

BRUNA MANNARINO SERPA

CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO SABERES E
PRÁTICAS ALFABETIZADORAS

Monografia apresentado no
Curso de Pedagogia do
Centro de Ciência Humanas
e Sociais da UNIRIO
como requisito parcial para
obtenção do grau de graduação.
Orientado pela professora
Prof^ª Dr^ª Carmen Sanches Sampaio

Rio de Janeiro
2005

UNIVERSIDADE FEDERAL DO ESTADO DO RIO DE JANEIRO
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E SOCIAIS
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
CURSO DE PEDAGOGIA
TURMA: 2001. 1
Bruna Mannarino Serpa

CONSTRUINDO E DESCONSTRUINDO SABERES E PRÁTICAS
ALFABETIZADORAS

Trabalho apresentado à disciplina
Monografia II, com requisito de avaliação
orientado pela professora
Doutora Carmem Sanches Sampaio

Rio de Janeiro
2005

*A DEUS, QUE ME ORIENTOU E
ME AJUDOU AO LONGO DESSES
ANOS E, AOS MEUS PAIS, QUE
ME INCENTIVARAM NA REALIZAÇÃO
DESTE SONHO.*

*AOS MEUS PAIS QUE SEMPRE
ESTIVERAM AO MEU LADO
AOS MEUS IRMÃOS, FAMILIARES,
NAMORADO E AOS PROFESSORES,
ALUNOS E AMIGOS
PELA PACIÊNCIA E ATENÇÃO,
MEUS AGRADECIMENTOS ESPECIAIS.*

*ESTAR VIVO É ESTAR EM CONFLITO
PERMANENTEMENTE, PRODUZINDO DÚVIDAS,
CERTEZAS SEMPRE QUESTIONÁVEIS.
ESTAR VIVO É ASSUMIR A EDUCAÇÃO
DO SONHO NO COTIDIANO.
PARA PERMANECER VIVO, EDUCANDO
A PAIXÃO, OS DESEJOS DE VIDA
E DE MORTE, É PRECISO EDUCAR
O MEDO E A CORAGEM.*

MADALENA FREIRE

RESUMO

Este trabalho monográfico tem como objetivo relatar e refletir sobre a minha própria formação e a prática pedagógica como professora alfabetizadora de alunos e alunas das classes populares. A articulação da prática com a teoria foi ampliando o modo como compreendia o ensino e o aprendizado da leitura e da escrita. O texto evidencia o difícil processo de “romper” com conhecimentos considerados verdades inquestionáveis e a importância do Curso de Pedagogia nesse movimento de mudança.

SUMÁRIO

I - Apresentação do tema	09
II - Rememorando o vivido para compreender o presente	11
2.1 - Métodos tradicionais de alfabetização: modos mais conhecidos e praticados para ensinar a ler e escrever	13
III - Ano escolar repleto de atropelos	22
3.1 - O cotidiano da sala de aula	25
IV - Saberes e fazeres aprendidos no Curso Normal e na Faculdade de Pedagogia	33
4.1 - Idéias sendo desconstruídas	38
V - A vontade do novo e o medo de fracassar	42
VI - Considerações Finais	50
VII - Referências bibliográficas	52

I - APRESENTAÇÃO DO TEMA

A alfabetização sempre foi um tema que me fascinou, principalmente quando comecei a dar aula para crianças que se encontravam nesta fase. A capacidade dos alunos em juntar as letras e formar sílabas e dessas, palavras, me encantava e me deixava orgulhosa de ver que estavam aprendendo a ler e a escrever.

Quando fui para a faculdade e percebi que este assunto era umas das matérias que estudaria, fiquei mais empolgada, pois aprofundaria tudo o que havia aprendido no curso de magistério.

Cursando a disciplina - *Alfabetização: conteúdo e forma*¹, fui percebendo que a minha formação enquanto professora alfabetizadora possuía inúmeras falhas e muitas lacunas. A cada aula fui desconstruindo a formação tradicional que possuía acerca da alfabetização. Foi um grande susto verificar que “tudo” que havia aprendido no meu curso de formação de professoras era pautado em uma concepção de ensino que visava a reprodução, sem muita reflexão e pouco diálogo.

Até porque, para mim, um bom aluno era aquele que ficava sentado direito, que não fazia bagunça, que fazia os deveres com capricho, que copiava tudo certinho do quadro, e acima de tudo, que tirava boas notas nas avaliações realizadas. O aluno problema era o que agia e se comportava de maneira contrária a esses valores, tidos como inquestionáveis de acordo com os padrões estabelecidos, hegemonicamente, pela sociedade e nós professoras².

Fui percebendo durante as discussões que esta concepção era extremamente excludente, pois era preciso ajudar a formar um aluno que pensasse de forma crítica,

¹ Ministrada pela Professora Carmen Sanches, professora orientadora deste trabalho monográfico.

² A palavra professor será utilizado no gênero feminino, por considerar que o corpo docente que leciona nos anos iniciais do Ensino Fundamental é majoritariamente do sexo feminino.

“autônoma”, criativa, sendo ousado, sem medo de escrever, sem medo de falar, de expor as suas opiniões estabelecendo um diálogo dinâmico.

Percebi, também, que o fracasso escolar não é somente problema específico do aluno, visto que inúmeros fatores estão atrelados a esse baixo desempenho, como a metodologia praticada, o ambiente escolar e familiar.

Esse processo levou-me a eleger a minha própria formação e prática pedagógica como tema desta monografia. Ao longo deste trabalho relato minha formação no curso magistério, descrevo o trabalho realizado com três turmas de alfabetização, e mostro o processo vivenciado durante o curso de Pedagogia: o movimento de repensar a minha prática e revisão das minhas atitudes como professora regente de turmas de alfabetização de alunos e alunas das classes populares.

Este trabalho monográfico mostrará, ainda, o grande desafio que muitas professoras, como eu, se deparam, ao tentarem romper com o “velho” visando construir uma “nova” proposta pedagógica. É grande a dificuldade de romper com um ensino mais tradicional, com valores impostos e enraizados durante a nossa própria experiência de estudante e curso inicial de formação de professores à nível de 2º grau.

Utilizo produção das crianças no movimento de articular prática e teoria, evidenciando o processo de reflexão sobre a minha prática alfabetizadora. Embora a pesquisa realizada seja caracterizada como um estudo de caso, pode fornecer pistas importantes para se pensar a formação da professora alfabetizadora, seja à formação inicial ou a permanente, no cotidiano da escola.

II - REMEMORANDO O VIVIDO PARA COMPREENDER O PRESENTE

Lembro-me do meu tempo de infância quando brincava com as minhas bonecas, ensinando-as. Elas eram minhas alunas. Tratava-se de uma brincadeira que, particularmente, adorava: ser professora. Uma atividade lúdica que me deixava muito feliz, porque estimulava-me a estudar, pois quando chegava em casa corria para o quarto para pegar as bonecas e ensinar, para elas, tudo que havia aprendido na escola.

Bem, foi a partir desta brincadeira de infância que foi despertando, em mim, a vontade de ser professora. Ao final da 8ª série tinha dois caminhos a tomar: o Curso Normal, Magistério, onde aprenderia a trabalhar como professora, ou o Curso Científico, no qual ficaria três anos me preparando para o vestibular. Optei pelo Magistério, um curso que, a meu ver, além de ser uma profissão que eu teria após o seu término, seria uma realização de infância.

Posso dizer que a brincadeira de faz-de-conta estimulou-me a escolher o que desejava, visto que quando estava entretida, estudava brincando sem fazer esforço. Era uma atividade realizada com prazer, com vontade, não havia a obrigatoriedade de estudar. Mas, ao brincar, aprendia. Sandra Baron nos diz que: *ao brincar, o sujeito ensaia, treina, aprende, se distrai, sim; mas se constrói: afirma, assimila, reorganiza, descobre e inventa suas formas de enfrentar os enigmas, os desafios, as oportunidades e as imposições que a vida lhe apresenta* (BARON, 2002:56).

Através da brincadeira fui utilizando a imaginação, uma atividade mental que permitia relacionar meus interesses à realidade de um mundo que conhecia. Essa simulação fazia com que interagisse com o universo dos adultos. A brincadeira, na sua origem, expressa a forma como uma criança reflete, ordena, desorganiza, destrói e reconstrói o mundo, é *um*

espaço e um tempo onde a criança pode expressar, de modo simbólico, suas fantasias, seus desejos, medos, sentimentos e os conhecimentos que vai construindo, a partir das experiências que vive (Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO, 1996:63).

Optei pelo magistério e recebi muitas críticas. A maioria das pessoas me perguntava se eu estava bem, pois não iria ganhar muito dinheiro e ainda teria que “aturar os filhos dos outros”. Normalmente a carreira do magistério, recebe inúmeras críticas. Uma profissão que veio sendo desvalorizada do longo dos anos. Apesar das críticas contei com o apoio dos meus pais, dos meus irmãos, da minha avó e, em particular, de uma prima. Meus familiares sempre me estimularam a persistir neste sonho.

No curso do Magistério aprendi a técnica: confeccionar uma folha mimeografada legível, cartazes onde as letras e os espaços deveriam ser iguais, desenhos artísticos, aprendi a utilizar recursos audiovisuais variados; a fazer planos de aula e etc.

A teoria era muito pouco trabalhada. A prioridade era dada à técnica, a uma prática mais conservadora. Lembro-me das aulas de Didática. Nossa! Totalmente decoraba. Não investia na construção de um pensamento crítico. Não questionávamos esse ensino, até porque, naquele momento, era o único que conhecíamos e, com isso, tornava-se verdadeiro, repleto de fundamento e coerência.

Já minha professora de alfabetização era uma comédia. Não tínhamos na verdade aula, pois na maioria das vezes ela estava doente e quando estava em sala só sabia falar do método misto e do “erro”, bastante discutido na teoria construtivista de alfabetização.

Recordo-me perfeitamente dos seus argumentos sobre o método misto: este, sim, dava certo, pois a instituição na qual eu estudava e fazia estágio (a própria escola) já havia testado “todos” os métodos e este era o melhor, no qual misturava-se todos os métodos. Era uma espécie de “salada de frutas”, no qual misturaria todas as frutas e na hora de comer ficava bom. E era assim que a criança aprendia, dizia essa professora.

Mas, o que aprendi especificamente nesta disciplina? Aprendi a distinção entre um método silábico e fônico e a questão de não corrigir o erro da criança.

Assumo que aprendi esses conteúdos de forma simplista e muito pouco aprofundados. A escola na qual estudava e estagiava, considerava que havia abandonado os métodos tradicionais há décadas. Contudo, seu ensino ainda era referendado em uma concepção tradicional de alfabetização, embora o discurso afirmasse o contrário.

2.1 – Métodos tradicionais de alfabetização: modos mais conhecidos e praticados para ensinar a ler e escrever

Os métodos tradicionais de alfabetizar podem ser divididos em dois grandes grupos: o sintético e o analítico. O sintético *tem seu ponto de partida no estudo dos elementos da língua – letra, fonema, sílaba. Considera o processo da leitura como esquema somatório: pela soma dos elementos mínimos – o fonema ou a sílaba -, o aprendiz aprende a palavra* (BARBOSA, 1994:46). Como o próprio nome do método já nos fala trata-se de um processo de sínteses das letras para as sílabas, ou das sílabas para as palavras, para assim formar pequenas frases e textos. O método sintético visa estabelecer uma correspondência entre os elementos mínimos, partindo das partes para o todo.

Os analíticos *partem dos elementos de significação da língua – palavra, frase, conto. E por uma operação de análise, a palavra é segmentada em seus elementos mínimos: o fonema e a sílaba* (BARBOSA, 1994:46). Este método privilegia o caminho da análise, iniciando pelas unidades lingüísticas mais amplas, podendo ser uma história, uma frase ou uma palavra contextualizada, onde estas vão sendo analisadas, trabalhadas, para assim chegar as unidades menores. Apresenta a leitura numa visão global e ideovisual, pois parte do princípio que a leitura é uma atividade visual.

Os métodos sintético e analítico desdobram-se em vários processos. Vou deter-me, porém, no método sintético, mais especificamente no processo fônico e silábico.

O processo fônico tem como eixo norteador a dimensão sonora da língua, pois desta forma a criança percebe que além do significado da palavra, as letras possuem sons. O objetivo é destacar o som da letra, do grafema e não apenas o nome da letra. Aprendi que a pronúncia deve ser correta e grafemas diferentes com sons semelhantes devem ser apresentadas separadamente para evitar confusão. Contudo, o método fônico chega num ponto que é preciso mostrar aos alunos que letras diferentes possuem sons semelhantes ou idênticos.

Miriam Lemle nos diz que:

O casamento entre sons e letras nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e cada som a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos. Na verdade, temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca, aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um para um a correspondência entre os elementos, em ambas direções.(LEMLE citado por CARVALHO, 2003: s/p)

Já o processo silábico ressalta a importância da junção de sílabas para compor uma palavra, e de palavras para formar frases simples e, por último, construir textos. O ensino, ou melhor, a apresentação das “famílias silábicas” segue o critério da dificuldade, ou seja, primeiro são trabalhados os fonemas “simples” (fonema cujo som corresponde a uma grafia e vice-versa: v, p, b, f, d, t), depois parte-se para as “dificuldades” que são os chamados fonemas complexos (os dígrafos, os encontros consonantais e as letras cujos sons não correspondem a apenas uma grafia g, c, z, s, x).

O problema dessa metodologia é a ênfase excessiva nos mecanismos de codificação e decodificação, apelo excessivo à memória e não à compreensão, pouca capacidade de motivar os alunos para a leitura e a escrita (CARVALHO, 2003:s/p). Um processo de ensino extremamente repetitivo e exaustante.

Partindo dos princípios teóricos que norteiam essa metodologia criou-se o método misto, *o caráter misto do método pode se manifestar pelo fato de o professor deliberadamente alternar procedimentos sintéticos e analíticos, resultando naquilo que é conhecido como método analítico-sintético. Muitas cartilhas adotam esse caminho* (CARVALHO, 2003:s/p).

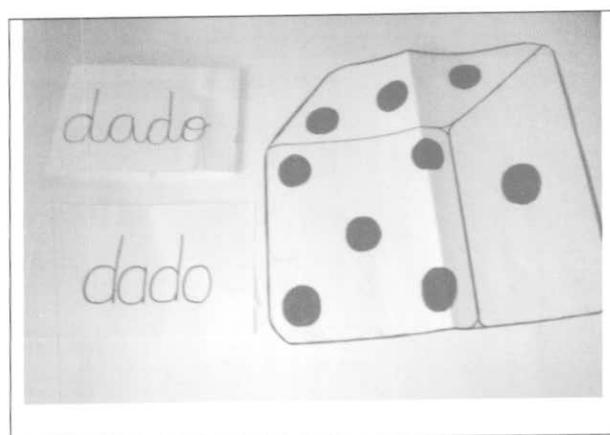
Durante o Curso Normal tive que cumprir uma carga horária de estágios na própria escola. Esse estágio era dividido em duas partes. A primeira era somente de observação, embora fôssemos para a sala de aula e ajudássemos a professora no dia-a-dia. Até o 2º ano do magistério não éramos avaliadas nesta atividade de estágio. No 3º ano éramos avaliadas e a partir deste ano começávamos a dar aulas.

Em um desses estágios fui escalada para atuar com uma classe de alfabetização. Lembro, claramente, do fonema que deveria ser fixado³: a letra – d - e o conteúdo de matemática: “pertence” e “não – pertence”. Fiquei desesperada. Mas, a professora de estágio logo me acalmou dizendo que era somente seguir os passos, passos esses que eram:

-Incentivação – Conta-se uma história visando introduzir o tema, no caso a letra D;

-Desenvolvimento – Apresentação da palavra-chave sozinha, associada a uma

imagem:



³ O estágio, na escola, consistia em fixar os conteúdos dados pelas professoras durante a semana. Elas deixavam numa pasta os temas que deveriam ser fixados na 6ª feira.

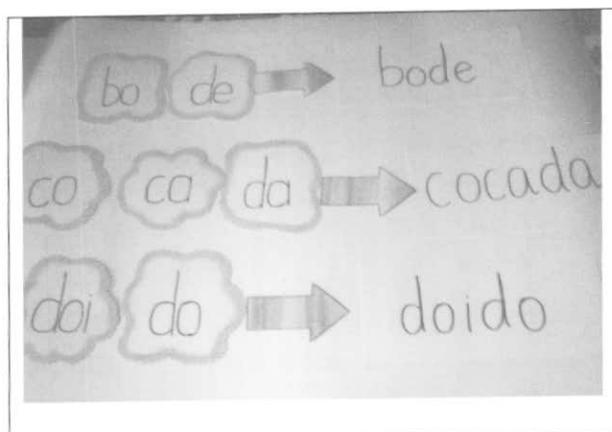
* apresentação da palavra-chave, escrita em letra cursiva e script, separada em caixa:



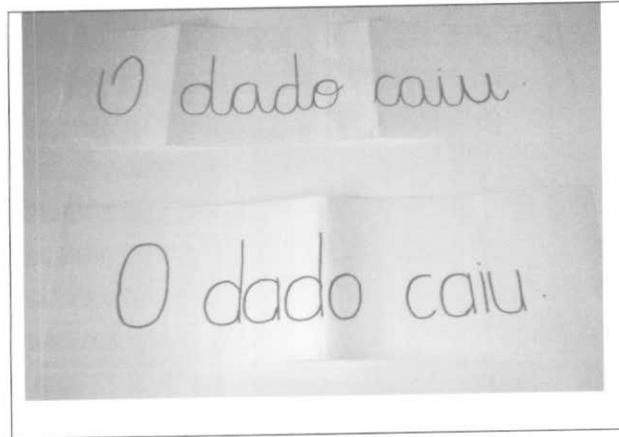
* apresentação de um cartaz com a “família silábica”, escrita com letra script e cursiva:



*apresentação de quadrados com as sílabas, com objetivo de formar palavras:



*apresentação e leitura de frases simples, com palavras formadas:



-Fixação oral – uma atividade com objetivo de fixar o que foi “dado”, trabalhando anteriormente. Preferencialmente, uma atividade lúdica.

-Fixação escrita – uma folha mimeografada com exercícios, cujo eixo é a repetição visando à memorização do trabalhado até então.

Colégio Nossa Senhora da Piedade.
 Nome: _____ Data: / /

Quem sou eu?

Complete os pedacinhos:

ca ado de cabi

Junte e forme as palavras:

bo de co ca da
 di a cui da do
 i da de do eu

Coloque nas caixinhas:

dado | cadeira
 Adão | dodói

Complete a frase abaixo:

O de Duda caiu

É importante registrar que aprendi a ler por esse processo descrito acima. Era exatamente desta maneira. Lembro-me que entrávamos em sala, virávamos para um mural e líamos todos os dias as “famílias” que já haviam sido “dadas”. Durante o meu curso de formação, me senti voltando no tempo. Voltava 11 anos atrás. Nada havia mudado. O tempo parecia estático, parado com relação a prática alfabetizadora.

Em todas as nossas aulas, durante a disciplina que discutia a questão da metodologia da alfabetização, a professora afirmava que o método misto era o melhor. Justificava essa defesa, criticando o construtivismo, pois ensinava-nos que *Emilia Ferreiro*⁴ precursora do construtivismo, defendia que é para deixar a criança aprender sozinha, e que o erro do aluno não é para ser consertado. Questionávamos: como a criança aprenderia sozinha? Por que o erro não podia ser corrigido? Instaurou-se o caos, ninguém mais se entendia, uma confusão e, para piorar, a discussão não avançava. Mas, afinal o que é o construtivismo? O que Emilia Ferreiro queria nos dizer? Qual era o seu objetivo com essa proposta que, a princípio, nos parecia totalmente “louca”?

Piaget⁵ foi o precursor dos estudos da teoria construtivista, com suas pesquisas elaborou uma teoria sobre os mecanismos cognitivos da espécie humana (sujeito epistêmico) e dos indivíduos (sujeito psicológico). Deteu-se nos estudos sobre o desenvolvimento humano. Com a Teoria Psicogenética, Piaget apresentou-nos o processo pelo qual a criança vive - do estágio inicial de uma inteligência prática (período sensório- motor) até o pensamento formal, lógico- dedutivo, a partir da adolescência.

Segundo Piaget, o conhecimento resulta das ações e interações do sujeito com o ambiente onde vive. Todo conhecimento é uma construção que vai sendo elaborada desde a infância, através de interações do sujeito com os objetos que procura conhecer. Para o

⁴ Emilia Ferreiro, psicóloga e pesquisadora argentina. Fez doutorado na Universidade de Genebra, sendo orientada por Jean Piaget.

⁵ Piaget (1896 - 1980), biólogo preocupado com a questão epistemológica num campo interdisciplinar.

pesquisador biólogo, o conhecimento é gerado de uma inter-relação entre sujeito que conhece e o objeto a ser conhecido.

Piaget nos diz que:

existe um sujeito ativo que, em todas as etapas de sua vida, procura conhecer e compreender o que se passa à sua volta. Mas não o faz de forma imediata, pelo simples contato com os objetos. Suas possibilidades, a cada momento, decorrem do que Piaget denominou esquemas de assimilação, ou seja, esquemas de ação (agitar, sugar, balançar) ou operações mentais (reunir, separar, classificar, estabelecer relações), que não deixam de ser ações mas que se realizam no plano mental. (Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO, 1996:17)

Segundo Piaget, quando um conteúdo é absorvido pelo aluno, essa matéria é acomodada, dando espaço para a construção de novos conhecimentos. Quando este conceito é acomodado, absorvido, ocorre o processo de equilíbrio. Conforme a criança vai interagindo com objetos mais abstratos, seu pensamento vai se tornando mais complexo e abrangente.

Emília Ferreiro (2001), foi discípula de Piaget. Partindo dos seus estudos, dirigiu suas investigações para o processo vivenciado pelos sujeitos quando estão aprendendo a ler e a escrever. Sua teoria é conhecida como *Psicogênese da Língua Escrita*. Emília Ferreiro defende que a aprendizagem deve ser uma “construção pessoal” diferentemente dos métodos tradicionais que não compreendem os sujeitos aprendizes como sujeitos ativos.

Com esse estudo FERREIRO revela-nos o aluno como um sujeito ativo e conhecedor, ressaltando que é preciso conhecer o processo interno das crianças sobre a escrita, pois a criança por si só exige uma coerência na construção do conhecimento.

Na perspectiva da *Psicogênese da Língua Escrita*, o erro é fundamentalmente constitutivo. Esta autora argumenta que quando a criança erra trata-se de um processo natural do seu aprendizado, que o erro pode ser construtivo, ou seja, ele traz possibilidade de acerto. Já nos métodos tradicionais, o erro é visto como um fracasso da criança que não aprendeu o que deveria aprender.

Para Emília Ferreiro, o ensino da língua escrita precisa estar articulado a uma função social, não deve estar restrito somente ao espaço da escola onde, muitas vezes, a criança é obrigada a escrever somente o que foi ensinado pela professora, praticamente sem espaços de criação. Os alunos na perspectiva das metodologias mais tradicionais, são levados a escrever e ler frases prontas e, muitas vezes sem articulação com o vivido fora e dentro da escola. Emília Ferreiro defende que a criança precisa criar, transformar a escrita numa escrita criativa. É preciso pensar sobre a própria escrita e não apenas repetir a palavra do outro – da professora, ou, no fundo, da cartilha.

Emília Ferreiro enfatiza a necessidade da professora se tornar responsável pela elaboração de atividades que desenvolvam no aluno a reflexão sobre a própria escrita. A criança deve aprender a ler e a escrever, lendo e escrevendo. O uso da cartilha não é necessário até porque de um modo geral, priorizam textos cujo objetivo é a memorização dos fonemas, sílabas e ou palavras já trabalhadas.

Os estudos desta autora buscam instigar o professor a pensar um pouco sobre a prática mecanicista que desconsidera as hipóteses construídas pelos alunos.⁶

Como professora alfabetizadora, passei por um longo caminho para compreender o defendido por Emília Ferreiro. Para mim, o método misto era o mais adequado, o que garantia os melhores resultados. Não posso desconsiderar que o fato de eu ter aprendido a ler e escrever através desse processo é muito forte no meu modo de compreender a alfabetização.

Os métodos tradicionais de alfabetização ainda são os mais utilizados no dia-a-dia das escolas. Hoje, penso que a principal razão é que são os mais conhecidos pelas professoras e o de mais “fácil aplicação”, pois a professora ao utilizar (ou reproduzir) a cartilha termina por aplicar passos de uma metodologia pensada pelo autor (autora) do processo utilizado.

⁶ Segundo a *Psicogênese da Língua Escrita*, a criança constrói durante o processo de alfabetização, basicamente, três hipóteses: hipótese pré-silábica, silábica e alfabética.

No meu curso de Magistério a questão da alfabetização foi reduzida a questões apenas técnicas. As questões não foram abordadas possibilitando a compreensão das teorias que fundamentam as diferentes abordagens teórico-metodológicas trabalhadas. O processo de discussão e reflexão experienciado no curso de Pedagogia é recente para mim. Rever e abandonar concepções teóricas presentes na nossa história de aluno, no curso de formação de professores e nos modos de alfabetizar vinculados a essas concepções é difícil. Essa mudança exige estudo e abertura para o ainda não conhecido e praticado. Mas posso afirmar que estou tentando rever concepções e práticas alfabetizadoras!

III – ANO ESCOLAR REPLETO DE ATROPELOS

Após concluir o Curso de Formação de Professores, uma nova etapa iniciou-se em minha vida. Agora, com um diploma na mão, precisava procurar emprego para colocar em prática o que havia aprendido durante esses três anos. Infelizmente me deparei com um problema: a dificuldade de encontrar uma escola na qual poderia lecionar. Enviei currículos para escolas reconhecidas pelo trabalho realizado, porém a exigência era de no mínimo 3 anos de experiência. Percebi então, que os estágios que havia realizado durante a minha formação não contavam. Resolvi procurar escolas pequenas. Em nenhuma delas havia uma vaga para uma professora recém formada cheia de idéias e ideais para serem concretizados. Restou-me dedicar-me aos estudos para tentar o vestibular no fim do ano.

Preparei-me durante um ano. Estava tendo acesso a conhecimentos que nem sonhava aprender um dia. Me questionava onde aplicaria esses conhecimentos? Será que um dia atuaria como professora? Fiz as provas para o vestibular e enviei novos currículos. Foi um período de muitas expectativas. Esperava pelo resultado do vestibular e pelo toque do telefone. Fui aprovada no vestibular da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro, para o curso de Pedagogia.

Uma porta havia sido aberta. Estava em uma universidade federal. A esperança de um futuro melhor descortinava-se. Durante este ano foi anunciado o concurso para a Secretaria Municipal de Educação do Rio de Janeiro.

Fiz a prova: 60 questões objetivas e uma redação. Por ironia, o tema da redação era justamente sobre um trabalho de Psicologia que eu estava fazendo na Universidade. Sai mais esperançosa. Contudo, preferi esperar o resultado para fazer qualquer comentário acerca da prova. Meus pais estavam muito ansiosos, mas eu pouco comentava sobre a prova.

Chegou o grande dia. Meu pai ligou logo cedo dizendo as minhas notas e a minha classificação. Havia sido a 360ª colocada. Para mim, parecia um sonho, pois estava previsto, serem convocadas 500 professoras. Foi uma emoção muito grande. Estava vendo os meus ideais serem concretizados.

Apresentei-me na Prefeitura. Tomei posse e fui escolher a escola na qual daria aula. “Peguei” uma turma da Educação Infantil. Em setembro eu era a terceira professora desta turma. Foi uma aventura! Aquelas crianças me testaram até não poder mais. Saía chorando, praticamente, todos os dias por causa da turma e do ambiente que era nada agradável. Tratava-se de uma sala de aula pequena, o chão encardido, as paredes cinzas. Quase desisti. Mas, minha mãe e meu pai, de novo, me deram forças para continuar.

No ano seguinte peguei a turma 1103. Era uma classe de alfabetização. Os alunos dessa turma eram considerados fracos com dificuldades de aprendizagem e de comportamento. Imagina! Mais um desafio! Mas, agora era diferente. Eu seria a única professora desta turma e poderia fazer do meu modo.

Articulei-me a uma professora que também estava com uma classe de alfabetização. Nos deparamos com uma nova proposta de ensino, que o Município do Rio de Janeiro estava implementando: o Ciclo de Formação que garantia aos estudantes três anos dedicados ao aprendizado e ampliação dos conhecimentos relativos à leitura, a escrita e ao raciocínio lógico-matemático.

A Secretaria Municipal de Educação (SME) ao longo dos anos foi repensando a proposta educacional e percebeu a necessidade de modificar, aos poucos, o Sistema de Educação vigente no Município do Rio de Janeiro. Com a resolução 684 do dia 18 de abril de 2000 foi deliberado que os três primeiros anos do ensino fundamental seriam agrupados em ciclo, com 600 dias letivos.

Mas o que é o Ciclo de Formação?

É uma forma diferente de conceber o tempo e a organização curricular, que se fundamenta nos princípios de respeito às singularidades, aos diferentes ritmos de aprender de cada aluno, e do direito à continuidade do processo de desenvolvimento de todos os alunos, sem interrupções, nem retrocessos.
(SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2001:4)

A sua proposta está voltada para o tempo na sua totalidade e não fragmentado, isto é, o sistema de ensino não deve estar baseado no sistema de seriação, visto que ao final de cada ano letivo se “encerram” os conteúdos, como se fossem independentes do ano seguinte. Os três anos iniciais organizados em ciclo visava garantir a continuidade do processo de alfabetização.

O Ciclo de Formação visa repensar a forma como os conhecimentos podem ser construídos, pois está voltado para a formação global do indivíduo, levando-se em conta, os **valores, habilidades e conceitos**.

Essa proposta educacional está fundamentada no teórico Henri Wallon. O objetivo da proposta não é fazer com que o aluno aprenda mais, isto é, *...não tem um favor de aumento de aprendizagem, mas de uma re-significação do processo de aprender. Ela surge como a estrutura que possibilitaria a formação do ser humano, tanto como ser cultural, como enquanto ator social* (LIMA, 2001:13).

Na educação por ciclos, a aprendizagem é vista como *processual, que se efetiva em tempos diversos para cada indivíduo, mas se guarda, todavia, a temporalidade do período de formação* (idem, 2001:26). De acordo com os princípios elaborados pela proposta educacional, há a necessidade de rever o currículo da escola, que deve estar fundamentado na concepção do ser humano em desenvolvimento; o projeto político pedagógico, pois deve ser elaborado de acordo com os objetivos da proposta vigente; a avaliação, onde esta revele os processos de aprendizagem do aluno, que não seja apenas pontual, para um dado momento.

Mina Engana-se quem vê a proposta do Ciclo de Formação como uma maneira, apenas, para diminuir o índice de reprovação, com o objetivo de sanar os problemas sociais enfrentados pelo sistema educacional.

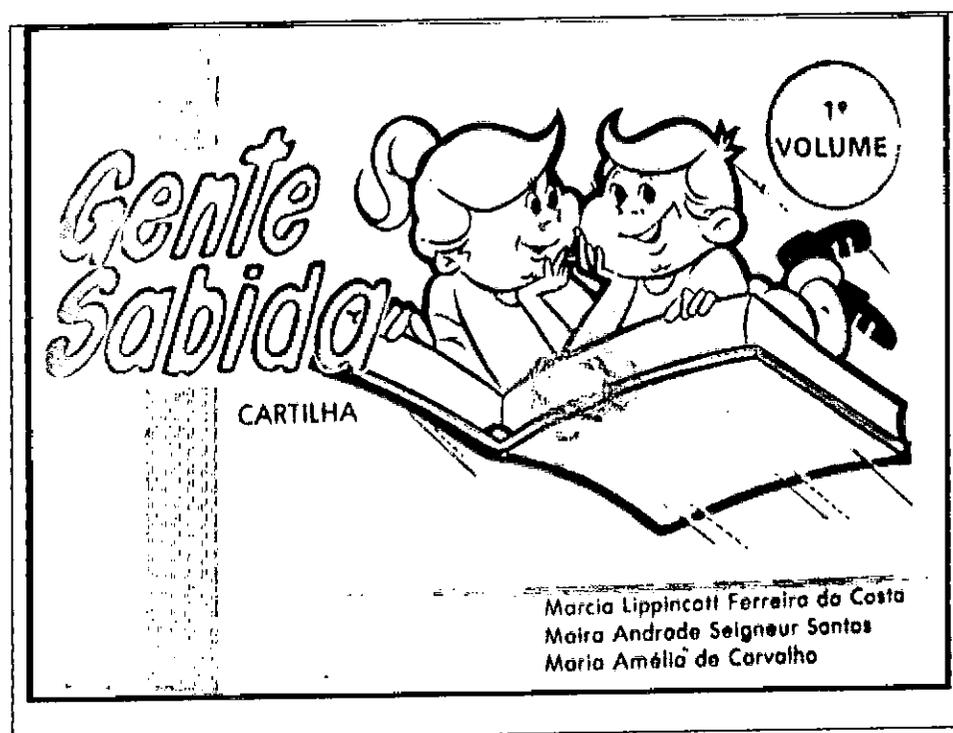
O Ciclo de Formação visa

transcender o espaço da sala de aula, articulando o cotidiano vivido pela criança ao cotidiano escolar, abrindo suas portas para que o mundo exterior se instale no seu interior, tornando-se, assim, um espaço privilegiado de encontro e de respeito às várias identidades ali presentes (SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, 2000:18).

A princípio, para nós professoras, essa proposta era uma loucura. Até porque, a informação acerca do Ciclo de Formação era completamente errônea. Achávamos que o seu princípio gerador era alfabetizar em três anos. Três anos para alfabetizar! Perder tanto tempo! O referencial teórico que subsidiava a nossa ação pedagógica afastava-nos das possibilidades de compreendermos a proposta do Ciclo de Formação apresentado e implementado pela SME.

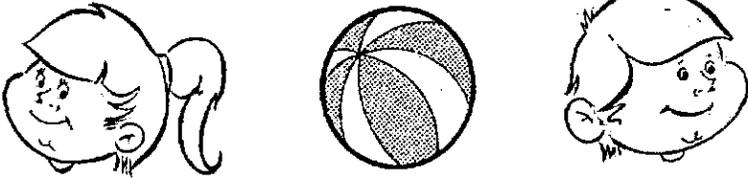
3.1 – O cotidiano da sala de aula

Apesar da proposta do Ciclo de Formação, continuamos a trabalhar como sabíamos e fazíamos até então. Utilizávamos o método misto, tendo como referência uma cartilha denominada “Eu gosto: Alfabetização”. Apresentávamos as letras através de pequenos “textos” e palavras. Esta etapa de fixação da letra durava aproximadamente, um mês. As crianças apresentavam dificuldades em aprender. Recorremos, então, a uma professora que já havia alfabetizado várias turmas e obtido êxito ao longo desse processo. Ela nos apresentou uma cartilha “Gente Sabida” – cuja referência é o processo da palavração.



O 1º volume visa o desenvolvimento de uma leitura global das palavras-chaves apresentadas, ou seja, do vocabulário visual básico. O 2º volume enfatiza o domínio do mecanismo do método: são exercícios baseados em sílabas, nas palavras-chaves possibilitando a formação de novas palavras. Já o 3º volume apresenta as “dificuldades”, sempre com uma sílaba dando origem a outras palavras, mas destaca a consoante trabalhada.

1º volume



Illustrations of a girl with a ponytail, a ball, and a boy.

bola

Beto

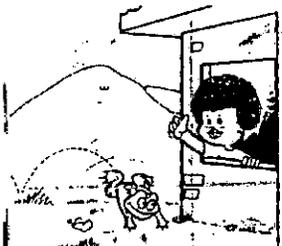
Mônica

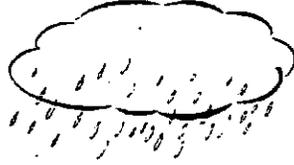
-10

Beto	Mônica	Beto	
Mônica	Mônica	bola	
Beto	bola	bola	11

2º volume

<p>sapato</p>  <p>sapo</p>	<p>copo</p>	<p>sono</p>  <p>bala</p> <p>sapo</p>
<p>pi _____</p> <p>sa _____</p>	<p>sujo</p> <p>copo</p> <p>pipa</p>	
<p>z pi _____</p> <p>sa _____</p>		

	<p>Juca _____ pefeca.</p> <p>Mamãe _____ o copo.</p> <p>Papai _____ na janela.</p> <p>Rita _____ da cama.</p>
<p>lava</p> <p>está</p> <p>joga</p> <p>cai</p>	<p>23</p>



chuva



10

A chuva parou.
 A garotada vai toda para a rua.
 Chega Renato com a bola e o apito.
 Ele chama o Beto e o Chicão.
 Chicão, o goleiro, coloca sua luva de couro.
 Renato apita e dá a saída.
 Beto mete o pé na bola e chuta.
 Logo, logo, o jogo fica animado.

chuva	chega	Chicão	chora	chave
chupeta	boliche	chinelos	chocolate	chaleira
chuveiro	chefe	chicote	bicho	chapéu
chuta				chaveiro

sola do _____

chinelos - sabonete - capote

pirulito de _____

chocolate - fechadura - chuchu

cacho de _____

bicho - banana - pipoca

bica do _____

machado - papelão - chuveiro

11

O investimento na formação de leitores e escritores críticos não é preocupação dessa metodologia de ensino. A exigência é que o aluno memorize as palavras do “vocabulário visual” que as autoras propõem. Trata-se de uma metodologia que preconiza o treino e a repetição visando à memorização.

O vocabulário trabalhado é restrito às sílabas das palavras-chaves. Desse modo, o processo de alfabetização torna-se *aquisição de uma técnica de codificação do oral (para escrever) e da decodificação da escrita (para ler)* (BARBOSA,1994:72). A produção escrita fica restrita ao vocabulário ensinado, aprendido.

Tudo isso começou a nos incomodar. Víamos que as crianças só sabiam escrever as palavras apresentadas. Resolvemos, então, retornar ao método misto, no mês de maio, achando que esse método realmente era eficaz. As crianças “assimilaram” com mais facilidade as “famílias silábicas”. Estavam começando a formar novas palavras. Naquele momento, para nós, era uma conquista. Acreditávamos neste modo de alfabetizar, de ensinar a ler e a escrever. Vivíamos, na prática, o que Juvêncio Barbosa nos fala: *a convicção generalizada de que as metodologias tradicionais alfabetizam; essa convicção parece estar correta desde que ocorram as condições adequadas de sobrevivência e de trabalho para os professores e aluno* (BARBOSA, 1994: 30).

Lembro que a turma era considerada “fraca”. Isso me causava desconforto, pois me sentia incapaz. Entretanto, a diretora e as outras professoras me “consolavam” e diziam que era para eu não me preocupar, pois as crianças que não aprendessem, teriam, mais dois anos e, caso não se alfabetizassem, iriam para a turma de progressão .Naquele momento isso me confortou. Mas, era duro em um grupo de 30 alunos, 15 estarem dominando bem a escrita e os outros com “dificuldades”.

Só mais tarde pude compreender que a escola, achava muito natural o baixo desempenho dos alunos. Atribuía a responsabilidade ao sistema que não fornecia recursos ao professor para realizar um trabalho mais comprometido. Outro argumento bastante utilizado referia-se ao fato da criança ser oriunda das classes populares: seu vocabulário é restrito e defasado e o contato com a língua escrita é distante. Mas uma vez Juvêncio Barbosa nos lembra algumas correntes teóricas que atribuíam o fracasso dos alunos a uma defasagem

lingüística, afirmando *que as crianças das camadas populares não têm sucesso nas atividades escolares pelo fato de dominarem uma linguagem deficiente* (1994:81).

As crianças das classes populares eram e ainda são estigmatizadas. O que acontecia na escola? A maior parte do corpo docente utilizava essas justificativas. O debate não tinha fim. Elimina-se a nossa responsabilidade nesse processo. Os alunos, suas histórias, seus familiares são compreendidos como os únicos responsáveis.

Reforçando esse modo de pensar, as crianças com “dificuldades” eram as que não possuíam um cuidado familiar. Esses alunos recusavam-se a copiar o dever, não possuíam capricho, não faziam os trabalhos que eram enviados para casa. Outra justificativa, bastante utilizada culpabilizar o aluno pelo seu não aprendizado, referia-se a falta de maturidade. Justificativa bastante utilizada nas reuniões com os responsáveis: *O seu filho ainda não está pronto para estar numa classe de alfabetização*. A criança ficava mais por um ano na educação infantil, contrariando a resolução da SME 684 de acordo com o Artigo 33: *a avaliação dos alunos das Classes de Educação Infantil prevê uma progressão contínua considerando-se a organização dos grupamentos por idade, não cabendo, portanto, retenção, nem atribuição de conceitos ou indicadores, mas uma análise de seu desenvolvimento e de sua aprendizagem, com recomendações didáticas* (2000:s/p).

Mas, o que estava acontecendo com a turma? Será que a maioria ainda não tinha maturidade? Eu trabalhava como a outra professora. Utilizava a mesma metodologia e fazia exatamente como aprendi no curso de formação de professoras. Afinal, o método misto era, para mim, a melhor e única possibilidade para ensinar a ler e a escrever.

Como as professoras com as quais trabalhava, lembro-me que utilizávamos atividades de leitura e escrita desvinculadas das experiências de vida dos alunos. Os exercícios eram repetitivos e enfadonhos. As atividades de avaliações – ditado, cópias, provas – além de

destacar os erros dos que não conseguiam executar as tarefas, cumpriam um papel disciplinador e ameaçador.

A concepção de língua escrita como ressalta Smolka, que subsidiava nosso fazer cotidiano estava baseada em uma

“concepção de aprendizagem que se baseia na repetição, no treino, na memorização(sem outra função a não ser de treinar, copiar, memorizar e reproduzir a escrita). Desse ponto de vista, as crianças são consideradas “passivas” no seu aprendizado e suas primeiras tentativas de leitura e escrita não só são desprezadas como são reprimidas ou proibidas, pelo medo”aprenderem(gravarem) errado. Nesse caso, ainda, a leitura e a escrita das crianças são sempre avaliadas em relação a um suposto modelo “correto”, “adulto”, “final” de escrita (como se isso existisse)” (2001:62).

A prática alfabetizadora investia no aprendizado da *destreza dos mecanismos de codificação/decodificação, da memorização de fonemas, e no juntar pedacinhos com desenvoltura* (OLIVEIRA, 2001: 82).

Mesmo sem perceber exercíamos uma prática pedagógica seletiva dando destaque aos melhores e piores alunos. Ao final do ano letivo os alunos que apresentavam um bom desempenho eram encaminhados para a turma 1, considerada como a “melhor”.

Na alfabetização, estar alfabetizado para nós, professoras, naquele momento, significava ser capaz de ler e escrever sem a preocupação com a compreensão sobre o lido e uma escrita que se limitava a reproduzir a palavra do outro – a da professora, ou melhor dizendo, a palavra do autor da cartilha utilizada.

Comecei a rever essa concepção durante o curso de Pedagogia. Algumas das disciplinas cursadas foram possibilitando questionamentos:

- Por que o número de alunos que não aprendem a ler e escrever ainda é elevado?
- Como alfabetizar sem cartilha?

-Como praticar uma ação pedagógica compreendendo o aluno como sujeito de conhecimento?

-Como abandonar a metodologia tradicional?

IV – SABERES E FAZERES APRENDIDOS NO CURSO NORMAL E NA FACULDADE DE PEDAGOGIA

Antes refletir e discutir o processo que comecei a vivenciar quando me desafiei a articular prática e teoria é importante destacar que trabalhei com uma turma das turmas consideradas, pela escola, como uma turma boa. Uma turma com 35 alunos agitados. As crianças desta turma cursaram, na própria escola, a Educação Infantil. Grande parte dos alunos “dominavam” as vogais e os numerais, no início do ano letivo.

Ao elaborar o planejamento, optei pelo método misto. Acreditava, também, que deveria utilizar o método que dominava e possuía firmeza. Para mim, um método, eficaz, seguro e econômico, conforme já afirmei anteriormente.

Na primeira semana de aula fixei todas as vogais. Na semana seguinte comecei apresentando a consoante *b*, as crianças demonstraram muitas dificuldades. Não compreendiam como a junção da consoante *b* com a vogal *a* fazia *ba*. Lá estava eu, no mesmo dilema do ano anterior: os alunos não estavam conseguindo ler as sílabas. Sílabas, para mim, consideradas fáceis de serem decifradas, de serem lidas. Como era possível uma “turma 1”, considerada boa, não conseguir ler as sílabas, palavras como: *oba, boa, Bibi?*

Marquei o primeiro ditado, um desastre. Poucos obtiveram um bom resultado. Um menino chorava, desesperadamente, alegando que sua mãe iria colocá-lo de castigo, por não ter tirado uma boa nota no ditado. A minha decepção era grande. Fiquei praticamente um mês trabalhando somente com a letra *b*. Após um mês de trabalhos que visavam sistematizar, treinar os alunos, apliquei um novo ditado. Os alunos apresentaram um desempenho melhor. Isso me motivou a dar continuidade a metodologia utilizada.

Na verdade, as atividades de leitura e escrita distanciavam-se da realidade social, negavam o conhecimento dos alunos, pois somente o que eu falava era o certo, era o correto e

repleto de significação e sentido. Os alunos eram meros ouvintes e copistas do que era ensinado. Preocupava-me somente com o saber escolar. Como Smolka comenta em seu livro, nós profissionais da escola, *reduzimos a dimensão da linguagem, limitando as possibilidades da escritura, restringindo os espaços de elaboração e interlocução pela imposição de um só modo de falar e de dizer as coisas* (2001:76).

Nesta perspectiva teórica, as crianças repetem o que é falado, o que é explicado por nós, professoras. *A escola tem ensinado as crianças a escrever, mas não a dizer – e sim, repetir – palavras e frases pela escritura; não convém que elas digam o que pensam, que elas escrevam o que dizem, que elas escrevam como dizem (porque o “como dizem” revela as diferenças)* (idem, 2001:112).

Os alunos tentavam, no dia-a-dia da sala de aula, trazer algo que lhe aconteceu, mas são repreendidos por mim. Lembro do que, muitas vezes, eu mesma dizia: *não é hora para perder tempo, ou o que falou não tem relação com o assunto que está sendo trabalho naquele momento*. A prioridade era para o “programa” que devia ser cumprido, era forte a “obrigação” de “dar a matéria”. A concepção mecanicista de aprendizagem respaldava a ação pedagógica. Achava que não aprendia quem não queria (“porque não prestava atenção”) ou quem não podia (“porque não tinha base”). *Livre de culpas, a escola segue em frente, deixando para trás a longa lista de excluídos* (ZACCUR, 2001:27).

Não parávamos, enquanto professoras para repensar a prática docente, dificultando perceber que o fato do aluno não estar apresentando um bom desempenho, podia estar atrelado à metodologia utilizada e as nossas próprias concepções teóricas que subsidiavam a prática pedagógica. Nesse processo, *ao contrário de se tornarem críticas e criativas, as crianças se tornarão conformistas, facilmente manipuláveis, treinadas que foram na linha de montagem da escola* (GARCIA,1992:12).

A escola buscava a homogeneização das turmas. Isso fica evidente com a prática de separar os alunos em turmas 1, 2 e 3. A expectativa é que os alunos caminhem juntos, aprendam no mesmo ritmo. Caso ocorra algum problema com um aluno, este logo é remanejado para uma turma que apresente um desempenho semelhante ao seu. Não era permitido que o aluno errasse, aprendesse com o seu próprio erro.

Os exercícios propostos por mim visavam o treino sistemático da escrita e da leitura, pois partiam do princípio que quanto mais exercício, mais os alunos aprenderiam. Não considerava o erro como parte do processo de aprendizagem. Compreendia o erro como fracasso, como incapacidade do aluno. Não via no erro a chance do aluno aprender. Achava, muitas vezes, que era falta de interesse e dedicação do aluno. Acertar era o mais importante. A ênfase era no resultado e não no processo vivenciado pelo aluno. Como nos fala Maria Teresa Esteban, *acertar a atividade torna-se uma questão mecânica, desarticulada do real processo de construção de conhecimentos sobre a escrita vivido ... indicam que ... está aprendendo os comportamentos valorizados em sala de aula: acertar é mais importante do que conhecer* (2001: 44).

Do. Municipal Eduardo Lisboa
Com. Alexandre

1) Escreva o nome das desenhos:



mel



caixa

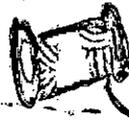


baril

2) Forme frase com:



o jornal caiu na mão.



O costel voou no céu

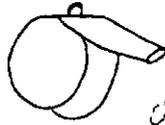
3) De o aumentativo:

lucro - lucros ~~lucro~~ ~~lucros~~
 caixa - caixão ~~caixa~~ ~~caixão~~ martelo - martelos
 unha - unhas ~~unha~~ ~~unhas~~ ~~unha~~ ~~unhas~~

4) Forme para o plural:

fósforo - fósforos ~~fósforo~~ ~~fósforos~~ soldados - soldados
 mesa - mesas ~~mesa~~ ~~mesas~~ anjo - anjos
 pulga - pulgas ~~pulga~~ ~~pulgas~~ campo - campos

Patrick



O apito é do Talo.



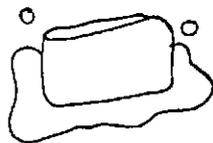
O Tucano comeu toda a banana.



O telefone da Lúcia é roxo.



A bota do Papai Noel é preta.



O sabonete escorregou da minha mão.



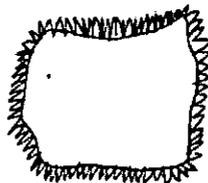
O tomate está na salada.



Mônica comeu muita batata frita.



A Bia jogou o papel na lata do lixo.



O tapete está na porta da sala.

Muitos alunos não queriam escrever. Tinham medo de errar, medo de fracassar. Sem perceber, eu reforçava e alimentava esse medo, pois quando erravam os repreendia e, ainda, dizia que não estavam sendo capazes de acompanhar a matéria. Os alunos ficavam transtornados, pois se “erravam” uma letra eu considerava tudo incorreto, reforçando a importância de acertar tudo. Às vezes deixava, recados como: *Você precisa estudar mais!* , *Você precisa se esforçar!*

O movimento de refletir sobre a minha própria prática alfabetizadora foi possibilitando a compreensão da teoria que subsidiava a ação pedagógica realizada por mim. Foi também, me fortalecendo para ousar pensar e fazer de outros modos.

4.1 – Concepções sendo desconstruídas

Cursar a disciplina - *Alfabetização: Conteúdo e Forma*, ministrada pela professora Carmen Sanches, foi determinante para que algumas de minhas “verdades” pudessem ser questionadas. Essa disciplina possibilitou que eu começasse a repensar a minha prática docente.

A cada aula minhas idéias iam sendo desconstruídas. Tudo o que considerava como “certo” e “verdadeiro” eram derrubados pelas “novas” idéias, pelo “novo” modo de conceber o processo de alfabetização. O grande choque foi perceber que a *alfabetização é um processo contínuo, que acompanha o processo mais amplo de busca e construção de conhecimentos* (GARCIA, 2001:10). A meu ver, a alfabetização se restringia somente ao 1º ano do ciclo. Acreditava na necessidade do aluno fazer uma “boa” alfabetização, para poder se “dar bem” ao longo da sua vida escolar e social.

Fui aprendendo que o sujeito está em constante aprendizagem e esta aprendizagem acontece em todos os momentos da vida. Aprendi que a alfabetização não é um processo

estaque e que os alunos não são passivos e apenas ouvintes. A criança precisa ser capaz de compreender o que o texto fala, articular idéias de modo a construir um texto criativo e dinâmico, um texto com idéias, com sentimento. A criança precisa escrever, sem medo de errar, com ousadia, uma escrita que não seja apenas para “fazer dever”, utilizá-la para a sua vida social, pois a alfabetização é um processo discursivo: a criança aprende a ouvir, a entender o outro pela leitura; aprende a falar, a dizer o que quer pela escrita. (Mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer) (SMOLKA, 2001:63). Mas, a alfabetização tem início na escola?

A alfabetização não se inicia na escola. Ao chegar à escola, a professora alfabetizadora, muitas vezes, ignora os conhecimentos que as crianças já possuem sobre a linguagem escrita. Eu mesma agia desse modo!

Smolka nos fala que a aprendizagem é marcada por um discurso interior onde estas marcas serão expressas em forma de escrita ou de fala pelo aluno. Ele será capaz de escrever o que possui significado para ele, por mais que esta escrita não seja legível e apenas uma aglutinação de letras do ponto de vista do adulto. É de fundamental importância um ambiente de confiança, de trocas de idéias, pois através do diálogo, da leitura, da construção de textos em grupo, os alunos podem testar, comprovar ou não suas hipóteses sobre a linguagem escrita.

A alfabetização deve ser um processo, onde o aluno se sinta livre para pensar e escrever e não inibido, repreendido quando quiser escrever algo que não foi estipulado pelo professor. Pode ser um processo crítico e criativo. *Ler é ser questionado pelo mundo e por nós mesmos; é saber que certas respostas podem ser encontradas no escrito; é poder ter acesso a esse escrito; é construir uma resposta que integre uma parte das informações novas a tudo que sabemos* (FOUCAMBERT citado em BARBOSA, 1994:90).

Quando a criança está lendo com prazer, ela pode viajar, e se interessar com mais facilidade pelo texto. É necessário atribuir significado ao que se lê para que as atividades de leitura e escrita possam ganhar sentido para os alunos e professora.

Juvêncio Barbosa nos fala que *não se ensina à criança o que é ler, porque a leitura não é um saber, mas sim uma prática* (1994:119). No dia-a-dia da sala de aula as crianças precisam praticar atos de leitura e escrita. Ler e escrever sobre o que vivem fora e dentro da escola.

Para que a criança possa gostar de ler e escrever é preciso que ele se sinta *encorajada a utilizar a escrita como um veículo para expressão e conhecimento, mesmo que ainda não domine o código convencional, pois é escrevendo que a criança vai construindo conhecimentos sobre a escrita* (PEREZ, 2001:67). Cabe ao professor estimulá-la, fazer com que ela se arrisque a escrever da forma que sabe, que leia o que escreve.

Cabe ao professor o papel de mediador. Ele deverá proporcionar na sala de aula um ambiente dinâmico, interativo, um espaço agradável, propício à interação dos alunos. Cabe ao professor a elaboração de atividades que possuem sentido. Atividades que a turma possa participar, criar.

Através das aulas e dos debates realizados na disciplina de alfabetização, percebi que precisava modificar minha ação pedagógica. Não podia permanecer indiferente ao que estava sendo discutido na faculdade. O movimento de articular prática e teoria foi trazendo à tona minha própria prática alfabetizadora.

Resolvi comprar livros de histórias. Ao final de cada aula lia uma história, para as crianças. Conversava com a turma. Espaços mais dialógicos eram criados cotidianamente, na sala de aula. Os alunos começaram a ficar mais soltos, mas ainda não se sentiam à vontade, para arriscar na escrita.

Mudar, alterar o modo de trabalhar não é nada fácil. Significa mexer com muitas certezas. Sei disso porque vivi, e ainda vivo, de um modo intenso esse processo de mudança.

V – A VONTADE DE MUDAR E O MEDO DE FRACASSAR

No ano de 2005, recebi a proposta de continuar com a turma do ano anterior, mas optei por trabalhar, com uma turma do 1º ano do ciclo novamente. Queria experimentar a construção de uma prática alfabetizadora referendada em pressupostos teóricos diferentes dos que, até então, subsidiavam o meu fazer alfabetizador.

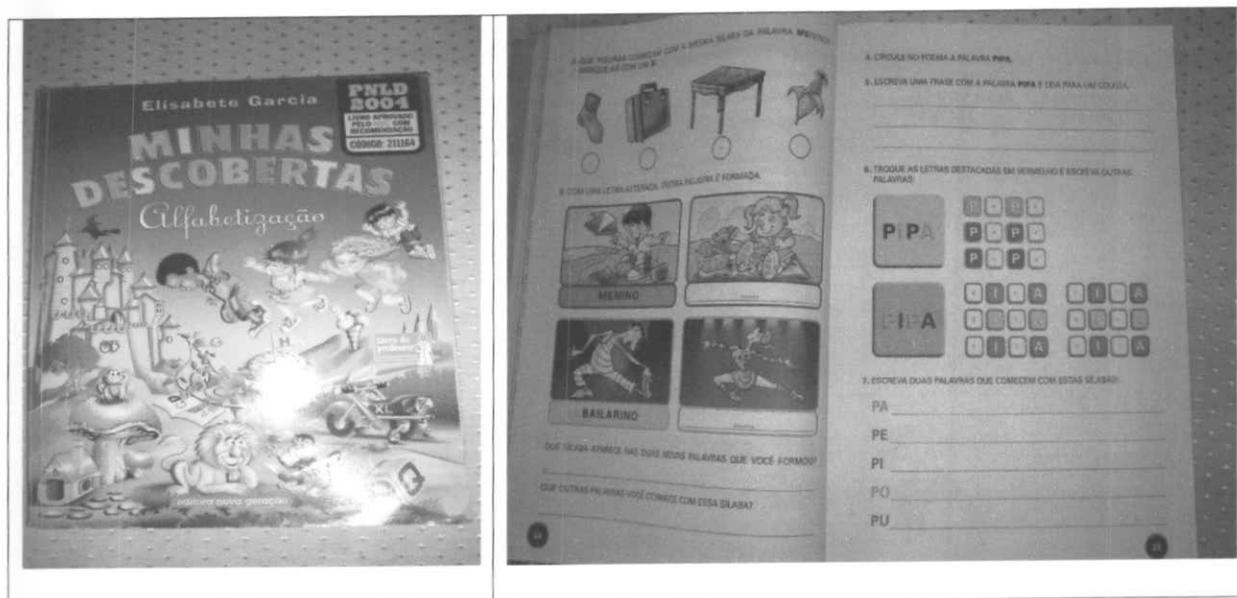
Procurei a professora Carmen Sanches, que me orientou com relação a leituras que podiam me ajudar e sugeriu que visitasse o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, visto que, nesta escola, as professoras já realizavam um trabalho alfabetizador na perspectiva da discursividade. Não pude acompanhar de perto o trabalho desta escola, devido ao meu horário da faculdade. Cheguei a conversar com uma professora alfabetizadora chamada Ana Paula. Ela comentou comigo da dificuldade de mudar e de convencer as outras professoras sobre a necessidade de rever a prática pedagógica. Conversei, também, sobre a questão de como as turmas são organizadas. Ana Paula comentou que, alguns anos atrás, separavam os alunos de acordo com o nível de aprendizagem, mas com o tempo elas abandonaram esse critério, pois pararam de perseguir uma homogeneidade que, no fundo, é uma idealização. A conversa foi muito agradável, mas não pude voltar à esta escola.

O desafio estava lançado. Tentava experienciar um outro modo de ensinar a ler e escrever. Logo na escolha da cartilha que seria adotada sugeri que escolhêssemos um livro que não tivesse como princípio uma proposta tradicional. Minhas colegas estranharam.

Começamos a folhear os livros e me encantei com “Novas Descobertas” que tinha como proposta trabalhar com textos que fazem parte do “mundo das crianças”⁷, como: conto de fadas, a questão do nome, histórias de terror, lendas, receitas. Tratava-se de um livro com ilustrações riquíssimas e a capa era convidativa. As outras professoras ficaram um pouco

⁷ Hoje me questiono: qual criança? A referência era um modelo idealizado de criança.

desconfiadas. Questionaram se eu realmente queria adotar este livro, pois havia um outro cuja proposta pedagógica era o método misto.

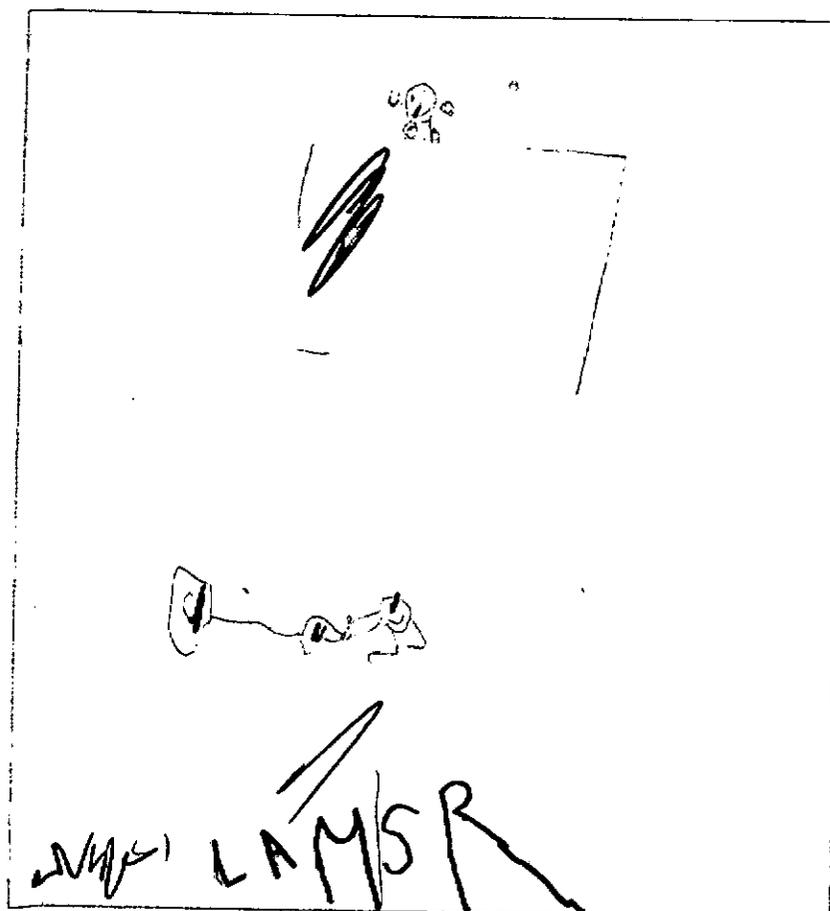


Conversei com as professoras e falei sobre a necessidade de estarmos trabalhando com livros que não trouxessem apenas sílabas e textos com pouco significado, que precisávamos inovar, aproximar-nos mais do universo dos nossos alunos. O grupo de professoras resolveu também adotar o livro indicado por mim, porém deixaram como 2ª opção uma cartilha que trabalha com o método misto, adotada há algum tempo na escola.

Início do ano letivo. Para minha alegria o livro que a 5ª Coordenadoria Regional havia enviado para a escola era o que eu havia sugerido. Recebi os alunos. Realizei no primeiro dia uma “sondagem”: distribui para os alunos uma folha e pedi que desenhassem o que tinham feito nas férias e solicitei, também, que escrevessem, como soubessem. Para a minha surpresa as crianças escreveram como sabiam e, muito deles, com uma escrita que fazia sentido. Fiquei muito feliz!

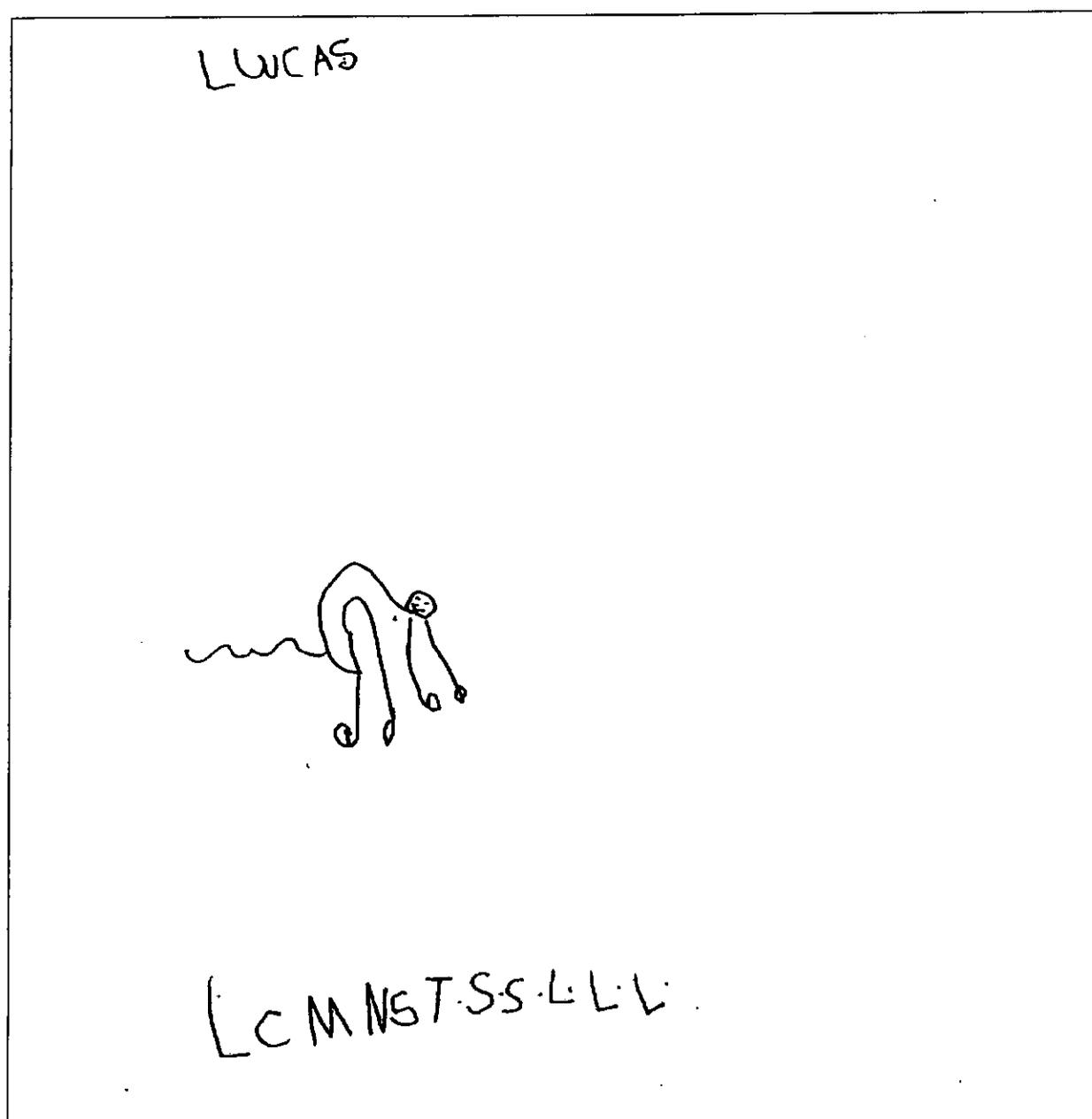
Escola Municipal Oswaldo Teixeira
Rio de Janeiro, 6 de fevereiro de 2004
Nome: LUCAS

O que você fez nessas férias?
Desenhe o que você mais gostou de fazer e escreva ao lado.



video game piscina

Um aluno me chamou muito atenção: o Lucas Matheus. Tratava-se do neto da diretora da escola. Para mim, ele já sabia escrever, pois a sua avó sempre lia histórias para ele e o presenteava com jogos que despertavam o gosto pela leitura e a escrita. No seu desenho ele escreveu com letras somente do seu nome. Neste exato momento lembrei-me sobre o discutido nas aulas de alfabetização quando refletíamos sobre a Psicogênese da Língua Escrita. Muitas vezes, as crianças utilizam letras do seu próprio nome para escrever seus textos.



Encorajava meus alunos a escrever como podiam a partir dos conhecimentos que possuíam. Percebi que eles se sentiam mais seguros. Fui verificando que *aos poucos, as crianças iam tentando ler e escrever, incorporando os papéis sociais de “leitor” e “escritor”, até serem capazes de ler e escrever para si e para os outros* (SMOLKA, 2001:73).

A descoberta que realizavam, a cada atividade, deixava-os muito satisfeitos. Estavam se sentindo capazes de escreverem e os que ainda não sabiam escrever convencionalmente, também, escreviam como podiam e sabiam. Para mim, muitas novidades! Não existiam pré-requisitos, e muito menos letras “fáceis” e “difíceis”. Não se tratava, sobretudo, de um mecanismo que exigia silêncio, atenção redobrada, repetição de palavras e ou sílabas apresentadas pela professora. Vivenciava em sala de aula o que Smolka nos fala: *as crianças arriscam escrever porque querem, porque podem, porque gostam, porque não ocupam o lugar dos “alunos que (ainda) não sabem” mas daqueles que podem ser leitores, escritores e autores* (2001:102)

Pude verificar com relação a turma anterior que os alunos estavam se sentindo mais livres, não estavam se sentindo pressionados e obrigados a realizar atividades cujo objetivo era cumprir as tarefas escolares.

A cada dia eu ficava mais admirada ao perceber que as crianças estavam sendo capazes de escrever, de falar, de ler. Realizava com eles uma roda de leitura, ao final ou início de cada. Com essa dinâmica, as crianças começaram a trazer textos de jornais e livros que tinham em casa. As atividades eram realizadas com prazer, num processo de ajuda mútua.

A criança que vive exposta à linguagem escrita, inevitavelmente, se interessará por saber o que está escrito no livro, na revista, no jornal, na carta, nas instruções dos jogos, bem como em usar a escrita para expressar seus sentimentos, idéias e ações. A criança que não for bloqueada em sua curiosidade natural de conhecer o mundo que a cerca será levada a querer

conhecer algo valorizado por aqueles que –admira – a escrita (GARCIA, 2001:10).

As crianças pareciam que estavam criando asas e voando por si mesmas. Estavam buscando mais contato com a leitura e com o universo da escrita.

Contudo, deparei-me com o medo e com a insegurança de continuar com uma prática ainda pouco conhecida por mim. E se no final do ano não soubessem ler e escrever? O medo de fracassar foi ficando mais forte. A crença no método tradicional estava falando mais alto. Achava que era preciso conhecer um pouco mais essa proposta. Posso dizer que foi um momento de fraqueza, pois uma alfabetização que não está baseada em folhas de exercícios mecânicos, etapas a serem cumpridas exige do professor muito mais empenho, mais tempo para pensar em situações mais criativas, mais dedicação.

Retornei ao tradicional, porém não “totalmente tradicional”. Não abandonei as histórias e as escritas realizadas pelos alunos, de forma espontânea, antes de “lançar” a letra. Trabalhava com as crianças vários gêneros textuais. A cada semana um novo texto era apresentado: uma cantiga de roda, uma música, uma reportagem, uma história, uma poesia. Não apresentava mais as sílabas soltas, apresentava palavras e frases com palavras conhecidas.

Realizava trabalhos em grupos, fazíamos artesanatos e, a cada semana, um aluno trazia algo escrito que lhe chamava mais atenção e tentava ler para a turma. Montamos até uma banda. Realizávamos descobertas. Cada um apresentava, como uma grande vitória, cada escrita realizada. A leitura também parecia

ser uma apropriação pessoal decorrente da vivência de situações diversificadas de uso da escrita: é nos encontros funcionais promovidos pelo meio ambiente em que vive que a criança inicia progressivamente a construção da sua maneira de ser leitor, processo que teve início bem antes de sua chegada à escola.(BARBOSA, 1994:67)

Era evidente o olhar explorador dos alunos e alunas ao tentar descobrir o que estavam lendo, e escrevendo. A cada representação gráfica, realizada no papel, uma vitória, uma conquista. Cada vez mais buscavam melhorar o seu desempenho. Vinham até mim querendo saber mais, querendo descobrir. Fui aprendendo que: *na apropriação da linguagem escrita, a criança formula hipóteses, confronta-as, confirmando-as ou não, nas situações de interação e interlocução com seus colegas, sua professora e o meio social mais amplo* (SAMPAIO, 2001:34).

A cada assunto abordado em sala de aula eles questionavam e buscavam conhecer mais detalhadamente sobre o tema falado. Impossível chegar em sala de aula apenas com as “famílias silábicas”, pois os alunos questionavam, queriam debater sobre os assuntos que abordados na mídia. Eu precisava me atualizar, pensar em propostas pedagógicas mais interessantes.

Ficou claro, para mim, a importância do papel da professora. Eu executora de passos a serem executados. Passava informar, instigar, mediar o processo alfabetizador, de construção de conhecimento. Os alunos estavam se apropriando *de novos conhecimentos a partir da troca, da relação e da interação com o outro* (idem, 2001:36).

Como nos diz Maria Tereza Esteban *a relação de ensino/aprendizagem é fundamentalmente dialógica* (2001:45). Nesse diálogo iam emergindo idéias, conceitos, questionamentos, uma relação recíproca de informações onde todos contribuíam com o seu saber para enriquecer a discussão.

Eu tentava atuar na zona de desenvolvimento proximal dos meus alunos para que seus “ainda não saberes” (ESTEBAN, 2001) pudessem se transformar em saberes.

Vygotsky (1995) nos diz que existem dois níveis de desenvolvimento: um real, conhecimentos já adquiridos ou seja, o que a criança já é capaz de fazer por si própria e um potencial, conhecimentos ainda não reais, mas potenciais (distância entre aquilo que a criança

pode fazer sozinha e o que ela é capaz de fazer com a intervenção de um adulto ou alguém mais experiente).

É na troca com outros sujeitos e consigo próprio que se vão internalizando conhecimentos, papéis e funções sociais, o que permite a formação de conhecimentos e da própria consciência. Trata-se de um processo que caminha do plano social - relações interpessoais - para o plano individual interno - relações intra-pessoais (Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO, 1996:29).

A escola possui uma função importante no processo de aprendizagem, a professora, deve criar, elaborar atividades que possam auxiliar no desenvolvimento, e aprendizagem das crianças.

Conhecer a teoria defendida por Vygotsky me auxiliou muito, pois percebi que deveria investir em situações de aprendizagem mais dialógicas, pois a troca e interação com o(s) outro(s) é determinante no processo de construção de conhecimentos.

Foi partindo desses conceitos adquiridos na faculdade que pude começar a rever a minha própria prática. No diálogo realizado nas aulas de alfabetização, percebi que os alunos precisavam de um espaço mais democrático na sala de aula trazendo para as discussões o que vivenciam em seu cotidiano.

Tenho clareza que ainda estou “presa” a modos de fazer tradicionais. Talvez por insegurança, pelo medo de fracassar, por não me sentir capaz para seguir um caminho “novo”, para mim, repleto de segredos que poderiam ser descobertos cotidianamente se eu ousasse arriscar mais.

Posso afirmar que essa tentativa me deu mais coragem para inovar e acreditar que pode haver um processo alfabetizador mais discursivo, onde a professora não seja a dona do saber e, portanto, quem determina o que deve ser lido, escrito e discutido em sala de aula.

VI - CONSIDERAÇÕES FINAIS

Posso dizer que os quatro anos de trabalho foram marcados por dois grandes momentos: a aplicação do aprendido no meu curso do magistério e do aprendido na faculdade. Dois grandes momentos repletos de conflitos, sucessos, fracassos, de busca pelo novo, pelo diferente e pelo medo de ousar.

De tudo o que aprendi fui percebendo que a aprendizagem deve ser significativa, pois *esta só se dá de fato quando o sentido está presente* (SAMPAIO, 2001:39). Nós, professoras alfabetizadoras, precisamos conceber o ensino, principalmente, a alfabetização como um processo dinâmico, onde a leitura e a escrita devem estar adequadas às necessidades dos alunos, articuladas aos seus interesses.

Cabe a escola proporcionar situações de aprendizagem interessantes, investigantes e articuladas ao mundo. É preciso que a *escola seja capaz de proporcionar a todas as crianças experiências prévias com a leitura. Sem elas, a escola corre o risco de fracassar quanto aos seus objetivos e reproduzir as diferenças sociais do país* (BARBOSA, 1994:123).

A linguagem pode ser tratada como *uma atividade criadora e constitutiva de conhecimento e, por isso mesmo, transformadora. Nesse sentido, a aquisição e o domínio da escrita como forma de linguagem acarreta uma crítica mudança em todo o desenvolvimento cultural da criança* (SMOLKA, 2001:57).

Segundo Paulo Freire (1992), os conteúdos devem vir repletos de experiências dos alunos e não somente do professor, pois na hora em que a criança começa a compreender a leitura e a escrita como parte integrante da sua vida, tudo começa a ter mais sentido, tudo começa a se encaixar como um quebra-cabeça. Os próprios alunos, vão atribuindo significados a tudo o que eles aprendem. O conhecimento vai se tornando real e repleto de significações e sentidos.

Devemos fazer da prática alfabetizadora uma alfabetização real e não distante da realidade dos nossos alunos. Devemos buscar estratégias pedagógicas que proporcionem momentos de construção da escrita, de descobertas, de busca pelo prazer de ler e não fazer da leitura e da escrita atividades monótonas e rigorosas sem prazer, sem vivacidade.

Ao refletir sobre minha prática pude verificar que concebia o ato de alfabetizar como um processo mecânico de apresentação das “famílias silábicas” e a leitura de textos com o objetivo de fixar a “letra” ou sílaba apresentada.

Posso dizer que possuía uma concepção autoritária que negava o conhecimento do aluno, castrando a expressão de suas idéias. Buscava uma turma homogênea, como se possível, fazendo do aluno um mero repetidor do transmitido. Com a minha entrada na faculdade pude verificar que essa perspectiva teórica-metodológica investia apenas nos resultados e não no processo vivenciado pelos alunos. Investia, também, em um modo solitário de aprender.

Reconheço que a formação inicial, no curso normal acabou ganhando um peso muito grande. O medo de ousar ainda existe. Fiquei entre a vontade de mudar e o medo de não conseguir alfabetizar os meus alunos. Vivenciei um grande conflito. Os estudos na universidade me questionaram e me convidaram a tentar o ainda não – vivenciado.

Mas, posso dizer, após esse estudo monográfico, que sinto-me cada vez mais estimulada a investir em um modo de ensinar a ler e escrever desvinculado da cópia, da memorização e da repetição. Tenho consciência que preciso continuar estudando e intensificando a articulação entre a prática realizada e a teoria a qual tenho acesso. Percebo, também, a falta que faz a existência de espaços de discussões coletivas na própria escola, sobre o nosso fazer cotidiano. A escola, como nos disse várias vezes, a professora Carmen Sanches, nas aulas de alfabetização, deveria ser um *espaço-tempo* privilegiado de formação permanente das professoras.

VII- REFERÊNCIA BIBLIOGRAFICA

BARBOSA, J. J. **Alfabetização e Leitura** – 2.ed. – São Paulo: Cortez, 1994

BARÓN, S.C. **Brincar: espaços de potência entre o viver, o dizer e o aprender.** In: Crianças essas desconhecidas. GARCIA, R.L. (org) DPXA. Rio de Janeiro, 2002. p. 53-77

CARVALHO, M. **Alfabetização e letramento: um diálogo entre a teoria e a prática** – no prelo : Ática, 2003

ESTEBAN, M.T. A avaliação: momento de discussão da prática pedagógica In: GARCIA, R. L. (Org) **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio**– 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001. p. 42-54

FREIRE, P. **A importância do ato de ler.** São Paulo: Cortez, 1992

GARCIA, R. L. Apresentação In: GARCIA, R. L. (Org) **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio**– 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001. p.7-13

LIMA, E.S. **Ciclos de formação uma reorganização do tempo escolar** – São Paulo: Sobradinho 107, 2001

OLIVEIRA, A. M. M. A formação de professores alfabetizadores: lições da prática. In: GARCIA, R. L. (Org) **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio**– 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001. p. 69-85

OLIVEIRA, M.K. **Vygotsky aprendizado e desenvolvimento um processo sócio-histórico.** Rio de Janeiro: Scipione, 1995. p.58-65

PEREZ, C.L.V. O prazer de descobrir e conhecer. In: GARCIA, R. L. (Org) **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio**– 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001. p. 55-68

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação **1º Ciclo de Formação – Documento Preliminar** – Rio de Janeiro, 2000

PREFEITURA MUNICIPAL DO RIO DE JANEIRO. Secretaria Municipal de Educação **Núcleo Curricular Básico MULTIEDUCAÇÃO** – Rio de Janeiro, 1996

RIO DE JANEIRO. Resolução nº 684, de 18 de dezembro de 2000. Diário Oficial do Rio de Janeiro, Secretaria Municipal de Educação, Rio de Janeiro, RJ

SAMPAIO, C. D. S. S. Ambiente alfabetizador na pré-escola: uma construção In: GARCIA, R. L. (Org) **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio**– 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001. p. 31-41

SMOLKA, A.L.B. **A Criança na fase inicial da escrita** – Alfabetização um processo discursivo – 10. ed. – São Paulo: Cortez, 2001

ZACCUR, E. “Fala português, professora” In: GARCIA, R. L. (Org) **Alfabetização dos alunos das classes populares ainda um desafio**– 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2001. p. 14-30



UNIRIO

Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS

ESCOLA DE EDUCAÇÃO

DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA

DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A): Bruna Mannarino Serpa

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Construindo e des-
construindo saberes e práticas alfabetizadoras

ORIENTADOR : Prof^a Dr^a Carmen Sanches

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador :

Professor convidado: Margarida dos Santos Costa (UFRJ/ISERJ)

Nota : 9,0 (nove)

Considerações:

Parecer da monografia de Bruna Mannarino Serpa, intitulada: "Construindo e

Desconstruindo Saberes e Práticas Alfabetizadoras

A monografia de Bruna Mannarino Serpa "Construindo e Desconstruindo Saberes e Práticas Alfabetizadoras", começa pela história pessoal da autora. Sua trajetória, ainda que individual, lembra-nos a trajetória de tantas outras professoras alfabetizadoras que diante da possibilidade de refletir sobre o seu fazer pedagógico vivem a tensão decorrente da necessidade de (re) construção diária da prática alfabetizadora e os medos, as dúvidas, as incertezas que uma prática em construção exige.

Bruna é generosa com os leitores(as) ao expressar o processo de reflexão que vem realizando enquanto vai se tornando professora. Ao puxar alguns fios de sua memória de professora alfabetizadora pode tecer narrativas que expressam o diálogo realizado com alguns teóricos na tentativa de melhor compreender sua prática pedagógica. Dentre esses fios a autora foi muito feliz ao (re) visitar os métodos tradicionais de alfabetização, relacionando-os às contribuições de Emilia Ferreiro para o ensino da língua escrita.

Com um outro fio Bruna nos apresenta o movimento de inquietação vivido por ela e outras professoras quando a proposta de Ciclo de Formação chegou a sua escola. Para mim, este tópico poderia ser melhor explorado, pela autora, em trabalhos futuros. Penso assim, porque a discussão em torno dos Ciclos de Formação possibilitaria a reflexão, o debate sobre as práticas pedagógicas e a (re) elaboração das mesmas. Tal fato, poderia exigir da autora um pouco mais de estudo e a busca por espaços de troca com outras professoras alfabetizadoras que decidiram rever suas práticas, enfrentando o medo do desconhecido.

Parabenizo a autora, pelo esforço da reflexão e coragem de reconhecer-se equivocada em alguns momentos de sua prática. Atitude necessária a toda professora-pesquisadora comprometida com a alfabetização de todos os alunos e alunas das Classes Populares. Assim, considero a monografia aprovada com nota 9,0 (nove).

Margarida dos Santos Costa - (UFARJ / ISERJ)

Margarida dos Santos Costa

Segundo avaliador :

Professor orientador : Prof^a Dr^a Carmen Sanchez

Nota: _____

Considerações:

TÍTULO: *Construindo e desconstruindo saberes e práticas alfabetizadoras*

AUTORA: Bruna Mannarino Serpa

Bruna Mannarino, em sua monografia, tem como desafio discutir e refletir teoricamente sobre a própria prática de professora alfabetizadora de alunos e alunas das classes populares. Procura articular prática e teoria, uma ação que exige, como ela mesma admitiu, muito estudo e atenção para as situações cotidianas vivenciadas no dia-a-dia da escola. Bruna sentiu, durante o processo de escritura do texto, as exigências necessárias para que essa articulação acontecesse. Seu texto precisou ser reescrito algumas vezes, muito mais do que ela esperava. Penso que escrever essa monografia significou para Bruna mais do que produzir seu trabalho final de curso. Bruna pensou, repensou, refletiu sobre seus fazeres e saberes de professora alfabetizadora. Admitiu que ainda desenvolve, no dia-a-dia da sala de aula, estratégias pedagógicas que contribuem pouco para...

Terceiro avaliador :

Professor da disciplina Monografia II: Prof^a Dr^a Lúgia Martha

Nota : 9,5

Considerações:

A monografia contém os elementos básicos a um trabalho de final de curso. No entanto, o capítulo introdutório deveria estar mais claro, desentruando melhor seu problema, questões e justificativa / âmbito do todo / trabalho investigativo

Luciella

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
9,0	8,5	9,5	27,0	9,0

Rio de Janeiro, 30/08/2005

Luciella