



26 de outubro 2022

ISSN 1094-5296

KLEIN, Lígia Regina. *ALFABETIZAÇÃO: quem tem medo de ensinar?* São Paulo: Cortez Editora, 1996.

143 páginas

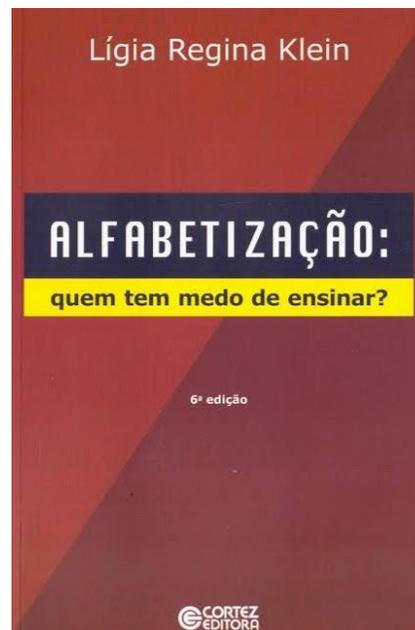
ISBN: 9788524906244

Resenhado por Aparecida Favoreto (Universidade Estadual do Oeste do Paraná) & Karina dos Santos de Moura Buzin (Universidade Estadual do Oeste do Paraná/Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo) Brasil

O livro “*ALFABETIZAÇÃO: quem tem medo de ensinar?*”, de autoria da professora e pesquisadora Dra. Lígia Regina Klein, trata de um importante debate sobre os problemas educacionais brasileiros. O livro teve sua primeira publicação em 1996 e atualmente está na 6ª edição.

A obra é composta por três capítulos, por intermédio dos quais, a autora apresenta as principais discussões brasileiras sobre o “fracasso escolar”, bem como expõe suas derivações em termos pedagógicos. No geral, traçando um diálogo com as propostas, na medida em que pontua alguns dos seus limites, estabelecendo um balanço, ressalta a importância do professor no processo pedagógico escolar. Diante da avalanche de críticas que esses profissionais têm recebido ultimamente, considera-se que o livro continua atual e necessário.

Aliando sua pesquisa de mestrado à sua experiência como alfabetizadora e formadora de professores, a docente da Universidade Federal do Paraná (UFPR) apresenta uma análise rigorosa da composição teórica das propostas pedagógicas direcionadas aos professorados. Nas análises, seguindo a perspectiva do materialismo histórico e da psicologia histórico-cultural, analisa os discursos pedagógicos em relação aos fundamentos teóricos do marxismo, visto que, muitas das terminologias anunciadas expressavam esta teoria.



No primeiro capítulo, Lígia Klein tem como foco analítico as explicações sobre o “fracasso escolar” presentes nas publicações direcionadas aos professores alfabetizadores. Afirma que a maioria apontava para a “incompetência técnica e o descompromisso político do educador da escola básica” (p. 19). Destaca que os teóricos, voltando-se para os altos índices de evasão, reprovação e repetência das chamadas “classes populares”, apontavam que existia um despreparo por parte dos professores para “ensinar um aluno que apresenta *características socioculturais* decorrentes de sua condição de classe” (p. 19. Grifo da autora). Por fim, sintetiza que as análises, comumente, apontavam que os problemas educacionais se relacionavam a “um *processo de produção* de analfabetos, quer pelo não-acesso à escola, quer pela incompetência da escola na sua tarefa de alfabetizar” (p. 23. Grifos da autora).

Sem discordar do valor e importância das questões abordadas, Klein pontua que entre as análises dos problemas, predominava uma severa crítica aos “*métodos tradicionais* de alfabetização”, solucionáveis pelos “métodos novos” de ensino (p. 24. Grifos da autora). Entretanto, o “novo” se traduzia em apenas um composto de palavras incorporadas de um vocabulário pretensamente marxista, não apresentava um estudo mais aprofundado dos procedimentos e quando se referia à crise educacional, limitava-se ao cotidiano escolar com problemas circunscritos ao indivíduo¹.

Preocupada com a imprecisão das orientações e como elas poderiam resultar na compreensão dos professores, no segundo capítulo, a professora Lígia se debruça sobre os depoimentos de professores e publicações a eles direcionadas, isto no sentido de explorar o significado dos enunciados pedagógicos. Observando que as propostas pedagógicas traziam as categorias fundamentais do marxismo, ela se propõe a verificar a justeza dos enunciados com a orientação teórica. Para tanto, agrupa os enunciados em 04 tópicos.

O primeiro deles, partindo da defesa “que as atividades pedagógicas devem, sempre, *tomar como ponto de partida a realidade do aluno*”, investiga como é tomado o significado do termo: “aluno concreto” (p. 40. Grifo da autora).

Explorando algumas declarações, principalmente publicadas na Revista Nova Escola, aponta haver confusões teóricas. Chamando atenção para o termo “aluno concreto”, afirma que ele implica compreender “*o homem historicamente situado*”, entretanto, as propostas estavam tratando como indivíduo em “relação com o meio que lhe é imediato”. Assim, limitavam-se a situar o indivíduo numa dada “comunidade”, “favela”, “roça” etc. (p. 41. Grifo da autora). Desta maneira, isolavam o sujeito e/ou o objeto a ser compreendido em seu universo particular, dificultando a compreensão das determinações concretas mais amplas.

¹ Sobre o anúncio do novo método, Klein cita os seguintes enunciados: “permita que a criança encontre suas respostas” (p. 24); “quem dá uma resposta, impede que a criança descubra por si mesma” (p. 24) “o aluno aprende é só você parar de ensinar” (p. 27); “aprendizagem espontânea” (p. 28), entre outros. Sobre, destaca-se que esses enunciados ainda estão presentes no universo escolar e semelhante ao que a autora afirma, ainda hoje, predomina a tese que ser “novo” é ser totalmente oposto aos métodos tradicionais e, neste embate, se alguns se opõem ou questionam os “novos receituários”, logo são tachados de reacionários e resistentes ao novo.

Ao tratar do segundo tópico, Klein aborda a discussão do termo “*resgate da totalidade*” (p. 56). Neste sentido, enfatiza que as argumentações se assentavam em apenas dois aspectos: o aluno e o conteúdo. No que se refere ao aluno, destaca que a pauta estava recaindo sobre o indivíduo, entendendo-o como “uma totalidade nele mesmo”. Deste modo, as propostas centravam-se na defesa de que o professor deveria levar “*em consideração a história individual de cada aluno*”, bem como, deveria respeitar “*o ritmo de cada aluno, e assim por diante*” (p. 57. Grifos da autora). Uma visão reduzida da totalidade, visto que ao centrar no indivíduo, deixava de observar a determinação social. Ou seja, não se considerava que o ritmo é resultado, bem como é pensado e avaliado pelas relações histórico-sociais. Da mesma forma, ao se referir ao conteúdo, Lígia chama atenção para a ocorrência frequente de propostas que enfatizavam o conhecimento dos fatos regionais. Tendo como pressuposto que o conhecimento escolar não é apenas produção específica de um lugar, mas é sempre certo corpo teórico de compreensão da totalidade, adverte que se os fatos regionais não forem relacionados ao contexto geral, certamente haveria um empobrecimento do conhecimento e tornaria precária a compreensão das determinações sociais.

Em terceiro, Klein coloca em discussão a crítica ao caráter dogmático do conhecimento, ou seja, ao “*saber pronto e acabado*” (p. 65. Grifos da autora). Sem discordar do enunciado, chama atenção para as perspectivas teóricas que embasavam as críticas. No caso, segundo a autora, em vez de buscarem o movimento dos conceitos nas relações que os homens estabelecem com o objeto em um contexto histórico, priorizavam as relações singulares. Klein também questiona as propostas pedagógicas, pontuando que as mesmas privilegiavam o “bate-papo”, a experiência imediata e/ou a descrição de atividades individuais e locais, destaca que elas priorizavam o contato direto com o objeto, sem a realização de um exercício teórico com conceitos. Uma opção que, certamente, diminuiria as possibilidades de a escola ser um lugar privilegiado para ensino científico, podendo permanecer no limite do senso comum e na divulgação de meras opiniões.

Por último, dando continuidade aos pressupostos anteriores, coloca em discussão o seguinte enunciado: “*O aluno como agente de seu processo de conhecimento*” (p. 77. Grifo da autora). Ressaltando que ninguém é contra o professor organizar situações de aprendizagem, a autora, destaca que o problema das propostas pedagógicas era que se limitavam ao subjetivo e individual do aluno. Neste sentido, adverte que o processo de aprendizagem é mais eficiente, mediante uma relação de ensino pensada e promovida pelo professor.

Ainda no quarto tópico, a autora aponta mais algumas questões polêmicas. No caso, com base em alguns excertos da *Revista Nova Escola*, Klein problematiza o significado pedagógico das seguintes afirmações: “*O aluno participa das decisões sobre o processo pedagógico*” (p. 82. Grifo da autora); “*O aluno deve ser respeitado nas suas características individuais*” (p. 85. Grifo da autora); “*É preciso respeitar a cultura própria do aluno*” (p. 87. Grifo da autora). Sobre estes enunciados, partindo do pressuposto que o ser humano é sujeito histórico-social, portanto, é produto e produtor em sociedade, a autora destaca que qualquer anúncio que coloque em dúvida a ação educativa, pode significar um prejuízo à possibilidade de humanização, ainda mais quando se vive em uma sociedade dividida e complexa social e culturalmente.

Noutros termos, o ser humano não nasce sabendo, mas ele precisa aprender a se produzir como humano e, numa sociedade desenvolvida em termos tecnológicos e culturais, isto só é possível por uma ação educativa sistematizada. Deixar que o aluno construa seu próprio processo de conhecimento de acordo com seus interesses, é negar-lhe a possibilidade de superar a situação de ignorância, de doença e de exclusão social. O respeito ao ser humano também se constitui na medida em que se lhe dá acesso à riqueza cultural, pois só assim poderá ter consciência de todas as potencialidades da riqueza social².

A instituição escolar é o lugar em que a criança vai para aprender o conhecimento mais desenvolvido, pois nem sempre ele pode ser apreendido de imediato, mas exige um processo sistematizado de ensino, um esforço de aprendizagem, e é a escola o lugar privilegiado para isto, principalmente para as crianças oriundas da classe trabalhadora.

No terceiro capítulo, Lígia retoma a discussão sobre o fracasso escolar, buscando refletir se realmente ele pode ser relacionado ao fracasso na alfabetização. Para tanto, busca analisar as propostas definidas pelas Secretarias de Educação – estaduais e municipais – por intermédio das quais, elenca 03 princípios hegemônicos entre as propostas de alfabetização.

No que se refere ao primeiro princípio, Lígia coloca em discussão a afirmação: “*o aluno constrói o conhecimento da língua escrita, portanto, mais importante do que saber como se ensina, é saber como a criança aprende*” (p. 93. Grifos da autora).

Segundo Klein, este princípio seguia a perspectiva teórica de Emilia Ferreiro, a qual se fundamentava na psicologia de Jean Piaget. Uma perspectiva que numa clara oposição à Escola Tradicional, pontuava que “o fator determinante da aprendizagem é a atividade do próprio aprendiz”, ou seja, “o aprendiz é *sujeito* do conhecimento”. Logo, repercutiu na tese que não caberia ao professor “*ensinar*, mas *criar um ambiente alfabetizador*” (p. 93. Grifos da autora).

Sobre o princípio, a professora Lígia não discorda que o aluno fosse sujeito do conhecimento, mas destaca que seria necessário incluir o termo “*também*”, visto que o aprendiz só poderia ser sujeito numa inter-relação com “outros sujeitos sociais que com ele produziram ou lhe transmitem o uso da língua” (p. 94. Grifos da autora). Ou seja, para a autora, o conhecimento não estaria nas coisas ou na cabeça das pessoas, mas se constitui nas relações humanas. Porém, para ser reconhecido, necessita ser apreendido na complexidade da inter-relação entre sujeito, objeto, símbolos e significados. Diante de tal complexidade, dificilmente um aprendiz se apropria do conteúdo escolar pelo simples contato imediato. Deste modo, por mais rico que seja o ambiente alfabetizador, o processo de aprendizagem só se realiza se houver o professor agindo de modo a estabelecer as relações necessárias entre o escrito e compreendido. Adverte ainda que no processo de ensino e de aprendizagem, muitos exercícios provocativos são necessários, os quais entre muitas tentativas, erros, correções e acertos, o aprendiz de forma processual, se apropriaria do conteúdo.

² Discussão semelhante, Klein et al. (2013) realiza ao refletir sobre a educação no processo de transformação/conservação social.

Apropriação do conteúdo, segundo Klein, não se limita à memorização e/ou à simples repetição de conceitos, mas o aprendiz tem que compreender o conteúdo tendo como referência o objeto nas relações sociais, isto tanto em seu uso teórico como prático. Deste modo, o caráter sócio-histórico do conhecimento não pode ser secundarizado, pois só assim se dá sentido ao conhecimento e se explica o próprio homem como ser social.

Em termos metodológicos, ao responder ao primeiro princípio de alfabetização, a autora grifa que se deve superar o debate cravado entre: forma ou conteúdo; decodificação de símbolos ou “*alfabetização em processo*”; criatividade ou respeito às normas. Para ela, todos esses elementos são interdependentes, não podendo haver um sem o outro. No sentido de superar o debate isto ou aquilo, Klein afirma “é o significado (ou seja, o conteúdo) do discurso que determina o código. No entanto, ninguém produz um significado escrito, senão usando o código, e a maneira como eu o uso determina também, a possibilidade de expressão daquele conteúdo” (p. 104).

Assim posto, defende que no processo de alfabetização, o código e o significado são igualmente imprescindíveis, porém, juntamente a eles, ainda recomenda incluir “*a função social da escrita*” e a “*natureza da língua escrita*” (p. 105. Grifos da autora)³.

Sobre a primeira, Klein destaca que a escrita é uma forma de registro que objetiva realizar uma comunicação social que vai além dos limites do espaço e do tempo⁴ e como tal deveria ser apresentada à criança. Recomenda que antes de tudo, a criança deva compreender o sentido real da escrita e da linguagem na sociedade e, assim, encontrar significado na sua apreensão.

Aliada a este pressuposto, Klein aponta que no processo de alfabetização, diante do “caráter duplamente simbólico” (p.116) da natureza da língua escrita, ou seja, código oral e código escrito, para a decifração do código, a interferência do professor sempre é necessária. Neste aspecto, ainda pontua que sendo o processo de alfabetização constituído por dois canais diferentes de aprendizagem, audição e visão, o educador não pode excluir do ensino nenhum desses canais. Assim, no processo de ensino, o professor deve trabalhar com a relação entre os sinais gráficos e sua correspondência sonora, não meramente silábica, mas como uma palavra dotada de sentido. Em processo de ensino e aprendizagem, na condução das reflexões, o significado da palavra passa a ser apreendido na sua relação com a produção social.

No que se refere ao segundo princípio, ou seja, que o educador deve “respeitar as características individuais” dos alunos (p. 122), a professora Lígia, seguindo as perspectivas que consideram o sujeito como um ser histórico, pontua uma imprecisão.

Para a autora, o princípio ignorava que as características individuais não se limitam ao indivíduo, mas se fazem em relação ao social, sendo determinadas e avaliadas socialmente. Neste aspecto, pressupondo a escola como elemento que pode

³ Ainda sobre esta discussão, recomenda-se a leitura de Klein (2012).

⁴ Na linguagem oral, com raras exceções, emissor e receptor partilham do mesmo contexto espaço-temporal e estabelecem um diálogo. Já na linguagem escrita, dificilmente escritor e leitor compartilham do mesmo espaço-temporal, a comunicação fica dependente da escrita do código e da decifração.

contribuir com o desenvolvimento da consciência e das possibilidades de atuação do indivíduo, afirma que o ensino não pode se limitar ao meramente confortável e interessante. Esta atitude legítima ainda mais as desigualdades. Porém, em algumas situações seria necessário um “atendimento individual” (p. 124), mas isto no sentido de superar as dificuldades individuais e constituir o aprendizado.

O terceiro princípio refere-se ao enunciado: “O professor deve respeitar o erro do aluno, porque construtivo” (p. 124). Neste item, retomando o caráter de comunicação social da escrita, Klein pontua que no processo de ensino, é necessário garantir que o aluno se aproprie das regras básicas e consiga relacionar letra e fonema, pois sem isto, não consegue transmitir o conteúdo, também não consegue ser criativo, podendo agravar a exclusão social.

Considerando as especificidades da língua escrita, Klein destaca que não corrigir o erro e/ou deixar que o aluno aprenda de forma aleatória, não garante o aprendizado da língua escrita. Porém, a correção não poderia ser “sinônimo de castração e punição do erro”; ao contrário, é a busca das razões que levam o aluno a dado raciocínio e essas razões é o objeto de atenção pedagógica. A exemplo: ao escrever “caza”, ao invés de “casa”, o aluno demonstra, simultaneamente, um nível e uma lacuna de aprendizagem. Sua lógica, ao empregar a letra “z” está correta e não deve ser apagada, mas preservada; por outro lado, é preciso que o aluno aprenda que há várias formas de grafar o fonema /z/. Não se parte do erro apenas, mas se leva em consideração o acerto e como esse mesmo acerto induz o aluno a cometer um erro. Aí reside o conteúdo da avaliação (p. 128). Entender que professor e aluno partilham um mesmo processo, em posições distintas, parece uma compreensão mais adequada do processo de ensino e aprendizagem.

Na conclusão, com base nas análises de cada enunciado retirados da revista investigada, pontua que não havia uma unidade teórica, mas um aglomerado de questões singulares que não atingiam a estrutura dos problemas educacionais. Ainda destaca que apesar de trazerem as terminologias do marxismo, os encaminhamentos metodológicos focavam nos pressupostos do construtivismo.

Por outro lado, denuncia que as propostas pedagógicas, nas suas críticas à pedagogia tradicional, não só desvirtuavam a leitura dos reais problemas educacionais, mas acabavam por abafar a ação do professor, impondo-lhe medo de ensinar, o que poderia agravar a crise educacional.

Em contraposição, defende a necessidade de apreender a educação ‘nas’ e ‘enquanto’ relações sociais e deste modo amplia a visão sobre o processo de ensino e de aprendizagem. Neste aspecto, sem desconsiderar o papel ativo do aluno, pontua a importância de as metodologias de ensino considerarem, não só o singular, mas voltarem-se também para o significado social e a natureza da linguagem escrita.

Por fim, o livro é um pedido convicto para que os professores ensinem.

Referências

KLEIN, Lígia Regina. Fundamentos para uma proposta pedagógica. **Página dos educadores**, 2012. Disponível em: <http://www.ges->

taoescolar.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/otp/docs_pdf/fundamentos_prop_ped.pdf. Acesso em: 14 out. 2022.

KLEIN, Ligia Regina; FAVORETO, Aparecida; FIGUEIREDO, Ireni Marilene Zago. Processo de transformação/conservação social: uma reflexão a partir da "Fábula dos Porcos Assados". **Teoria e Prática da Educação**, v. 16, n. 3, p. 125-132, 2013. Disponível em: <https://periodicos.uem.br/ojs/index.php/TeorPratEduc/article/view/25464>. Acesso em: 14 out. 2022.

Acerca das Autoras da Resenha

Dra. Aparecida Favoreto é Docente Associada e pesquisadora do Mestrado e do Doutorado em Educação e do Colegiado de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), Cascavel, PR. Doutora em Educação pela UFPR. Mestre em Educação pela UEM. Graduada em História pela UEM. Membro e Líder do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação da Unioeste/CNPq, *campus* de Cascavel, PR. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-3883-5604>

Msa. Karina dos Santos de Moura Buzin é doutoranda no Programa de Pós-graduação em Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. Mestre em Educação pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná, *campus* Cascavel, PR. Membro do Grupo de Pesquisa História e Historiografia na Educação (UNIOESTE/CNPq). ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2249-9845>

Education Review  Reseñas Educativas
Resenhas Educativas



Education Review/ Reseñas Educativas/ Resenhas Educativas is supported by the Scholarly Communications Group at the Mary Lou Fulton Teachers College, Arizona State University.

Copyright is retained by the first or sole author, who grants right of first publication to the *Education Review*. Readers are free to copy, display, distribute, and adapt this article, as long as the work is attributed to the author(s) and *Education Review*, the changes are identified, and the same license applies to the derivative work. More details of this Creative Commons license are available at <https://creativecommons.org/licenses/by-sa/4.0/>. 

Disclaimer: The views or opinions presented in book reviews are solely those of the author(s) and do not necessarily represent those of *Education Review*.