o de fazer a transição da frase à palavra e da palavra à frase, mantendo-se a significação sempre referida à enunciação, que é irredutível à significação isolada da palavra. Esse é um instrumento fundamental, para o qual se deve estar atento: a significação da totalidade-frase é que se liga a um conjunto de referentes, é viva, pertence a um momento histórico, enquanto a significação da palavra, em princípio, pode manter-se separada de seu referente. Ela só ganha valor social quando preenche uma função ideológica específica, na relação de indivíduos que estão socialmente organizados. Enquanto se trabalha a sua significação isoladamente, preocupando-se com o seu referente, o que se está valorizando é a convenção, a palavra dicionarizada, pseudoneutra.

Uma vez escolhida a oração pelas crianças, partimos de sua compreensão como um todo, para o aprendizado da leitura. Os jogos que propomos são os das *mudanças nas frases*, no sentido de imprimir mobilidade à sua estruturação, tais como: expansão, substituição e inversão da ordem.

[2] Foucault, Michel. *Ceci n'est pas une pipe*. Paris, Eata Morgana, 1973; p. 36.

[3] Id ibid. p. 38.

1. A expansão pode ser da frase, do sintagma nominal (SN) ou do sintagma verbal (SV):

a) expansão da frase. Constituintes básicos da frase: sintagma nominal (nome) e sintagma verbal (verbo). Por exemplo, em:

Liana nasceu
SN = Liana
SV = nasceu
Interrogação com extensão da frase:
Onde?
S. Ad. (sintagma adverbial) = no hospital
Como?
S. Ad. = alegremente
Quando?
S. Ad. = hoje

A frase passa a apresentar outro constituinte, o sintagma adverbial.

b) expansão do sintagma nominal quando só contém o nome.
Por exemplo, em:

Clara bebeu leite.

Sintagma nominal			
Determinante	Possessivo	Sintagma adjetivo	Nome
A	minha	amiga	Clara

c) a expansão do sintagma verbal pode, também, realizar-se contendo, além do verbo, sintagmas que sejam seus complementos, e/ou sintagmas adverbiais que se relacionem a ele diretamente.

Por exemplo, em:

O pirata ataca o jacaré.

Oração				
SN	S V			
	V	SN	S. preposicional	S. adverbial
O pirata	ataca	o jacaré	de facão	no rio

2. Substituição:

a) substituição no SN sujeito:

– o nome por outro nome

Clara bebeu leite.
mamãe
José
...

– o nome por um pronome

Clara bebeu leite.
Ela bebeu leite.

– interrogação com substituição no SN sujeito.

Quem bebeu leite?

b) substituição no SV verbo:

O menino *perdeu* o boné.
O menino comprou o boné.
O menino apanhou o boné.

– interrogação com substituição no SV.

O que o menino *fez* com o boné?

– substituição no SV cópula

Maria é alegre.
Maria é triste.
João é bom.
João é mau.
A sala de aula é clara.
A sala de aula é escura.

3. Inversão da ordem, sem alterar o sentido básico da frase. Por exemplo, em:

A flor da menina murchou no vaso.
Murchou a flor da menina no vaso.
No vaso a flor da menina murchou.
Murchou no vaso a flor da menina.

Além dessas atividades, outras operações, como negação, pronominalização, passivização, etc., podem ser realizadas com frases, em várias etapas do processo, levando a criança a produzir um número infinito de frases. "La phrase, création indefinie, varieté sans limite, est la vie même du langage en action."[4] Outro aspecto que essa fase do processo possibilita é que a criança, ao produzir e entender as diferenças na frase, pode chegar a ler as nuanças de significado. Ela vai valorizar as diferenças, e com isso ela estará sabendo como ler, e não aprendendo a ler automaticamente. Ela conseguirá distinguir, por exemplo:

Eu encontrei *um* passarinho.
O passarinho canta.

Isso porque ao produzir e trabalhar com diferenças, será sensibilizada para nuanças sutis que modificam o significado da mensagem.

As mudanças produzidas nas frases devem ser faladas e lidas por todas as crianças. Elas impedem a imposição, por parte do professor e da cartilha, de frases – clichês, imobilizadas e imobilizadoras.

[4] Benveniste, Émile. *Problèmes de linguistique générale*. Paris, Gallimard, 1966. v. 1, p. 129.

A criança deve falar, ouvir e ler todo o tempo. A escrita será realizada, com a mesma ênfase dada à expressão oral e à leitura das primeiras atividades, a partir da fase que se seguirá no processo de alfabetização proposto, que é a de destacar as *palavras-chave*. Essa afirmação baseia-se na concepção de que sendo a escrita mais difícil que a fala, constatamos que não se deve subordinar a ela a produção de significações, a criatividade da ação de enunciar livremente. Além disso, è medida que a criança lê o que fala e o que ouve, em várias situações, estará ampliando sua familiarização e seu reconhecimento de formas gráficas cujo conteúdo é significativo e vivo para ela.

A partir das mudanças na oração proposta pela criança, destacam-se palavras-chave (substantivos principalmente). A oração será escrita no quadro-negro para reconhecimento das palavras-chave não só como elementos da frase-totalidade, mas também como um todo formado de elementos menores, sílabas, fonemas.

A sílaba será usada na palavra para a identificação dos fonemas. A sílaba nunca será apresentada isoladamente, mas enquanto seqüência de elementos comutáveis. A operação comutação desenvolve-se a partir dos eixos paradigmáticos e sintagmático da língua. A comutação ao permutar dois elementos no plano de expressão (dois significantes) vai produzir efeitos no plano do conteúdo (do significado).

O jogo a ser realizado pela criança será o da produção de palavras que apresentam diferenças e semelhanças, por meio das quais criará combinações que produzirão todas as palavras da língua.

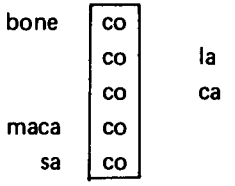
1. A criança montará o paradigma a partir da sílaba inicial da palavra-chave: boneco, por exemplo.

bo	neco
bo	ca
bo	né
bo	lo
bo	ta
bo	la

2. Montagem do paradigma com a sílaba medial da palavra-chave.

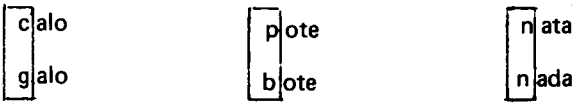
bo	ne	co
ca	ne	ca
	ne	ta
pa	ne	la

3. Montagem do paradigma com a sílaba final da palavra-chave.

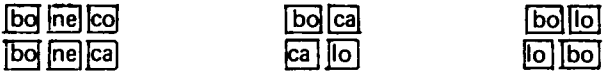


A montagem dos paradigmas será feita oralmente e por escrito com a participação de todos os alunos, levando-os a destacarem as sílabas comuns e diferentes, e depois a escreverem os seus próprios paradigmas.

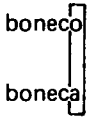
4. Comutações geradas pelos traços distintivos dos fonemas:



5. Criação de palavras novas com as sílabas que formam as palavras já criadas:

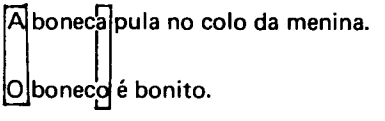


6. A criança marca a diferença (fonema/grafema)



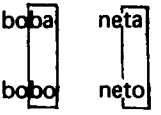
Nessa comutação a diferença marca o significante. Levada para a frase, pela criança, vai marcar o significado.

7. A criança *retorna à frase* e vai criar outras frases pelo jogo das modificações, oralmente e por escrito.



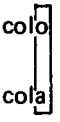
As frases são analisadas como um todo e reconhecidas as relações entre os elementos.

8. A criança vai usar a diferença aplicando-a sobre outras palavras:



Explicita-se a diferença designada pelas palavras, sem se nomear feminino e masculino. Durante a aprendizagem da leitura e da escrita não são nomeadas regras de gramática, a criança apenas apreende a significação das diferenças que aparecem no seu percurso.

9. Marque a diferença fonema/grafema:



O professor perguntará se há apenas a diferença marcada anteriormente. Uma vez identificada a outra diferença pela criança, que determina mudança de significado, ela retorna à frase para usar a diferença.

A cola gruda o dedo.

A menina pula no colo.

10. Mudanças nas frases:
As crianças poderão perguntar-se *se a cola gruda o dedo, se a menina pula no colo.*

a) interrogação:

A cola gruda no dedo?

A menina pula no colo?

b) negação:

A cola gruda o dedo + Não = A cola não gruda o dedo.

A menina pula no colo + Não = A menina não pula no colo.

c) passiva:

A frase não muda de sentido básico, é mudada a posição do SN_1 e SN_2. O sujeito da frase é agente na ativa e paciente na passiva.

A cola gruda o dedo.

SN_1 SN_2

O dedo é grudado pela cola.

O número de comutações e gradativo. Desde a primeira comutação, a criança chega aos fonemas e às sílabas sem separá-las da palavra onde ocorrem, que é a unidade última de significação. A sílaba é um passo intermediário entre a palavra e o fonema.

As estruturas fonológicas já são usadas *inconscientemente* pelas crianças. No processo da leitura e da escrita associa-se a elas a estrutura ortográfica desconhecida pelas crianças. Deve haver o cuidado, por parte da professora, de uma gradação dos fonemas no seu aspecto fonológico-ortográfico. Além disso, deve haver uma preocupação com o grau de complexidade dos padrões silábicos. A criança marcará a diferença, por exemplo, entre:

pote | c V c |

poste | c V cc |

A criança colocará as palavras em novas frases:

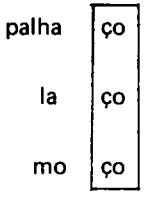
O pote caiu.

O carro bateu no poste.

A criança, ao partir da palavra-chave, pode criar outras palavras, ou pela comutação entre sílabas (cata, neta), ou através de comutações entre fonemas (bote, pote), ou através de comutações entre sílabas e entre fonemas (mola, bola).

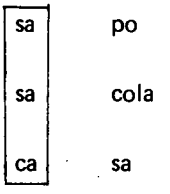
Observamos que, no uso dessa metodologia, as crianças não confundem fonemas como /p/ e /b/, /t/ e /d/, por trabalharem justamente com as oposições significativas dos fonemas.

Outro obstáculo, absorvido ludicamente pela criança, é o da não-biunivocidade entre o símbolo da escrita e da fala, grafema/fonema, que existe em todas as línguas. A criança parte da semelhança do fonema, para chegar à diferença do grafema.



A criança diferencia osso

A criança parte da semelhança do grafema, para chegar à diferença do fonema.



A criança diferencia camisa

Nesse processo a criança é levada a conviver e a dominar a produtividade da língua. No processo de alfabetização, essa produtividade é valorizada pelo número de palavras (nomes, substantivos, verbos, adjetivos) que são formadas a partir da combinação de elementos que constituem a palavra-chave, e pelo número de palavras diferentes que uma determinada relação fonema-letra permite formar, como por exemplo: a letra ⟨ *c* ⟩ /*k*/ permite produzir um número de palavras diferentes muito maior (*cola, caneca, calo, coca, macaco, saco* etc.) do que a letra ⟨ *q* ⟩ (*que*, qual, quando etc.).

Haverá, na seqüência, das unidades, conteúdos fáceis e difíceis. Serão usadas letras mais fáceis (⟨ *b* ⟩, ⟨ *m* ⟩), outras mais difíceis (⟨ *x* ⟩, ⟨ *ss* ⟩ para que as crianças possam medir sua própria criatividade no desafio de vencer as dificuldades levantadas. As frases faladas pelas crianças serão usadas pela professora, para leitura e escrita, visando não apenas o que será dominado com menos esforço, mas o que faz exigências capazes de colocar o risco da produção no jogo.

Na fase do método em que a criança trabalha com as palavras-chave, o jogo das diferenças e semelhanças é feito com tal rapidez, pelas crianças, que seus achados são em número muito maior do que o dos adultos, e às vezes as construções que elas criam são surpreendentes. Com facilidade elas modificam os significantes e, em decorrência, os significados. Observamos que essa atividade aumenta sua habili-

dade para dizer, de forma expressiva e direta, contrariando o sentido que o sistema imprime ao discurso, o que desejam comunicar ao outro. Tornam-se íntimas da formação das palavras, retornando às frases de maneira mais consciente.

Etapas do método a serem seguidas em cada unidade do processo de alfabetização:

1. Produção do tema pelas crianças.
2. Escolha das frases significativas.
3. Jogo das mudanças nas frases escolhidas.
4. Destaque das palavras-chave das frases.
5. Criação de novas palavras pelo jogo das diferenças e semelhanças.
6. Retorno à frase e criação de outras frases pelo jogo das mudanças.

Tivemos nossa experiência interrompida no Grupo Escolar do Instituto de Educação, no final de um ano de trabalho, com as crianças da turma em que a pesquisa se realizou dispersas pelas outras turmas.

No período de 1975-79, tivemos uma experiência em nível de sistema,[5] quando procurou-se estender esse processo de alfabetização a todas as escolas do estado do Rio de Janeiro, como diretora do Laboratório de Currículos da Secretaria de Educação e Cultura do estado.

A partir de 1980, demos continuidade à nossa investigação no Colégio Jacobina. Procuramos, atualmente, encontrar novos recursos que enfatizem a ação de enunciar do sujeito na sua relação com o interlocutor, presente/ausente, ao qual o falante se dirige, e ressaltar no intertexto os valores sociais do contexto.

São realizadas três práticas básicas:

a) prática da produção do texto;
b) prática da interpretação do texto;
c) prática da análise lingüística.

A criação do texto escrito, no primeiro ano do processo de alfabetização, se realiza por volta do mês de junho. A criança, durante o processo, quando começa a escrever, passa espontaneamente a relacionar frases. E tem início a realização da cartilha pela própria criança.

[5] Destacamos o trabalho realizado pela Profª Helena Gryner, como coordenadora da obra *Reformulação de currículos, alfabetização*. SEEC/RJ, Imprensa Oficial, 1977.

Texto 1 (junho)

"A calça e o bolso
Na calça tem um bolso, no bolso tem dinheiro e figurinha.
A calça é do garoto, o garoto gosta da calça e do bolso. O garoto se chama Rodrigo."

Texto 2 (setembro)

"A flauta de ouro
A flauta de ouro é do seu rato. Mas ele não gostava dela, porque ele pensava que ela era de vidro. E o seu rato jogou a flauta de ouro fora. E passaram tempos, tempos e tempos e a flauta de ouro foi parar em Júpiter. No planeta Júpiter não tinha ninguém e a flauta de ouro ficou bem feliz."[6]

O professor recolhe os textos e registra, para ele, os erros que serão trabalhados em novos jogos na sala de aula. O professor não pode ser um dominador que acusa os erros da criança com a palavra punitiva e autoritária, levando-a a fugir dos *erros da escrita*. Inicialmente, a interpretação do texto das crianças é feita oralmente. Não se separa leitura de interpretação.

Texto 3 (setembro)

"O circo na cidade
Um dia Marcelo e Beto tiveram uma idéia: mandar construir um circo.
Beto e Marcelo ficaram muito ricos.
O palhaço pediu dinheiro para o Beto. Ele disse que não ia dar mas o Marcelo estava ouvindo e deu o dinheiro para o palhaço.
Agora o palhaço ficou feliz. Ele já pode fazer muita palhaçada.
Um dia o palhaço quebrou a perna. O Beto chamou o médico.
O médico não pôde fazer nada."

Esse texto foi reproduzido e distribuído a todas as crianças. Logo após, foi feita uma leitura silenciosa por todos. Depois realizou-se a leitura, pelas crianças, em voz alta.

[6] Esses textos foram retirados da prática da Profª Maria Heloísa de Oliveira Vilas Bôas Simões, que tem sido a principal aplicadora e inovadora do método de alfabetização aqui proposto.

A professora pediu a uma criança que dissesse o que a história do Pedro (autor do texto) estava contando, depois solicitou o mesmo a uma segunda criança.

Após isso, a professora, com a sua autoridade, apresentou sua interpretação da história.

A seguir, o autor do texto, também com a sua autoridade, apresentou sua interpretação. Foi discordante da interpretação da professora, principalmente sobre o médico não ter curado o palhaço. A professora considerou que o palhaço tinha-se ferido muito e não teria cura. O autor afirmou que o médico não pudera fazer nada porque não levara gesso e material para tratar da perna do palhaço. Além disso, acrescentou em sua fala as condições de produção da sua história, a partir de sua ida ao circo e de tudo que lhe impressionara.

As duas primeiras crianças interpretaram a história mais livremente. Após a interpretação da professora e do autor, as crianças que foram solicitadas a interpretar procuraram imitar as duas falas das autoridades.

A professora procura retomar a situação na interpretação de outros textos. Vai expor as crianças a diferentes interpretações igualmente valorizadas em suas nuanças, para que haja a experiência de que o valor não está apenas na interpretação da autoridade. O aprendizado da leitura enriquece a fala, torna o sujeito mais liberado, podendo influenciar na comunidade em que vive. Busca-se valorizar as hipóteses acerca do texto que a criança tenta entender, e não impor o *outro* significado. Há interpretações mais profundas ou mais ricas de um texto, mas não mais erradas ou mais certas. É preciso correr os riscos da leitura.

A escola está inserida no contexto mais amplo cujas leis nela estão representadas. Como promover a dialética conservação/renovação, morte/vida contradições constitutivas do sujeito?

Em sua tradição, a escola procura reproduzir a relação dominador/dominado. O professor propõe o trabalho em termos de modelo. O produto do trabalho do aluno deve *satisfazer* a escolha e a orientação do mestre, e não ser o livre jogo das capacidades criadoras. Não se separa estilo de vida e método de trabalho. O aluno precisa ter suas diferenças valorizadas, transformando seu percurso numa aventura, em que a razão e o desejo travam o grande debate. Esse tipo de ação no trabalho tira o mestre de sua posição de representante do poder, de figura aculturadora que exerce seu papel para adequar a criança à ordem estabelecida pela sociedade, sem considerar os valores ou fundamentos dessa ordem, praticando uma pedagogia do

superego que tem valores fixados, ao invés de se pôr na dinâmica de um superego que descobre e cria valores.

Nossa proposta é de que a expressão dos significados ocultos das representações, a oposição significativa entre a intencionalidade consciente e a inconsciência das representações, é que poderão estabelecer a dialética necessária à produção do novo. Ao se alijar essa dimensão própria do homem de produzir significados que se tornam verdades na relação com o outro, o trabalho escolar perde o sentido, instala a repetição, a compulsão, a negação do indivíduo, a presença da morte.

Na continuidade do processo de alfabetização, na segunda série,[7] ao interpretar o texto de um aluno, intitulado *O urubu flamenguista*, já observamos uma variedade de interpretações. E diante da pergunta feita aos alunos sobre *por que* foram possíveis tantas interpretações sobre o mesmo texto, recebemos as seguintes respostas das crianças:

– cada um pensa que é a sua história;
– cada um pensa diferente a realidade da história;
– cada um tira palavras do texto e junta com a sua imaginação.

Quanto à possibilidade de interpretar textos de outros autores, só é viável, no primeiro ano do processo de alfabetização, por volta de outubro, pois o jogo das palavras não se ampliou o suficiente para usar qualquer texto. Não se pode controlar o que o texto apresenta, mas não se pretende expor o aluno a pequenos textos, vazios de imaginação, desinteressantes e de leitura tediosa.

Ao apresentar o texto, o professor[8] não tem uma interpretação pronta, ela não é dada, a produção é da criança.

Texto 4 (outubro)

"Lua depois da chuva[9]

Olha a chuva:
molha a lua.

Cada gota de água
como um bago de uva.

[7] Prática da Profª Maria Heloísa Oliveira Vilas Bôas Simões.
[8] Atividade proposta pela Profª Maria Heloísa Oliveira Vilas Bôas Simões.
[9] Meireles, Cecília. *Ou isto ou aquilo*. 2. ed. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1977. p. 29.

A chuva lava a rua.
A viúva leva
o guarda-chuva
e a luva.

Olha a chuva:
molha a luva
e o guarda-chuva
da viúva.

Vai a chuva
e chega a lua:
lua de chuva."

Pede-se à criança que proceda à divisão da poesia em partes. Não interessa o consenso, e sim o critério que cada uma vai utilizar para chegar à divisão. O critério do professor pode ser apresentado como um dos critérios. A criança explicita porque separou de determinado modo. Basta que haja o critério. O professor só problematiza a divisão do aluno, quando ela é aleatória. Que elementos levou a tal critério? Há limites para a criação, os limites do contexto.

A interpretação pode ser feita através das operações sintáticas (análise lingüística).

1. Perguntas:

a) quem é que molha a luva?
Trabalha-se o SN.

b) o que mais a chuva faz?
Trabalha-se o SV.

2. Marque o que é comum às duas frases:

A chuva molha a luva.
A chuva lava a rua.

3. Como dizer as duas frases sem repetir o elemento chuva?

A criança faz uma operação de coordenação ou adição.

A chuva molha a luva *e* lava a rua.

4. O que é para você uma lua de chuva?

O texto sugere, mas não diz.

A criança é solicitada, nesse momento, a produzir o texto. A leitura é um recriar do texto.

5. Mudanças nas frases:

a) relativização:

– marque a palavra que é igual nas duas frases.

Olha a chuva.

A chuva molha a luva.

– existe uma forma de falar sem repetir as duas palavras?

Olha a chuva *que* molha a luva.

– pode-se propor a operação de relativização com outras frases da poesia.

Olha a viúva *que* leva a luva.

6. Comutação no nível das palavras:

a) Agrupe as palavras: chuva, leva, olha, luva, rua, molha, lua, lava.

b) Procure, no texto, outras palavras que têm o mesmo pedacinho de chuva.

chu	va
la	va
viú	va
le	va

A interpretação do texto, também, pode ser feita livremente. A poesia contém uma proposição lúdica de leitura. Às vezes, é surpreendente como aparecem hipóteses interpretativas imaginosas e criativas na criança ao realizar esse jogo.

Se propusermos aos nossos alunos textos ricos em fábulas, histórias de fadas, cantigas de roda, críticas ao contexto social mais repressivo, contos sobre as virtudes e vícios humanos, histórias sobre fatos que se passam na vida diária da cidade em vários níveis de regulação e de poder, o sistema educacional estará pondo no jogo valores que favorecerão a autonomia do sujeito, e dinamizarão sua consciência pela mútua determinação das significações que se confrontam no contexto social.

Toda essa investigação realizada no processo de alfabetização na instituição escola, dentro das relações de poder, num contexto vivo, permitiu, dessa vez, que as vozes fossem ouvidas e o intertexto produzido.