

HELOÍSA HELENA MIRANDA VALENTE

Alfabetização: reflexões sobre a minha prática docente


Rio de Janeiro
2004

Heloísa Helena Miranda Valente

Alfabetização: reflexões sobre a minha prática docente

Monografia apresentada ao Curso de Pedagogia do Centro de Ciências Humanas e Sociais da Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro (UNIRIO), como requisito para obtenção do grau de Licenciatura em Pedagogia, orientada pela professora Carmen Sanches Sampaio.

Rio de Janeiro
2004



Aos meus pais, que muito me incentivaram e //
apoiaram-me na realização desse trabalho,
acreditando, sempre, no meu potencial.

Aos meus alunos e alunas, fonte de inspiração para a
realização desse estudo.


A Deus, pela graça de ter ingressado no curso que //
sempre almejei e estar concluindo esse trabalho.

Aos meus pais, irmão, avós e tios pelo apoio moral,
pelo estímulo e pela oportunidade de investimento na
minha formação educacional para que eu pudesse
chegar à graduação e, possivelmente, seguir adiante.

À minha orientadora, que aceitou o desafio de //
orientar-me em tempo curto, auxiliando na pesquisa
de novos caminhos para a alfabetização, sempre
respeitando e possibilitando a ampliação de minhas
opções teóricas e práticas.

Aos meus alunos e alunas, que foram fontes vivas de //
experimentação e pesquisa.

Aos meus amigos, em especial, Cleide, Maria de
Fátima, Sônia e Valdinete que, de alguma maneira,
contribuíram para a realização desta pesquisa.



“É um grande consolo para quem perseguiu um objetivo durante mais de um quarto de século e sente que logo virá o momento da partida e do eterno repouso ver que seu esforço não foi em vão e que, mesmo quando não viver mais, outros continuarão a...”

(Pensamento inacabado de O. Decroly, encontrado // sobre sua mesa de trabalho, no dia de sua morte)

RESUMO

O estudo teve como objetivo analisar minha própria prática alfabetizadora na tentativa de buscar modos de alfabetizar que contribuam para a construção de leitores e escritores críticos. Para tal, foram realizadas observações em turmas de alfabetização do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro, onde as professoras desenvolvem uma ação alfabetizadora dialógica, compreendendo os alunos e alunas como sujeitos de conhecimento. Consultas a materiais impressos que levam à reflexão sobre a prática da alfabetização foram, também, utilizados e uma nova compreensão a respeito da alfabetização começou a ser construída durante a tessitura deste texto monográfico. A investigação teórica e empírica destacou, sobretudo, a importância do(a) professor(a) ser um pesquisador do seu fazer pedagógico e estar sempre estudando.

SUMÁRIO

- APRESENTAÇÃO 8
- 1ª PARTE – Repetição e memorização: uma prática alfabetizadora domesticadora..... 14
- 2ª PARTE – Sobre a possibilidade de um fazer alfabetizador (mais) autoral 26
- CONSIDERAÇÕES FINAIS 40
- REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS..... 43

APRESENTAÇÃO

Formei-me no Magistério em 1997, pelo Instituto de Educação do Rio de Janeiro. No ano seguinte, fiz o Curso Adicional, com o objetivo de aperfeiçoar meus conhecimentos na área da Educação Infantil e Classe de Alfabetização, pelo Projeto Crescer, curso à distância, oferecido pelo Centro Educacional de Niterói. Em 2000, ingressei no curso de Pedagogia, na Uni-Rio, a fim de aprofundar meus estudos.

Em agosto de 1996, meus pais tiveram a oportunidade de fundar uma instituição de ensino, Centro Educacional Miranda Valente, na qual trabalho até os dias de hoje. Comecei estagiando numa turma com crianças de 03 anos (Jardim I). Em 2001, tive a primeira oportunidade de trabalhar com uma turma de alfabetização, o que, naquele momento, foi muito difícil, porém prazeroso, despertando meu interesse nessa área específica.

Certa de que o método tradicional de ensino não seria o ideal para meus alunos, no primeiro ano como professora alfabetizadora, utilizei o Livro “Novo tempo – livro de alfabetização”, dos autores José de Nicola Neto e Rosalina Aparecida Acedo Chiarion, da Editora Scipione, como um dos recursos didáticos para a alfabetização.

A partir de um tema proposto pelo livro, eram destacadas frases e palavras-chave. Estas palavras eram divididas em sílabas, re-combinadas, e, assim, novas palavras eram formadas. Para mim, essa metodologia era bem moderna, pois achava que esse livro não trabalhava com metodologias arcaicas e, sim, com um vocabulário circunscrito ao “mundo infantil” – boneca de pano, bola de meia, cavalo de pau etc, lançado através de poesias, histórias e músicas. Acreditava que desta maneira estava contribuindo para a formação de cidadãos

críticos e criativos, sem perceber que caía na “armadilha” de uma prática pedagógica centrada na figura da professora e no método utilizado. As crianças não podiam escrever o que pensavam. Não podiam escrever como sabiam. O livro, ou melhor, a cartilha determinava o que devia ser trabalhado. As palavras – chave utilizadas possuíam como pré-requisito o critério da dificuldade: eram trabalhadas, primeiro, palavras formadas por fonemas considerados, por nós adultos alfabetizados, mais “fáceis”, deixando para depois os mais “difíceis”. O modo “crescente” de alfabetizar era privilegiado.

Talvez, por insegurança e falta de conhecimento, não fui muito além do que o livro permitia, enfatizando inclusive a silabação, pois era o que me dava segurança, devido ao meu contato permanente com essa metodologia ao longo da minha formação escolar. Lembro que tive problemas com alguns alunos que liam e escreviam com muita dificuldade. Acreditava que fazia todo o possível para que aprendessem e, de fato, fazia, tudo aquilo que conhecia, atribuindo o fracasso dos meus alunos à falta de interesse deles próprios. Não percebia o motivo do desinteresse dessas crianças. Ficava meio desnorteada. Motivo pelo qual procurei um meio que me trouxesse mais segurança em sala de aula.

No ano seguinte, optei pelo livro “De vento em Popa”, dos autores Norma Menezes e Eliardes Costa, da Editora Casa das Letras, onde é apresentado um texto, ou situação de onde se retira uma palavra, destacando-se a primeira sílaba e formando-se, em seguida, as “famílias silábicas” (ex.: ba, be, bi, bo, bu). Achava que estava alterando minha forma de trabalhar, pois essa cartilha era mais simplificada que a anterior. Senti-me mais segura utilizando-a.

Para mim, as novas teorias - o *construtivismo* e a *psicogênese da língua escrita* - eram “vazias” e não davam garantia de que o aluno iria realmente aprender a ler e escrever. Achava todo esse estudo um verdadeiro “laissez-faire”,

para professores que não tinham compromisso com seus alunos. Pensava: como deixar a criança sair escrevendo, sem conhecer as letras e seus sons? Como vou saber se a criança já conhece todos os sons das letras? Como as crianças vão escrever certo se escrevem de qualquer maneira, tudo errado? Eu queria regras, pontos a serem seguidos que garantissem a aprendizagem das crianças. A cartilha me dava essa garantia.

Ao longo dos anos, fui pesquisando mais sobre alfabetização e tentando melhorar a minha prática pedagógica. Comecei a utilizar outros recursos como notícias, músicas, histórias, parlendas, figuras, passatempos, jogos, vídeos etc para tornar as aulas mais lúdicas. Mas, o eixo do trabalho não era alterado.

Venho trabalhando com a mesma cartilha durante todo esse tempo, que de certa maneira, vem apresentando bons resultados, pois os alunos aprendem a ler e escrever. Mas a questão que me acompanha, ultimamente, é a seguinte: o que é saber ler e escrever? Meus alunos lêem e escrevem. Mas, escrevem e lêem o quê? Como ensinar a ler e escrever sem que o eixo do trabalho seja a repetição e a memorização?

Hoje, penso que o processo de alfabetização pode ser semelhante ao da aprendizagem da linguagem oral. A criança aprende a falar com as pessoas falando ao seu redor, em situações práticas, interagindo e em situações de interlocução com quem está à sua volta.

Do mesmo modo, pode ocorrer o aprendizado da linguagem escrita: em situações onde a leitura e a escrita façam sentido a partir de fatos cotidianos experienciados pelas crianças e professora, fora e dentro da escola.

Não se pode esquecer que a criança não é uma tábula rasa, sem conhecimentos sobre a linguagem escrita. Ainda que não compreenda os códigos alfabéticos, vive em um mundo letrado e esses conhecimentos prévios devem ser

tomados como ponto de partida para o processo de alfabetização. Como diz Emília Ferreiro, *as crianças são facilmente alfabetizáveis; foram os adultos que dificultaram o processo de alfabetização* (FERREIRO, 2001: 17).

Muitas professoras, como eu, acabam transformando a escrita (objeto social) em objeto exclusivamente escolar, esquecendo do mundo letrado em que a criança está inserida. As crianças acabam aprendendo a ler e a escrever para fazer dever da escola. É exigido do aprendiz uma atitude de respeito cego a esse objeto, não podendo transformá-lo. A criança vai aprendendo que a escrita deve ser apenas contemplada, reproduzida fielmente, sem modificações ou questionamentos. Essa prática alfabetizadora contribui para formar cidadãos acrílicos, que se acham incapazes para usar seus conhecimentos escolares de modo a resolver problemas reais, esperando que alguém aponte soluções. Pessoas que conhecem todas as conjugações verbais, porém se sentem incapazes para criar um texto de sua própria autoria. Emília Ferreiro traz uma reflexão, que considera uma verdade elementar, muito importante a respeito da “apropriação” da escrita no cotidiano escolar: *a escrita é importante na escola porque é importante fora da escola, e não o inverso* (FERREIRO, 2001: 20).

A criança precisa arriscar, tentar ler e escrever, ter acesso a material escrito vivenciando situações reveladoras da importância da leitura e da escrita.

A alfabetização não é um processo baseado em perceber e memorizar (isso não significa que não haja lugar para percepção e a memória, mas que elas não são o centro do processo), e, para aprender a ler e a escrever, o aluno precisa construir um conhecimento de natureza conceitual: ele precisa compreender não só o que a escrita representa, mas também de que forma ela representa graficamente a linguagem (PCN. v. 2: 21).

Para mim, como professora, alfabetizar sem a cartilha, sem a palavra-chave, “as famílias silábicas”, ainda é um desafio. Venho, cotidianamente, procurando praticar uma ação alfabetizadora mais dialógica, mais crítica e menos centrada na cópia e na reprodução. Lembro de José Juvêncio Barbosa, quando nos diz que:

Uma proposta pedagógica para desenvolver a aprendizagem da leitura e escrita não nasce do nada, de um dia para o outro. Ela é sempre resultado de uma tentativa de ruptura com o já estabelecido e, ao mesmo tempo, a procura de uma continuidade, de uma ligação com o passado (BARBOSA, 1991: 44).

Sei que não posso abandonar minhas experiências e, simplesmente, começar a trabalhar de outra forma. Mas, posso repensar esse processo para ampliá-lo e, quem sabe, construir um fazer pedagógico que tenha como referência pressupostos teórico-metodológicos comprometidos com a formação de leitores e escritores críticos.

O que pretendo, nesta monografia, é refletir sobre a minha prática, como professora alfabetizadora, procurando ampliar meus conhecimentos de modo a alterar a “metodologia” de ensino que venho realizando.

É preciso destacar que as professoras Solange e Ana Paula, professoras alfabetizadoras do Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ) muito contribuíram para essa reflexão. Nesta escola, pude observar uma outra forma de alfabetizar: um processo de ensino-aprendizagem mais democrático, onde o aluno é ouvido, com atividades pedagógicas que levam a pensar, a descobrir e a criar, interativamente.

Meu compromisso como professora alfabetizadora instiga-me a estar sempre pesquisando e procurando estudar. Penso que quanto mais se aprende, a

responsabilidade aumenta, pois não posso fechar os olhos para as descobertas realizadas.

Aprendi com Paulo Freire sobre a impossibilidade da *docência sem discência*, *as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender* (FREIRE, 1996: 25).

I – Repetição e memorização: eixos de uma prática alfabetizadora domesticadora

Receita de alfabetização

Marlene Carvalho (UFRJ)

“Pegue uma criança de seis anos e lave-a bem. Enxugue-a com cuidado, enrole-a num uniforme e coloque-a sentadinha na sala de aula. Nas oito primeiras semanas, alimente-a com exercícios de prontidão. Na nona semana, ponha uma cartilha na mão da criança. Tome cuidado para que a criança não se contamine no contato de livros, revistas e outros perigosos materiais impressos.

Abra a boca da criança e faça com que ele engula as vogais. Quando tiver digerido as vogais, mande-a mastigar, uma a uma, as palavras da cartilha. Cada palavra deve ser mastigada no mínimo 60 vezes, como na alimentação macrobiótica. Se houver dificuldades para engolir, separe as palavras em pedacinhos. Mantenha a criança em banho-maria durante quatro meses, fazendo exercícios da cópia. Em seguida, faça com que a criança engula algumas frases inteiras. Mexa com cuidado para não embolar.

Ao final do oitavo mês, espete a criança com um palito, ou melhor, aplique uma prova de leitura e verifique se ela desenvolve pelo menos 70% das palavras e frases engolidas. Se isto acontecer, considere a criança alfabetizada. Enrole-a num bonito papel de presente e despache-a para a série seguinte.

Se a criança não desenvolver o que lhe foi dado para engolir, recomece a receita desde o início, isto é, volte aos exercícios de prontidão. Repita a receita quantas vezes for necessário. Ao fim de três anos, embrulhe a criança em papel pardo e coloque um rótulo: “aluno renitente”.”

O texto acima me remete ao modo como aprendi a alfabetizar.

Lendo o livro *Alfabetização e Leitura*, de José Juvêncio Barbosa (1991), pude compreender alguns dos motivos pelos quais esse modo de alfabetizar é tão praticado no dia-a-dia das salas de aula e ainda ensinado nos cursos de formação de professores.

Há muito se discute sobre o método mais eficaz para se ensinar a ler e a escrever: os conhecidos como sintéticos, que partem de uma unidade menor, como a letra, para chegar a uma unidade maior, que são as palavras, frases e pequenos textos ou os conhecidos como analíticos, também chamados de

globais, que têm como ponto de partida unidades maiores da língua como o conto, a oração, a frase ou a palavra.

Apesar da produção teórica mais recente sobre alfabetização, ainda hoje essas metodologias tradicionais - segundo Juvêncio Barbosa (1991), existentes há mais de 2000 anos - continuam sendo discutidas. O período da alfabetização é considerado, para essas metodologias, um período de instrumentalização, ou seja, primeiro é preciso que o aluno domine a técnica para posteriormente aplicar esse saber teórico sobre a linguagem escrita, na prática da leitura.

Para que isso aconteça são necessárias regras a serem seguidas, como uma receita de bolo, sem o investimento na autoria do professor e do aluno. Ensina-se sempre a partir do que o autor de tal o qual método considera mais fácil, // desprezando o interesse do aprendiz, criando-se situações artificiais, que atendem apenas à seqüência de apresentação de determinados fonemas/grafemas. Como se pudéssemos esconder as palavras e exigir que a criança escreva apenas as formadas pelas sílabas que o professor já ensinou ou, melhor dizendo, “lançou”. Os textos priorizados e trabalhados são os existentes na “cartilha” ou livro didático utilizado. Esse modo de alfabetizar exige pré-requisitos: fase preparatória, com exercícios de prontidão (é necessário “preparar” as crianças para que possam aprender a ler e a escrever); é necessário, também, aprender as vogais e os encontros vocálicos. É preciso lembrar que as vogais - A, E, I, O, U - fora de um contexto, nada significam. Além disso, é um equívoco atribuir à essas // letras apenas 5 sons: /A/, /E/, /I/, /O/, /U/, quando sabemos que, foneticamente, cada vogal corresponde a mais de um som, como por exemplo, a vogal “O”, na palavra **OLHO** /Ô/, que é diferente, foneticamente, da palavra **BOLA** /Ó/, daí a importância de não se “descolar” as letras das palavras.

Em português a representação do som nem sempre coincide com a representação da escrita, ou seja, não há representação de som, um a um. Não há univocidade ou fidelidade. Temos letras diferentes com sons iguais em casa, zebra, exame e letras iguais com sons diferentes em exame, fixo, próximo, enxame. (GARCIA, 1987: 60)

A repetição e a memorização, eixo desta prática alfabetizadora, termina por tornar o aluno um mero reproduzidor de signos estranhos, dificultando que possa compreender o papel da escrita e da leitura, ou seja, o aluno é “adestrado”, não ensinado.

As tirinhas da personagem Mafalda, apresentadas abaixo, mostra-nos uma crítica aos métodos tradicionais de alfabetização. Exemplifica o tipo de leitura que, de um modo geral, esses métodos priorizam: frases desvinculadas da realidade do aluno, criadas apenas para reforçar a “sílabas” ensinada, sem atender a necessidade de comunicar a função social da linguagem escrita, esquecendo, inclusive, que a criança é um ser pensante e que detém conhecimentos adquiridos durante a sua vida.





Essa ação alfabetizadora que vem sendo aplicada, nas escolas, há anos, acaba contribuindo para a produção do fracasso escolar. De acordo com uma pesquisa realizada pelo IBGE, em 2000, o número de adultos analfabetos, no nosso país, é acima de 15 milhões de brasileiros. O que é muito preocupante, visto que, não sabendo ler, o indivíduo passa a ler o mundo através dos olhos de outros, que o dominarão, sem grande resistência.

É comum lermos e ouvirmos que as principais causas do fracasso escolar são: as condições inadequadas de ensino; turmas muito numerosas; carga horária insuficiente; falta de investimento na formação profissional; falta de profissionais na área; má remuneração; pouco investimento em material didático; falta de bibliotecas e salas de leitura; sem contar com os fatores sociais decorrentes, em especial, de crianças de famílias pobres: ingresso tardio na escola; falta de interesse dos alunos; frequência irregular devido à doenças; dificuldade de locomoção ou às condições de trabalho dos pais ou das próprias crianças; falta de recursos para comprar material didático interessante; ausência de material impresso em casa; pais analfabetos; pouca ou nenhuma cooperação entre a escola e as famílias etc. Não desconsiderando muitos desses fatores que,

de fato, interferem no processo ensino/aprendizagem, é importante não esquecer que é necessário (re)pensar a prática do professor. Até que ponto temos políticas de formação, inicial e/ou continuada, que contribuem para que os professores (e professoras) possam se atualizar, rever questões teóricas já superadas, articular a prática com a teoria?

Uma pesquisa a respeito da frequência escolar, realizada também pelo IBGE, entre março de 1996 e março de 1997, nas regiões metropolitanas do Nordeste e Sudeste, onde estão concentrados 70% da população, revela entre outros motivos, o desinteresse como uma das causas de falta à escola (12,1%, estudantes de 7 a 14 anos e 17,7%, estudantes de 15 a 18 anos).

Motivos	Proporção de Estudantes (%)	
	7 a 14 anos	15 a 18 anos
Estava doente	34,2	24,3
Escola fechada	8,2	9,3
Professor em greve	6,9	11,8
Professor faltou	6,2	5,3
Não quis ir	12,1	17,7
Problemas familiares	6,7	5,2
Foi dispensado	3,3	1,7
Foi suspenso	0,1	0,0
Outros motivos	20,3	24,6

Fonte: Pesquisa de Padrão de Vida - PPV, 1996-1997

Acessado em www.ibge.gov.br

Hoje, refletindo sobre minha própria prática alfabetizadora, questiono: como podem os alunos se interessar por atividades de leitura e escrita que têm como objetivos fixar tal ou qual letra, sílaba ou palavra chave apresentada?

A cartilha com a qual venho trabalhando tem como referência a palavração. A palavração faz parte dos métodos conhecidos como globais ou


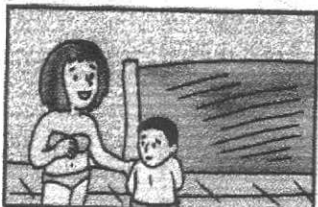
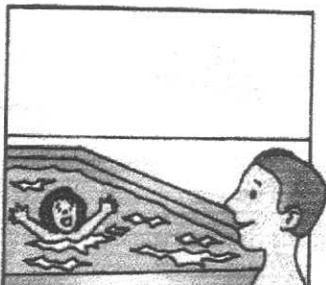



analíticos, que surgiram no final do século XIX, opondo-se aos métodos sintéticos.

Esse método propõe o ensino da escrita e leitura a partir de palavras-chave, destacadas de uma frase ou história. Essas palavras são desmembradas em sílabas que são recombinaadas, formando novos vocábulos.

Acompanhe a História

OUÇA E OBSERVE A HISTÓRIA.

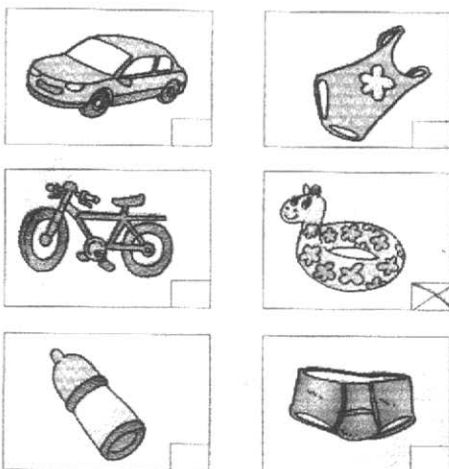
12/4

DAVI FOI AO CLUBE NO DOMINGO.	LEVOU SEUS DOIS FILHOS: BIA E EDU.	AO CHEGAR AO CLUBE BIA CAIU NA PISCINA.
		
EDU COMEÇOU A CHORAR PORQUE TAMBÉM QUERIA CAIR NA PISCINA.	MAS EDU NÃO SABE NADAR. ENTÃO SEU PAI PEGOU A BÓIA PARA ENCHER DE AR.	PRONTO. AGORA DAVI E EDU ESTAVAM FLUTUANDO NA PISCINA.
		

(Casa de letras, p: 37)

 Interpretando

MARQUE NOS QUADRINHOS A SEGUIR OS OBJETOS QUE APARECEM NA HISTÓRIA:



ESCREVA:

O NOME DO PAI DE EDU Dave ✓

O NOME DA IRMÃ DE EDU Bia ✓

O OBJETO QUE FEZ EDU FLUTUAR NA PISCINA. Bóia ✓

(Casa de letras, p: 38)

B	β
b	ḃ



bóia

 Praticando

ESCREVA:

Ba Bia ✓
 be be ✓
 bi bi ✓
 bo bo ✓
 Bu Bu ✓

LEIA AS PALAVRAS A SEGUIR:

BÓIA	BOCA	BICUDO	BIA
BABA	BOI	CABIDE	BEBÊ
BEBEU	BOIADA	CABO	CUBO
BICO	BODE	ADUBO	BOBO
BICADA	BAÚ	PIABA	BEBE

A visão mecanicista de alfabetização fica clara no tipo de exercício proposto, apresentando cópias e palavras fora do contexto.

Nessas páginas selecionadas, pode-se perceber que o objetivo maior do texto e dos exercícios observados é destacar a palavra-chave **bóia** e apresentar as sílabas simples provenientes da consoante **B**.

Por mais que me esforce, durante todo o tempo que usei a cartilha, nunca consegui contar a história que precede a apresentação da consoante **B** de maneira interessante para os meus alunos. Eles já sabem que essa história faz parte de um ritual para a introdução de uma nova letra e indagam:

- Tia, é hoje que vamos aprender a letra b?

A história fica totalmente esquecida quando se alcança a etapa da divisão da palavra em sílabas evidenciando, assim, o descomprometimento com o que Paulo Freire considera fundamental para uma prática educativa libertadora:

Porque não discutir com os alunos a realidade concreta a que se deva associar a disciplina cujo conteúdo se ensina, ... Porque não estabelecer uma necessária "intimidade" entre os saberes curriculares fundamentais aos alunos e a experiência social que eles têm como indivíduos? (FREIRE, 1996: 34)

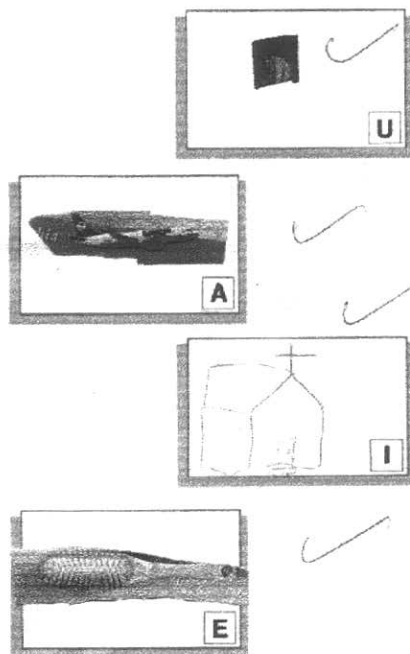
Concluo que, esse tipo de leitura não parece significativa para o aluno, || pelo contrário, existe somente a preocupação em exercitar habilidades, ou seja, o enfoque não é a importância da palavra, mas sim o melhor meio de identificá-la. A criança aprende exercitando, e não compreendendo ou criando. Ela não descobre, é ensinada.

As novas palavras formadas, na maioria das vezes, não fazem parte do vocabulário infantil. Em todos esses anos de experiência, nunca encontrei um aluno que soubesse, por exemplo, o que é uma *piaba* - uma das palavras formadas. Confesso que eu mesma não sabia. Não estou querendo dizer que só devo trabalhar com palavras que façam parte do vocabulário das crianças, sem ampliá-lo. Mas, comecei a acreditar que essas palavras desconhecidas, fora de um contexto, não têm significado para as crianças que apenas as decodificam e logo são esquecidas. Comecei a me dar conta disso ao indagar às crianças sobre () o que estavam lendo. Elas não sabiam responder, apesar de ler o escrito. Comecei a usar o dicionário para dar um pouco de significado a essas palavras novas.

Folheando a cartilha adotada, pode-se notar, também, que existe uma hierarquia, uma certa ordem, a famosa "receita" para a apresentação das

palavras. Primeiro, são apresentadas as vogais (maiúsculas e minúsculas), fora de um contexto.

RECORTE, DE REVISTAS OU JORNAIS, E COLE NOS ESPAÇOS ADEQUADOS GRAVURAS QUE COMECEM COM AS VOGAIS.



(Casa de letras, p:11)

Posteriormente, “as vogais dão as mãos”, formando os encontros vocálicos. Sempre de modo repetitivo, enfadonho e sem um objetivo maior, a não ser , o de treinar a escrita e memorizar os encontros vocálicos.

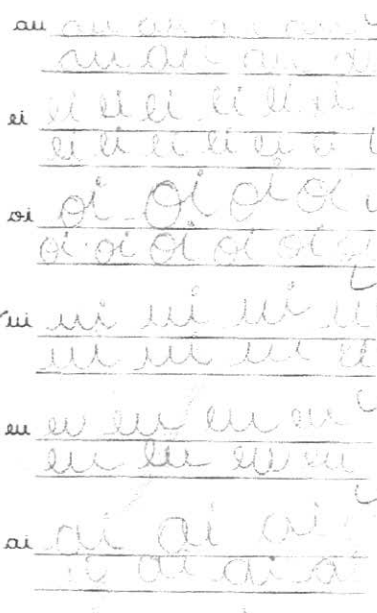
AO JUNTARMOS DUAS OU MAIS VOGAIS
FORMAMOS OS ENCONTROS VOCÁLICOS.

VEJA:

EU AI AU OU IA

OI EIA UAI UI EI UÉ

Praticando



(Casa de letras, p: 15)

Em seguida, começam a ser apresentadas as palavras-chave seguindo três critérios:

1. Critério da dificuldade: a princípio, são trabalhados os fonemas considerados mais fáceis (do ponto de vista do adulto, lógico!) com sílabas consideradas mais comuns, ou seja, consoante-vogal. Os padrões mais complexos virão mais tarde.

O grande problema é conseguir formar frases que não tenham sílabas consideradas “complexas”. As crianças não conseguem escrever frases com autoria e, ainda por cima, eu não permitia que as crianças escrevessem “errado”, restando duas alternativas:

- criar frases estereotipadas, tipo:

- *O bebê é bonito.*
- *O avião é bonito.*
- *O bolo é bonito.*

- *O dia é bonito.*

- ou, a dependência em copiar.

Sempre que as crianças queriam escrever palavras que possuíssem sílabas que ainda não haviam sido trabalhadas, eu escrevia a maneira correta de escrevê-las no quadro e elas copiavam. Não permitia que os meus alunos escrevessem sozinhos, tornando-os meros copistas, pois, possivelmente, não entendiam a lógica do agrupamento de letras para formar tais palavras. Acreditava que se escrevessem “errado” não conseguiriam aprender a escrever o “certo”. Aos poucos, fui percebendo que essa prática acabava tornando-os mais inibidos, com receio em escrever. Não queriam errar.

2. Alternância das chamadas dificuldades ortográficas de modo que as “dificuldades” não ficassem para o final do ano.

3. Critério de produtividade: as palavras-chave, uma vez desmembradas em sílabas, deviam possibilitar a formação de um bom número de palavras novas.

Ao longo dos anos comecei a perceber que a metodologia que vinha praticando não é capaz de garantir um aprendizado da leitura e da escrita com // maior sentido para as crianças e, também, para mim.

Sei que alfabetizar não é transferir, depositar, oferecer, doar ao outro o saber. O saber que esta prática docente vem produzindo pode ser considerado um saber ingênuo, que não desenvolve o que Paulo Freire chama de curiosidade epistemológica, imprescindível para se alcançar o pleno conhecimento do objeto a ser estudado, numa perspectiva progressista. Os alunos não têm que memorizar mecanicamente o saber. É preciso torná-lo útil.

Mais uma vez Paulo Freire me ajuda a compreender que *saber ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção* (FREIRE, 1996: 52).

Comecei, então, a indagar: o que fazer para que meus alunos (e alunas) possam aprender a ler e a escrever tornando-se leitores fluentes e críticos?

II – Sobre a possibilidade de um fazer alfabetizador (mais) autoral

Ana Luiza Smolka nos diz que a alfabetização deve ser compreendida como um processo discursivo onde o *aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escrever a criança aprende a escrever e aprende sobre a escrita* (SMOLKA, 1991: 63).

Por anos seguidos alfabetizei sem possibilitar que meus alunos escrevessem o que pensavam. Esperava que as crianças se tornassem leitores e escritores como resultado do que ensinava, porém, não garantia uma prática pedagógica dialógica, interativa, interessante e significativa, tornando-as meras “copitas” que não compreendiam o modo de construção do que copiavam, reduzindo o conhecimento destas crianças ao conhecimento das letras e seu valor sonoro convencional.

Aos poucos fui me “libertando” da cartilha, pois entendi que usar a cartilha, como recurso principal na alfabetização, torna o aprender uma tarefa enfadonha, cansativa e, muitas vezes, sem sentido. Aprendi com Regina Garcia, (1997) que:

A alfabetização é um processo que, ainda que inicie intencionalmente na escola, começa, de fato, com as primeiras leituras que a criança vai fazendo do mundo, desde que nasce, consolidando-se nas quatro primeiras séries e tem continuidade por toda a vida. A criança vai construindo o seu conhecimento sobre o mundo em que vive e, nesse processo, aparece a escrita como um objeto cultural a ser conhecido. Ler, portanto, é um ato de conhecer, ao contrário do que as cartilhas sugerem, quer no encaminhamento do processo, quer no próprio discurso dos autores, que enfatiza o treino, a repetição, a cópia, o ditado. (GARCIA, 1987:58)

Experimentei fazer uso de recursos, considerados “extra-escolares”, levando para a sala de aula jornais, encartes, revistas, folhetos, poesias, histórias em quadrinhos, passatempos, piadas etc. Comecei a desenvolver atividades “fora da cartilha”. Minha intenção era dar significado e gosto ao ato de ler e escrever.

Só recentemente compreendi que apesar das tentativas de mudança que vinha promovendo durante esses anos, imaginando “driblar” os métodos tradicionais, não ia muito além. Usava esses “recursos extras”, fugindo das amarras da cartilha, como mera ilustração. Ou seja, não conseguia me libertar da lógica da cartilha.

Um exemplo bem prático dessa afirmação foi quando, no ano passado (2003), em meados de agosto, após ter apresentado a palavra **mágico**, destaquei // as sílabas **ge** e **gi** formando novas palavras. Levei para a escola uma curiosidade, retirada da revista *Recreio*, ano 1 (13/04/2000), a respeito das girafas. Nesta reportagem eram trazidas algumas informações e características desse animal. As crianças gostaram muito. Porém, após a leitura, apenas solicitei que procurassem a palavra **girafa** no texto e, em seguida, escrevi a palavra no quadro para que pudessem memorizar a escrita correta. Terminada a tarefa, “voltei” para a cartilha. No fundo, não tinha me afastado dela, embora não a **tivesse** utilizando. //

Não conseguia perceber que não escolhia qualquer tipo de texto. Não trabalhava com textos que discutissem o que vivíamos, eu e as crianças, dentro e fora da escola. Os textos eleitos serviam como pretexto para que as sílabas apresentadas pudessem ser fixadas. Eu não saía do lugar. A lógica da cartilha ou a própria cartilha continuava a ser o eixo da minha prática alfabetizadora.

O receio de que meus alunos errassem e não aprendessem a ler era grande. Não deixava que as crianças arriscassem. É como se eu tivesse todas as “rédeas” nas mãos, controlando a aprendizagem das crianças (como se isso fosse

possível!). É necessário registrar que não considerava as crianças incapazes. Mas, pensava que só podiam escrever o ensinado por mim. Não prestava atenção nas hipóteses criadas pelas crianças e considerava errada toda escrita que estava ortograficamente incorreta. Meus alunos, cada vez mais, tornavam-se escravos da minha escrita e “robóticos”, escrevendo, na sala de aula, em função apenas das sílabas apresentadas/ensinadas. Escreviam para fazer o dever, para realizar as tarefas propostas por mim

Quando comecei a pesquisar sobre o tema deste texto monográfico pensei na hipótese de visitar uma escola que trabalhasse com uma concepção de alfabetização diferente da que subsidiava minha prática pedagógica. Queria ver de perto um outro modo de alfabetizar. Minha professora orientadora sugeriu que eu visitasse o Instituto Superior de Educação do Rio de Janeiro (ISERJ), local em que há alguns anos as professoras alfabetizadoras vêm, coletivamente, estudando e investindo na construção de uma prática alfabetizadora discursiva e dialógica.

É importante lembrar que já havia estudado, de 1995 a 1997 nessa escola, realizando algumas observações em turmas dos anos iniciais do Ensino Básico, como estagiária. Mas, a observação realizada, descolada da teoria, sem discussão e reflexão, não teve sentido naquele momento de minha formação.

Nas turmas de alfabetização do ISERJ trabalha-se a leitura e a escrita sempre vinculada à realidade, ou seja, é levado para a sala de aula questões que existem fora dela e todo o trabalho gira em torno de assuntos variados de modo que o que se aprende na escola pode também ser usado fora dela e vice-versa.

Uma das primeiras atividades propostas pela professora Ana Paula, uma das professoras alfabetizadoras cuja prática observei, foi um trabalho de ligar pontos, seguindo uma seqüência numérica, surgindo a figura de uma vassoura e

uma pá. As crianças completariam os nomes das figuras: *eu sou a* O que mais me chamou atenção foi o modo como as crianças escreviam: perguntavam a professora ou aos colegas como se escrevia quando não sabiam; pensavam sobre a escrita, elaboravam hipóteses, testavam essas hipóteses etc. Escreviam “errado”. Quando terminaram, a professora solicitou que as crianças dissessem // como haviam escrito. Cada uma das crianças ia dizendo, por exemplo: *vacora, vacoura, vasora, paá.*

Durante a realização dessa atividade surpreendi-me com um aluno que levantou a seguinte questão em relação a escrita da palavra “Pá”: //

- *É só P e A, só isso?*

Analisando essa questão pode-se perceber que a criança não está apenas transcrevendo letras, e sim pensando sobre sua prática alfabetizadora e, nesse caso, afirmando a hipótese levantada por Emília Ferreiro a respeito da *quantidade mínima de letras* (3) para a escrita de uma palavra ter sentido.

São esforços intelectuais criados pelas crianças para a construção de formas de diferenciação entre as escritas, sendo inicialmente, como considera Emília Ferreiro, *intrafigurais que consistem no estabelecimento das propriedades que um texto escrito deve possuir para poder ser interpretável (ou seja, para que seja possível atribuir-lhe uma significação)* (FERREIRO, 2001b: 20).

Se esse aluno estivesse sendo alfabetizado a partir de modelos tradicionais de ensino, talvez não levantasse essa hipótese, até porque, muitas vezes, nesse processo não é dada a oportunidade para tal ousadia. Possivelmente, seria apresentada a palavra (ortograficamente correta) para que ela a memorizasse.

Ana Paula, professora da turma observada, ia escrevendo no quadro e questionava como estava escrito. Cada criança dava sua opinião, de modo que a escrita convencional ia sendo pensada coletivamente.

As hipóteses não eram simplesmente descartadas, consideradas “erradas” e inválidas. A professora ajudava a criança a compreender que existe uma maneira de escrever aquelas palavras e que era importante pensar sobre isto. O que é interessante é que as crianças não deixavam de escrever por medo de cometerem erros. Aliás, o(s) modo(s) como escreveram fica(m) registrado(s). A preocupação não era com a correção em si, mas com o pensar sobre a escrita e, cada criança podia, individualmente, interferir e contribuir para a construção, coletiva, de conhecimentos.

Vi, nesta sala de aula, a realização prática do defendido por Paulo Freire para que haja aprendizagem: *o respeito à autonomia e à dignidade de cada um é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder uns aos outros* (FREIRE, 1996: 66).

A professora “provocava” a escrita das crianças e garantia um espaço propício à aprendizagem. Fui percebendo a importância do aluno tentar, arriscar, ousar para poder aprender o que ainda não sabe.

Muitas dessas crianças escreviam como falam. Por exemplo: *vasora*. Processo que deve ser considerado natural no início da alfabetização. Do ponto de vista social, as variantes da língua não têm o mesmo valor. Por essa razão é importante ir mostrando às crianças que há diferentes modos de falar, mas há um modo de escrever, do ponto de vista ortográfico, que deve ser conhecido. Antes das crianças estabilizarem esse conhecimento, é natural que ocorram “erros”/l ortográficos, necessários para que os aprendizes da escrita descubram as possibilidades de se representar o sistema alfabético na nossa língua, lembrando que o erro faz parte de qualquer processo de aprendizagem. Isso não quer dizer que a professora não deva mostrar às crianças os erros e discutir, com elas, o porquê desses erros. Ana Paula fez isso muito. Trabalhou com as possibilidades

de escrita discutindo-as com toda a turma. Essa discussão garantiu que as crianças tenham aprendido, ao mesmo tempo, a escrever *vassoura* e *pá?* Não. Mas, foi criada uma situação para que elas refletissem sobre suas hipóteses. É importante ressaltar que essa atividade aconteceu em um clima de cooperação e reflexão, não de constrangimento. Lembro-me do que Ana Luiza Smolka nos fala, pois exemplifica o que pude vivenciar nesta turma:

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 e escritores e autores. As tentativas, as experimentações, os recursos e as hipóteses se evidenciam numa variedade de esquemas exploratórios e imperativos que marcam (em termos da ortografia e da gramática) a passagem intra/interdiscursiva no trabalho de escritura. (SMOLKA, 1991:102)

Observei, também, que as crianças não escreveram do mesmo modo. Nesse processo de criação e elaboração de hipóteses é importante tomar cuidado para não cair na “armadilha” da classificação das crianças em: *silábicas*, *pré-silábicas* e *alfabéticas*¹.

¹ Em FERREIRO & TEBEROSKY (1999) são destacados níveis de evolução no processo da escrita da criança: Nível pré-silábico: neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica da mesma. Nível silábico: este nível está caracterizado pela tentativa de dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita. Cada letra vale por uma sílaba. Nível alfabético: Ao chegar a este nível, a criança já franqueou a “barreira do código”, compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever. Isto não quer dizer que todas as dificuldades tenham sido superadas: a partir desse momento, a criança se defrontará com as dificuldades próprias da ortografia, mas não terá problemas de escrita, no sentido estrito.

Agindo assim, estaremos “congelando” a aprendizagem da criança, separando quem é considerado “capaz” de quem é “incapaz”. Como se a criança fosse um ser estável, imutável. É importante, como considera Emília Ferreiro, *entender esse desenvolvimento como um processo e não como uma série de etapas que se seguiram uma às outras quase automaticamente* (FERREIRO, 2001a: 86)

Uma prática que a professora Solange, outra professora alfabetizadora dessa mesma escola, vem desenvolvendo com sua turma e que considerei bastante interessante é o empréstimo de livros. Nessa sala de aula há uma caixa com vários títulos da literatura infantil que as crianças podem manipular e se quiserem, levar para casa. Cada criança tem uma ficha para preencher o nome do livro e o dia em que está pegando emprestado. Cria-se, desse modo, um senso de responsabilidade em cuidar do livro. Essa prática garante, em especial, a possibilidade para aqueles alunos que não têm a oportunidade de ter contato com livros em seus lares, de ler em casa. //

Na minha sala de aula, também reservo um canto para a exposição de livros e comecei a praticar o empréstimo desse material. As crianças ficam ansiosas para levar o livro para casa.

Com essa prática, notei que as crianças começaram a se interessar mais // pelos livros, que outrora não eram tão utilizados. Levei para esse “cantinho” outros tipos de materiais escritos: jornal, revistas, histórias em quadrinhos, enciclopédia, atlas geográfico e até um dicionário. Esse material já existia na escola, eu levava para sala, mas não permitia o acesso direto das crianças. Nunca imaginei que as crianças fossem se interessar tanto por esses materiais. Nas horas livres tem sempre alguma criança folheando ou lendo algum desses textos.

Em um outro dia de visita à sala da professora Ana Paula, percebi que a escola estava “em clima” de festa junina. A professora, então, propôs a realização de uma lista de coisas que existem nessas festas. Ela ia desenhando no quadro e as crianças escreviam as palavras no caderno. Ao observar essa atividade, logo percebi que não existe um *critério de dificuldade* a ser seguido para a escolha das palavras. Essas faziam parte do universo junino: bandeirinha, balão, fogueira, lanterna, entre outras.

As crianças novamente formulavam hipóteses, perguntando, levantando para consultar o alfabeto exposto na sala ou perguntar a um colega ou a professora. Havia movimentação, barulho.

Lembro que a primeira vez que entrei nessa sala fiquei assustada, considerando aquela aula uma bagunça. As crianças não ficavam quietas, sentadinhas, fazendo o exercício. É muito diferente da minha turma: um silêncio! Eu escrevia os exercícios no quadro ou selecionava a página do livro e as crianças ficavam quietinhas copiando, executando a tarefa proposta. Inexistia interação entre as crianças.

Quando comecei a me acostumar com esse clima agitado é que vi que as crianças, da turma observada por mim, não estavam fazendo bagunça. Elas estavam interagindo e produzindo. Uma maneira muito interessante de se produzir conhecimento. O professor, nesse processo, não é o dono da verdade. A partir da movimentação, havia discussão de idéias e através dessa discussão formigavam novos conhecimentos.

Após observar a atividade proposta por essa professora - lista do que podemos encontrar em uma festa junina - logo pensei em aplicá-la na minha sala já que estávamos em junho. Queria saber se meus alunos também eram capazes

de escrever o que eu ainda não havia ensinado; se também levantavam hipóteses ou se essa capacidade estava muito adormecida ou desaparecida.

Após debater com as crianças a respeito dessas festas propus a escrita da listagem. Alguns alunos ficaram surpresos e diziam:

- *Essa letra você não “deu” ainda!*

Percebi, então, que Caroline, uma das minhas alunas, estava com medo e dizia não saber escrever aquelas palavras. Pedia para que eu escrevesse no quadro para que pudesse copiar. Solicitei que escrevesse do jeito que achasse correto. Quando acabava de escrever, perguntava:

- *Está certo, tia?*

As crianças estavam “viciadas” em só escrever o que eu permitia! Insisti que fossem escrevendo como pensavam e surpreendi-me ao ver que meus alunos também eram capazes de escrever além da cartilha. Eles conheciam letras que eu ainda não havia apresentado. Afinal, não é só na sala de aula que se aprende, embora, por muito tempo eu tenha acreditado que sim.

Elas criavam suas hipóteses, apenas tendo alguns “erros” de ortografia. Nesse primeiro momento, achei melhor não questionar esses “erros”, pois era a primeira vez que tinham a possibilidade de escrever como sabiam. Essas crianças ainda não aceitavam o erro como parte do processo de aprender, do mesmo modo que eu ainda também não compreendia o erro desse modo. Até aquele momento eu corrigia tudo o que escreviam.

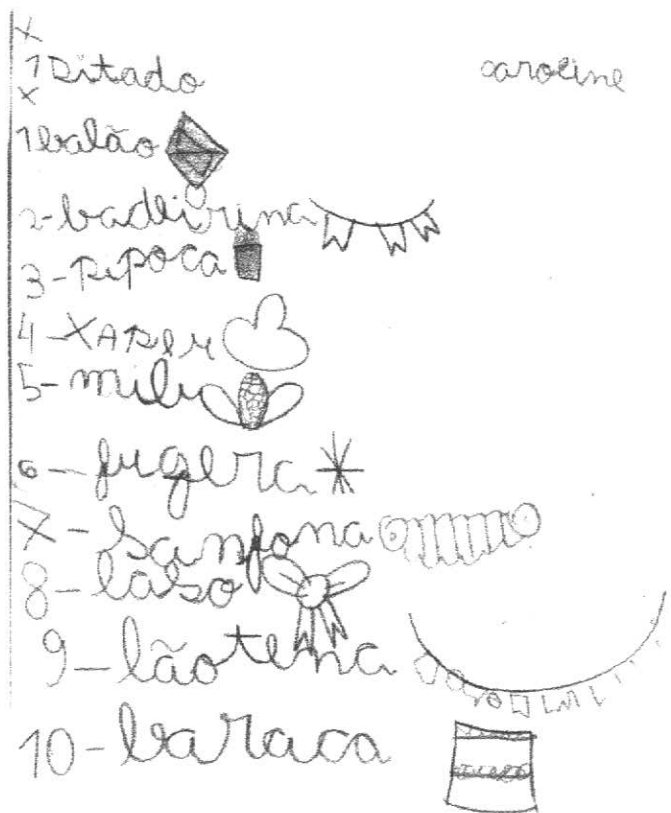
Aliás, a questão do erro dos alunos, há muito tempo me incomoda. Sempre corriji os exercícios das crianças, desconsiderando, como já citei, as propostas deles, permitindo apenas, o que era ortograficamente correto.

Hoje entendo necessário o ato de correção, porém não devo eleger a hipótese ortográfica como a única norteadora do processo de avaliação.

Devo corrigir a escrita, pois a escola tem essa tarefa de ensinar, porém devo considerar as hipóteses das crianças, já que a alfabetização faz parte de um processo onde o aluno precisa refletir, podendo errar ou acertar.

É extremamente importante que o professor conheça seus alunos para que possa decidir o momento, para que possa corrigir o erro, sem causar inibições, pois como disse, no início da alfabetização é natural cometer erros e se o professor optar por corrigir tudo, pode acabar fazendo com que muitos desistam de escrever, afinal, quem escreve pouco, erra pouco.

As escritas de Caroline e Bruna revelam, um pouco, do muito que fui descobrindo com os meus alunos e alunas:



Bruna

1- Ditado

X/

1-  bola

X
2-  belduinho

X
3-  pipoca

X
4-  chapéu

X
5-  milho

X
6-  página

X
7-  sofá

X
8-  vestido

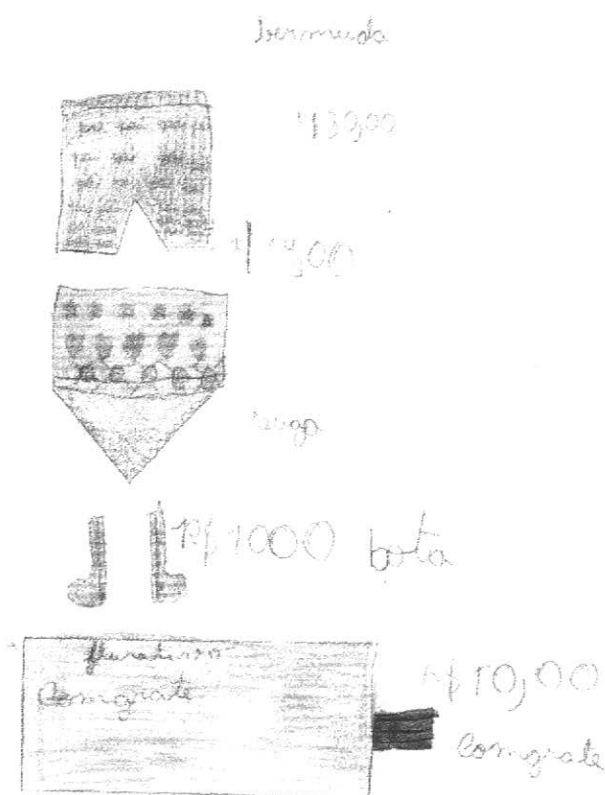
X
9-  caneta interna

X
10-  churrasqueira

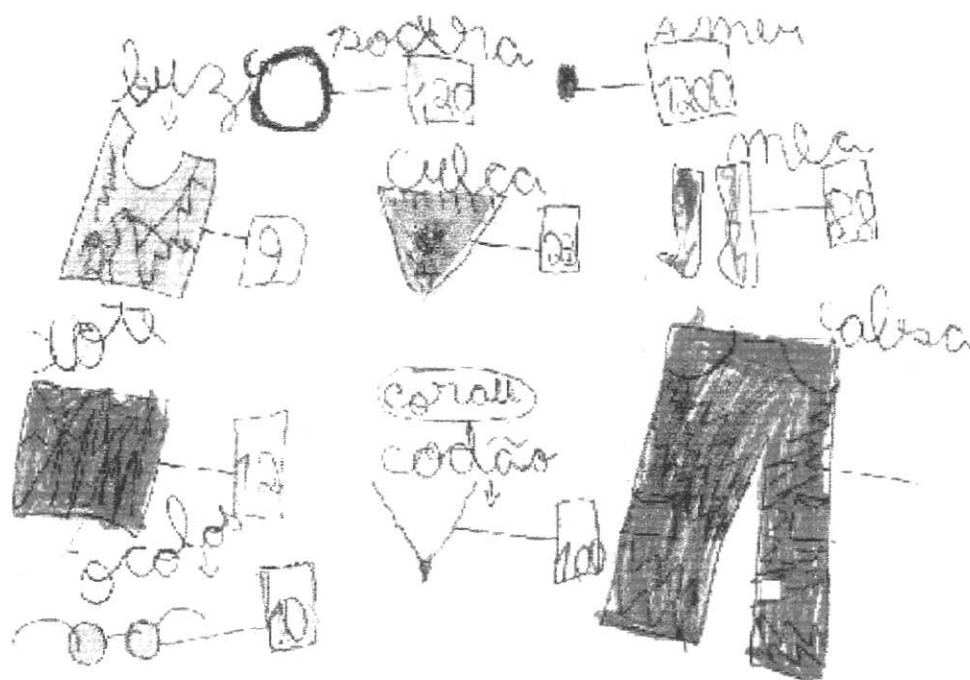
Com a aproximação do dia em que se comemora o dia dos pais, após ter discutido com as crianças esse tema, levei para a escola uma notícia retirada do // jornal Extra (08/07/2004), que fala das promoções nos shoppings com uma lista de produtos em promoção. Após ler a notícia e discutirmos sobre os preços (os mais baratos e os mais caros), refletimos se é realmente necessário comprar presente para o pai nesse dia. Uma aluna, Amanda disse que a mãe dela só podia gastar R\$10,00 na compra do presente do pai. A partir dessa informação, peguei cédulas de brinquedo para ver o que poderíamos comprar com essa quantia.

Foram criadas várias hipóteses. Em seguida, propus a seguinte atividade: as crianças fariam uma simulação em que seriam donos de lojas que estivessem vendendo produtos para o dia dos pais e teriam que criar um encarte com essas promoções.

Na criação do encarte, as crianças elaboraram produtos diversos e || pensaram a respeito dos valores. Essa atividade consumiu grande parte da aula, porém trabalhei diversos conteúdos pedagógicos: o sistema monetário brasileiro, noção de adição e subtração, consumismo etc, sempre de maneira lúdica, prática e interessante para as crianças e para mim. Pude, também, possibilitar que as crianças pensassem para que serve ler e escrever.



Pedro, 6 anos



Cíntia, 6 anos

Para mim, aprender a ler esses trabalhos é um desafio. Não posso mais admitir que as crianças só podem escrever o que ^é ensinado por mim. Passei a // perceber que as crianças podem saber, embora não tenha sido dado a elas a autorização institucional para a realização desse ato. Como diz Emília Ferreiro “Saber” quer dizer ter construído alguma concepção que explica certo conjunto de fenômenos ou de objetos da realidade. Que esse “saber” coincida com o “saber” socialmente válido é um outro problema (FERREIRO, 2001b: 17).

Passei a ~~começar~~ enxergar, porque comecei a compreender, as // concepções das crianças sobre o sistema de escrita. As crianças não chegam à // escola “vazias”. Elas trazem uma “bagagem” de conhecimentos que são bases para a criação de suas hipóteses sobre a linguagem escrita. Eu não admitia uma escrita que não fosse registrada de modo ortográfico. Tenho me aberto às possibilidades de escrita produzidas pelos meus alunos e alunas. Um processo desafiador, pois aprendi a ocupar o centro desse processo – o ensinar/aprender a

ler e a escrever. Percebo, entretanto, que é possível mediar um processo alfabetizador mais crítico, centrado na autoria dos alunos e alunas e na minha própria autoria como professora.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir da realização desse trabalho, pude refletir e repensar a prática ||
escolar da alfabetização que vinha exercendo até então.

Investigando sobre a questão: como se deve ensinar a ler e escrever na escola, comecei a ampliar minha compreensão sobre alfabetização e perceber que o processo alfabetizador não se inicia e termina na sala de aula. As crianças, com as quais trabalho lidam, em seus cotidianos, com a escrita e a leitura fora da escola.

Não posso mais realizar uma prática pedagógica onde a criança aprenda que o conhecimento é algo que os *outros* possuem e deve ser “passado/transmitido” sem deixá-la participar do processo de descoberta e de construção de novos conhecimentos, tornando-a espectadora “passiva” ou receptora “mecânica” que não questiona o apresentado pelo professor, o detentor do saber.

Devo levar em conta o que Emília Ferreiro considera; *a língua escrita é um ||
objeto de uso social, com uma existência social (e não apenas escolar)* (FERREIRO, 2001b: 37).

Meus alunos e alunas, em diferentes momentos de suas vidas, estão em contato com a escrita. No mundo que as cerca existem diversos tipos de textos. É impossível negar o contato das crianças com esse material, acreditando ser possível controlar os modos como se relacionam e interpretam a linguagem escrita. Aprendi a ignorar esses conhecimentos, pois a leitura e a escrita presentes em minha sala de aula eram descontextualizadas e, muitas vezes, sem significado para as crianças.

É necessário promover um intercâmbio entre essas informações, trazendo para as discussões escolares informações extra-escolares e levando para situações extra-escolares informações escolares.

Porém, para que toda essa troca de informações realmente aconteça preciso repensar meu papel como educadora, pois não posso continuar sendo a “detentora do saber”, mas também, não devo chegar ao extremo de ser uma simples espectadora dos progressos dos meus alunos. Devo interagir com eles, buscando novos meios de alfabetizar, promovendo discussões e reflexões, assumindo o “posto” de mediadora, pois todos - alunos, alunas e professora - devem ser capazes de, desde o início do ano escolar, pensar, ler e escrever.

É necessário criar condições para que os alunos (e alunas) exerçam práticas sociais de leitura e escrita, no cotidiano da sala de aula, contribuindo para que se tornem leitores e escritores. Cheguei à conclusão de que, para que isso ocorra, é indispensável deixar com que as crianças “arrisquem”, escrevendo textos livres, espontâneos, pensando, inventando. Os “erros” que possivelmente serão revelados devem ser considerados como pistas preciosas para se tentar compreender o(s) modo(s) como as crianças pensam sobre a linguagem escrita. No processo de conhecer, errar faz parte do aprender. Impossível ignorar ou reprimir os erros presentes nas produções dos aprendizes da escrita.

Continuo a experienciar o processo de construção de uma prática alfabetizadora (mais) autoral. Uma prática que garanta aos alunos e alunas o entendimento de que aprender a ler e a escrever é a possibilidade de escrever a sua própria palavra e compreender e intervir no mundo de um outro lugar. Sei que preciso estudar muito mais. Sei, também, como acreditei um dia, que trocar de cartilha não significa alterar a concepção de escrita, de leitura, de conhecimento, de alfabetização. Como considera Marlene Carvalho, não existe

uma *receita* para alfabetizar. Cabe a mim, professora alfabetizadora que sou, o investimento em uma prática pedagógica investigativa onde as perguntas sejam mais importantes do que as respostas. Preciso me desafiar a estudar, a escrever e a ler para que possa, também, desafiar meus alunos e alunas a pensar sobre a leitura e a escrita, fomentando a curiosidade por conhecer, tão presente nas crianças.

Escolho, como não poderia ser diferente, para fechar esse texto monográfico, o início da construção de uma prática alfabetizadora *sem receita*, o texto abaixo:

Alfabetização sem receita

Marlene Carvalho (UFRJ)

“Pegue uma criança de seis anos, ou mais, no estado em que estiver, limpa ou suja, e coloque-a numa sala de aula onde existem muitas coisas escritas para olhar e examinar. Servem jornais velhos, revistas, embalagens, propagandas eleitorais, latas de óleo vazias, caixas de sabão, sacolas de supermercado, enfim, tudo que estiver entulhando os armários da escola e da sua casa. Convide a criança para brincar de ler, adivinhar o que está escrito: VOCÊ VAI DESCOBRIR QUE ELA JÁ LÊ MUITAS COISAS.

Converse com a criança, troque idéias sobre quem são vocês e as coisas de que gostam e não gostam. Escreva no quadro algumas das coisas que foram ditas e leia para ela. Peça a criança que olhe as coisas escritas que existem por aí, nas lojas, no ônibus, nas ruas, na televisão. Escreva algumas destas coisas no quadro e leia para elas. Deixe as crianças cortarem letras, palavras e frases dos jornais velhos e não esqueça de mandá-las limpar o chão depois, para não criar problema na escola. Todos os dias leia em voz alta para a criança alguma coisa interessante: histórias, poesias, notícia de jornal, anedotas, letras de músicas, adivinhação. Mostre para a criança alguns tipos de coisas escritas que talvez ela não conheça: um catálogo de telefone, um dicionário, um telegrama, uma carta, um bilhete, um livro de receita de cozinha.

Desafie a criança a pensar sobre a escrita e pense você também. Quando a criança estiver tentando escrever, deixe-a perguntar ou ajudar ao colega. Não se apavore se a criança estiver “comendo letra”: até hoje, não houve caso de indigestão alfabética. Acalme a diretora e a supervisora se elas ficarem alarmadas.

Invente sua própria cartilha. Use sua imaginação e sua capacidade de observação para ensinar a ler. Leia e estude você também.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS:

- BARBOSA, José Juvêncio. **Alfabetização e leitura**. São Paulo: Cortez, 1991.
- CAGLIARI, Luiz Carvalho. **Alfabetização e linguagem**. 10ª. Edição. São Paulo: Scipione, 1997.
- CARVALHO, Marlene. **Alfabetização e Letramento: um diálogo entre a teoria e a prática**. mimeo, 2003 (no prelo).
- ESTADO, Secretaria Extraordinária de Programas Especiais. **Carta ao Professor**. Rio de Janeiro: FAEP, 1993.
- FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- FERREIRO, Emília. **Com todas as letras**. 9ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2001 a.
- _____ . **Reflexões sobre alfabetização**. 24ª. Edição. São Paulo: Cortez, 2001b.
- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____ . **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 24ª. Edição. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- GARCIA, Regina Leite. Caminhos e descaminhos na alfabetização. In: **Educação e Sociedade**. nº 28, ano IX, São Paulo: Cortez, 1987.

- NICOLA, José e CHIARION, Rosalina Aparecida Acedo. **Novo Tempo**. São Paulo: Scipione, 1999.
- NORMA, Menezes e COSTA, Eliardes. **De vento em popa**. Salvador: Casa de Letra, 2002.
- PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS. Brasília: MEC/SEF, 1997.
- SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo**. 3ª. Edição. São Paulo: Cortez, 1991.



UNI-RIO

Universidade do Rio de Janeiro

CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
ESCOLA DE EDUCAÇÃO
DEPARTAMENTO DE DIDÁTICA
DISCIPLINA : MONOGRAFIA II

ALUNO(A) : Heloísa Helena Miranda Valente

TÍTULO DO TRABALHO MONOGRÁFICO : Alfabetização :
Reflexões sobre a minha prática docente

ORIENTADOR : Carmen Sanchez Sampaio

FICHA DE AVALIAÇÃO FINAL

Primeiro avaliador : Professor convidado

Professor: Lúcia Maetha Coelho

Nota : 8,5

Considerações Finais:

O tema não é novo; no entanto, sua apresentação, através de reflexões próprias sobre prática docente efetiva, é bastante significativa. Ficam claras as deficiências e as questões que dominam o cotidiano pedagógico de Heloísa - entre elas, a exatidão, o "querer mudar" característico de todo profissional da educação comprometido com a transformação social.

Destaco, ainda, a linguagem clara, precisa, sem "pedantismo acadêmico", bem como a análise dos textos apresentados. Neste item, seria importante um aprofundamento maior.

O "pequeno" do trabalho monográfico situa-se na abordagem de uma categoria que não foi analisada devidamente - AUTO-PIA. Contrariando, esta categoria precisava ser mais trabalhada, utilizando, talvez, autores como Pêcheux e Barktin.

Lúcia Coelho

Parecer – Monografias UNIRIO – 1º semestre de 2004

Curso de Pedagogia – 1º semestre de 2004

Título da monografia: *Alfabetização: reflexões sobre a minha prática docente*

Autora: Heloísa Helena Miranda Valente

Em primeiro lugar, acho necessário destacar que começamos a trabalhar, neste texto monográfico, no meio do 1º semestre de 2004. Só neste momento Heloísa elege como tema de sua monografia a questão da alfabetização e eu a provooco, então, para que reflita e invistigue a própria ação alfabetizadora. Ela passa a freqüentar as aulas de alfabetização: teoria e prática ministradas, por mim, na universidade. Vai ao Instituto Superior de Educação do RJ observar uma prática alfabetizadora que não tem como eixo do trabalho o uso de cartilhas e/ou métodos de alfabetização centrados em uma concepção mecanicista de produção do conhecimento. O processo de articular prática/teoria/prática vai se intensificando. Toma, de fato, sua prática como objeto de estudo e investigação. No processo de ensinar vai aprendendo com os seus alunos e alunas que existem outros modos para ensinar a ler e a escrever. Modos que investem no uso da leitura e da escrita, na sala de aula, sem a dicotomização com o mundo. Se tivéssemos mais tempo acredito que Heloísa aprofundaria e ampliaria a discussão teórica. Sua monografia revela o compromisso de Heloísa com sua própria formação, dedicação e cuidado em sua realização.

Pelo acima exposto atribuo a nota 9,0 (nove) a esta monografia.

Rio de Janeiro, 30/09/2004
Lamarey de Sampaio

Segundo avaliador : Professor orientador

Professor : Caamen Sanchez Sampaio

Nota: 9,0 (nove)

Considerações Finais:

Em primeiro lugar, acho necessário destacar que começamos a trabalhar, neste texto monográfico, no meio do 1º semestre de 2004. Só neste momento Heloisa elege como tema de sua monografia a questão da alfabetização e eu a provo, então, para que reflita e investigue a própria ação alfabetizadora. Ela passa a freqüentar as aulas de alfabetização: teoria e prática ministradas, por mim, na universidade. Vai ao Instituto Superior de Educação do RJ observar uma prática alfabetizadora que não tem como eixo do trabalho o uso de cartilhas e/ou métodos de alfabetização centrados em uma concepção mecanicista de produção do conhecimento. O processo de articular prática/teoria/prática vai se intensificando. Toma, de fato, sua prática como objeto de estudo e investigação. No processo de ensinar vai aprendendo com os seus alunos e alunas que existem outros modos para ensinar a ler e a escrever. Modos que investem no uso da leitura e da escrita, na sala de aula, sem a dicotomização com o mundo. Se tivéssemos mais tempo acredito que Heloisa aprofundaria e ampliaria a discussão teórica. Sua monografia revela o compromisso de Heloisa com sua própria formação, dedicação e cuidado em sua realização.

Rio de Janeiro, 30/09/2004

Caamen Sanchez Sampaio

Terceiro avaliador : Professor da disciplina Monografia II

Professor: Ligia Elvira Colli

Nota : 10,0

Considerações Finais:

O trabalho incluiu as principais regras da ABNT para a elaboração de monografias

L. Colli

RESULTADO FINAL

Avaliador 1	Avaliador 2	Avaliador 3	Pontos	Nota final
8,5	9,0	10,0	27,5	9,1

Rio de Janeiro, 30/09/2004

L. Colli

QUADRO RESUMO - ORIENTAÇÕES

Mês maio

Dia	20/5	24/5	31/5	
Atividade	decidimos o tema e estratégia	discutimos sobre os métodos tradicionais	conheci alguns métodos e cartilhas tradicionais	
Professor	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>	
Aluno				

Mês junho

Dia	07/6	19/6	29/6	28/6
Atividade	discutimos o papel da escrita e da leitura	visita ao ISERT	visita ao ISERT	discutimos sobre Psicogênese
Professor	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>
Aluno				

Mês julho

Dia	02/7	05/7	7/7	12/7
Atividade	visita ao ISERT	discutimos sobre Psicogênese	visita ao ISERT	discutimos sobre a questão do erro na escola
Professor	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>
Aluno				

Mês julho e agosto

Dia	19/7	2/8		
Atividade	discutimos sobre a questão da educação continuada do professor	apresentei os capítulos		
Professor	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>		
Aluno				

Mês setembro

Dia	03/09	08/09		
Atividade	apresentei os capítulos reescritos	entreguei a versão final		
Professor	<i>[assinatura]</i>	<i>[assinatura]</i>		
Aluno				