

UNIVERSIDADE ESTADUAL PAULISTA
“JULIO DE MESQUITA FILHO”
FACULDADE DE CIENCIAS – CAMPUS DE BAURU
DEPARTAMENTO DE EDUCAÇÃO

RAFAELA PASTORE OLIVEIRA DA SILVA

PAULO FREIRE PARA CRIANÇAS

BAURU
2010

RAFAELA PASTORE OLIVEIRA DA SILVA

PAULO FREIRE PARA CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia, sob a orientação do Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale.

BAURU
2010

Silva, Rafaela Pastore Oliveira da.
Paulo Freire para crianças / Rafaela Pastore
Oliveira da Silva 2010.
90 f. : il.

Orientador: José Misael Ferreira do Vale

Monografia (Graduação)-Universidade
Estadual Paulista. Faculdade de Ciências,
Bauru, 2010

1. Método Paulo Freire. 2. Alfabetização
de Crianças. 3. Código Lingüístico. I.
Universidade Estadual Paulista. Faculdade de
Ciências. II. Título.

RAFAELA PASTORE OLIVEIRA DA SILVA

PAULO FREIRE PARA CRIANÇAS

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Departamento de Educação da Faculdade de Ciências – UNESP, Bauru, como parte dos requisitos para obtenção do título de graduação em Pedagogia.

BANCA EXAMINADORA

Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale – Orientador
Faculdade de Ciências – Unesp – Bauru.

Profª. Dra. Maria da Graça M. Magnoni
Faculdade de Ciências – Unesp – Bauru.

Profª. Dra. Vera Lúcia M. F. Capellini
Faculdade de Ciências – Unesp – Bauru.

Bauru, 11 de novembro de 2010

Dedico este trabalho,

Aos meus queridos pais, exemplos de amor, respeito e coragem.

Ao meu amado esposo, companheiro de todas as horas.

E a todos aqueles que, assim como eu, acreditam numa educação libertadora como ferramenta de inclusão social e princípio da dignidade humana.

AGRADECIMENTOS

A Deus, por sua imensa bondade e constância em minha vida.

Aos mestres que incansavelmente dedicaram-se ao nobre ofício de compartilhar seus tão caros e preciosos conhecimentos, em especial, ao mestre orientador Prof. Dr. José Misael Ferreira do Vale.

Aos meus colegas desta jornada em busca do conhecimento.

À diretora, à coordenadora e aos professores da Escola Estadual Torquato Minhoto que me acolheram prontamente.

Aos alunos de estágio, pela doçura, respeito e carinho.

Enfim, sou grata a todos que cooperaram para que este trabalho se concretizasse.

“Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.”

Paulo Freire

RESUMO

As experiências vividas no Programa Ler e Escrever, por meio do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, foram o ponto de partida para a elaboração desta pesquisa. A partir das observações feitas em sala de aula, a pesquisadora percebeu lacunas presentes no processo de ensino-aprendizagem no sistema imposto pelo Governo do Estado de São Paulo, fatores preponderantes para entendermos como e quando as crianças aprendem. Dessa forma, notou-se que uma única proposta de alfabetização a ser adotada por todas as escolas, não se revela adequada para atender diferentes contextos, além de inobservar a individualidade de cada educando. Assim, aplicou-se o Método Paulo Freire com crianças do 2º ano (antiga 1ª série) adaptado de forma lúdica, durante as aulas de reforço na escola estadual “Torquato Minhoto”, situada na cidade de Bauru, SP. Buscou-se promover, adequadamente, a compreensão do código lingüístico e o desenvolvimento da aprendizagem da leitura e escrita. Destarte, alguns entraves impediram um trabalho mais aprofundado que abrangesse uma gama maior de alunos durante um período extenso, todavia, os resultados de modo geral foram positivos em relação à inicialização da alfabetização.

Palavras-Chave: Método Paulo Freire. Alfabetização de Crianças. Código Lingüístico. Reforço Escolar.

ABSTRACT

The experiences lived in the Read and Write Program (Programa Ler e Escrever), through the scholarship project Public School and University at literacy (Escola Pública e Universidade na alfabetização), were the starting point for the preparation of this research. From this observations obtained in the classroom, it was noticed gaps present in the process of teaching-learning in the system imposed by the state government of Sao Paulo, preponderant factors to understand how and when children learn. This way, was noted that only one literacy proposal to be adopted by all schools revealed not being effective to meet different contexts, also disregards the individuality of each student. Thus, we applied the Paulo Freire's Method with children from Second year (Former First series) adapted in a playful way, during reinforcement classes at state school "Torquato Minhoto", located in Bauru/SP. Sought to promote, properly, the comprehension of the language code and the development of learning in reading and writing. This manner, some barriers prevented a more thorough job covering a wider range of students over an extended period, however, the results were generally positives about the startup of literacy.

Keywords: Paulo Freire's Method. Children's literacy. Language code. Tutoring

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1	Paulo Freire	25
Figura 2	“Lista de animais” – Aluna 1	52
Figura 3	“Lista de animais” – Aluna 2	53
Figura 4	“Lista de animais” – Aluna 3	54
Figura 5	“Lista de animais” – Aluno 4	55
Figura 6	Música do alfabeto	56
Figura 7	“Complete com as vogais” – Aluna 2	57
Figura 8	Crachás – Alunos 2 e 4	58
Figura 9	“Alfabeto de animais” – Aluna 3	59
Figura 10	Alfabeto ilustrado	60
Figura 11	Cartaz das famílias silábicas	61
Figura 12	“RG” – Aluna 1	62
Figura 13	“Trabalhando nomes” – Aluno 4	63
Figura 14	“Identificando” – Aluna 2	64
Figura 15	“Entrevistando” – Aluna 2	65
Figura 16	“Conhecendo a rua onde mora” – Aluna 1	66
Figura 17	Palavra geradora “CAMILA” – Aluna 1	68
Figura 18	“Alfabeto de nomes” – Aluna 1	69
Figura 19	“Lista de nomes de amigos” – Aluna 3	70
Figura 20	Palavra geradora “BICICLETA” – Aluna 2	71
Figura 21	“Complete com as sílabas” – Aluna 1	72
Figura 22	“Cruzadinha” do L – Aluna 1	73
Figura 23	“Escreva as palavras com as sílabas indicadas” – Aluna 1	73
Figura 24	“Escreva as palavras com as sílabas indicadas” – Aluna 2	74
Figura 25	“Caça palavras” do T – Aluna 2	74
Figura 26	“Ditado recortado” – Aluna 1	75
Figura 27	Leitura do livro “O coelhinho Lino” – Aluna 1	77
Figura 28	Reescrita do conto “A pequena sereia” – Aluna 1	77
Figura 29	Palavras geradoras “BELA” e “FERA” – Aluna 2	78
Figura 30	“Lista de doces” – Aluna 1	79

Figura 31	“Ditado” – Aluna 1	80
Figura 32	Avaliação – Aluna 1	81
Figura 33	Avaliação – Aluna 2	82
Figura 34	Avaliação – Aluna 3	83
Figura 35	Avaliação – Aluno 4	84

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	13
1 ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL	15
1.1 Educação: Direito de todos	15
1.2 Alfabetização	17
1.3 História dos Métodos de Alfabetização no Brasil	21
1.4 Paulo Freire: Biografia	25
1.5 Paulo Freire: Crenças e Críticas	26
1.6 “Método Paulo Freire”	31
2 INTERESSES E PERSPECTIVAS QUE ORIENTAM A PESQUISA	39
2.1 Delineamento da Pesquisa	39
2.2 Características Físicas do Prédio Escolar	42
2.3 Recursos Físicos e Pedagógicos	43
2.4 Recursos Humanos	43
2.5 Comunidade Escolar	44
2.6 Sala de Aula Observada	44
3 PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PRÁTICA ESCOLAR DE HOJE	47
3.1 Material Elaborado	50
3.2 Execução Prática	51
3.3 Resultados Alcançados	79
4 CONSIDERAÇÕES FINAIS AO TRABALHO REALIZADO	86
REFERÊNCIAS	88

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa é decorrência de experiências vividas no programa Ler e Escrever, por meio do Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Bolsa Alfabetização, que permite a atuação de um aluno pesquisador nas classes de alfabetização da rede pública de ensino.

A partir das observações feitas em sala de aula, pode-se notar como as crianças aprendem. Deste modo, observou-se que uma única proposta de alfabetização adotada por todas as escolas não se revela adequada para atender diferentes contextos.

Assim, a problemática estudada neste trabalho surgiu após o levantamento da hipótese de que a aplicação do Método Paulo Freire para crianças, enriquecido de atividades lúdicas, promove mais adequadamente o desenvolvimento e a aprendizagem da leitura e escrita, a partir de “palavramundo”¹.

Neste diapasão, a pesquisa tem caráter qualitativo, buscando compreender as qualidades do fenômeno estudado em seu ambiente natural. Da mesma sorte, traz em seu bojo a natureza de pesquisa-ação, onde o pesquisador é parte integrante da própria pesquisa.

Para tanto, importa esclarecer que o referido estudo ampara-se no método analítico-sintético² utilizado por Paulo Freire, facilitando a compreensão do material escrito e do código lingüístico, ou seja, todas as regras e questões estruturais basilares para o educando iniciar seu processo de alfabetização, resultando numa ação totalizadora.

Dessa forma, o objetivo geral da pesquisa é investigar a possibilidade de se trabalhar com o método supracitado voltado para alfabetização de crianças a partir de seis anos, já que, originariamente, o denominado adequadamente “Método Paulo Freire”, demonstrou-se profundamente eficaz quando administrado, na Alfabetização de Jovens e Adultos.

Superadas as generalidades pertinentes ao tema, passemos a uma análise mais aprofundada no que tange aos objetivos específicos:

- 1- Observar o cotidiano de uma sala de aula de 1ª série de escola estadual e analisar como seria possível aplicar o método analítico-sintético na aprendizagem da leitura e escrita;
- 2- Destacar as principais contribuições do “Método Paulo Freire” e trabalhá-lo no sentido do enriquecimento do processo de alfabetização;

¹ “palavramundo” é um neologismo criado pelo educador Paulo Freire com o objetivo de evidenciar as palavras ricas em conteúdo social e adequadas do ponto de vista da análise silábica.

² No método analítico-sintético, o educando aprende por análise e síntese, partindo do “todo” (frase ou palavra) à “parte” (sílabas) e vice-versa.

3- Evidenciar que método Paulo Freire valoriza o sujeito que aprende a ler e escrever numa situação dialógica.

Ademais, a pesquisa se justifica, pois o processo de alfabetização é etapa decisiva na formação do estudante nos anos iniciais do Ensino Fundamental. É possível afirmar que, sem o domínio da leitura e da escrita, difícil será para o indivíduo, entrar em contato com a produção científica, literária, filosófica, geográfica, histórica, entre outras.

Destarte, o indivíduo que não souber ler e escrever terá seu rendimento social apequenado, contribuindo para acentuar a desigualdade social; concomitantemente, tende-se a aumentar as distâncias sociais.

Somente com um povo alfabetizado, instruído, que saiba fazer uso da leitura e da escrita para interpretar e se comunicar, poderemos ter um país consciente e justo, exatamente como Paulo Freire apregoava alhures.

Não é sem razão que o governo está voltando sua preocupação para a educação, em especial para a alfabetização, pois somente por meio desta, haverá a inclusão do homem na sociedade contemporânea.

Daí a importância de se estudar, analisar e refletir sobre a alfabetização, a fim de descobrir métodos, técnicas e processos que contribuam para o ensino-aprendizagem de forma mais eficaz e significativa.

Feitas estas considerações, é mister consignar que esta pesquisa não tem a pretensão de propor a substituição da atual forma de ensino imposta pelo governo, mas tão somente oferecer uma alternativa que contribua para a alfabetização dos alunos de acordo com a diversidade de suas necessidades e habilidades individuais.

Finalizando, insta declarar que a proposta apresentada foi experimentada em 4 alunos do 2º ano (antiga 1ª série), que até o segundo semestre do ano de 2009, não seguiam o ritmo da sala, pois encontravam-se praticamente analfabetos. Os mesmos foram acompanhados do mês de agosto a novembro do referido ano, na escola “E. E. Torquato Minhoto” situada no Bairro Bela Vista, cidade de Bauru, Estado de São Paulo.

Os resultados desta pesquisa e seus apontamentos poderão ser apreciados no capítulo IV deste Trabalho de Conclusão de Curso (TCC).

CAPÍTULO 1

ALFABETIZAÇÃO NO BRASIL

1.1 Educação: Direito de todos

Ninguém pode fugir da influência da Educação como prática social. Ela nos é transmitida a cada momento: na rua, em casa, na escola, enfim, todos somos tocados por ela. Sabemos que até mesmo antes de entrar na escola, a criança já recebe estímulos do ambiente que a cerca por meio das cores, formas, imagens, informações, sons, despertando sua curiosidade.

Assim, dada a relevância do tema, é imprescindível dissertarmos sobre o direito que todo cidadão possui de receber uma educação digna. Tal afirmação não é recente, como bem podemos notar nos dizeres contidos na universal Declaração dos Direitos Humanos:

Art. XXVI - 1. Toda a pessoa tem direito à instrução. A instrução será gratuita, pelo menos nos graus elementares e fundamentais. A instrução elementar será obrigatória. A instrução técnico-profissional será acessível a todos, bem como a instrução superior, esta baseada no mérito.

2. A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos, e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

3. Os pais têm prioridade de direito na escolha do gênero de instrução que será ministrada a seus filhos. (ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS, 1948).

Igualmente percebemos esta importância em nossa Constituição Federal: “**Art. 6º** - São direitos sociais a educação, a saúde, o trabalho, a moradia, o lazer, a segurança, a previdência, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição.” (BRASIL, 1988).

Não são diferentes as normas contidas no Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA):

Art. 53 – A criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho, assegurando-se-lhes:

I – igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II – direito de ser respeitado por seus educadores;

III – direito de contestar critérios avaliativos, podendo recorrer às instâncias escolares superiores;
 IV – direito de organização e participação em entidades estudantis;
 V – acesso à escola pública e gratuita próxima de sua residência.
 Parágrafo único: É direito dos pais ou responsáveis ter ciência do processo pedagógico, bem como, participar da definição das propostas educacionais. (BRASIL, 1990).

Nesse sentido, não podemos deixar de mencionar a Lei nº 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional:

Art. 2º - A educação, dever da família e do Estado, inspirada nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana, tem por finalidade o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1996).

Esta mesma Lei ainda garante os seguintes princípios:

Art. 3º - O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:
 I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;
 II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber;
 III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas;
 IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância;
 V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;
 VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;
 VII - valorização do profissional da educação escolar;
 VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino;
 IX - garantia de padrão de qualidade;
 X - valorização da experiência extra-escolar;
 XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. (BRASIL, 1996).

Analizada a legislação pertinente ao tema, entendemos que a educação sempre foi e ainda é, direito primordial, um ato de criação, que leva o indivíduo a desenvolver suas potencialidades físicas, morais, espirituais e intelectuais. Trata-se, portanto, de um processo contínuo de crescimento, que desenvolve o ser humano, tornando-o mais sociável e participativo. Neste sentido, Aranha (2006, p.31) conceitua:

A educação não é a simples transmissão da herança dos antepassados para as novas gerações, mas o processo pelo qual também se torna possível a gestação do novo e a ruptura com o velho. Evidentemente, isso ocorre de maneira variável, conforme sejam as sociedades estáveis ou dinâmicas.

Para Libâneo (2003, p. 136):

A educação, momento da prática social, atua como coadjuvante no movimento de transformação social; atua na tomada de consciência do poder coletivo por parte dos sujeitos “portadores da práxis social viva”, ou seja, na elaboração crítica consciente das relações sociais em que são levados a viver. Aqui se revela o trabalho docente crítico: compreender a educação enquanto ação prática transformadora, sabendo-se, porém, impossibilitada de atingir seus objetivos na plenitude, já que condicionada pelas condições de produção capitalista.

Portanto, trata a educação de direito fundamental, dele não podendo dispor nem o Estado nem o homem, sendo indeclinável e indispensável desde as grandes metrópoles até os mais remotos rincões do agreste. Entretanto, é necessário distinguir entre Educação como prática social geral e Educação Escolar como prática específica que tem como espaço um lugar específico, a escola. O presente trabalho vincula-se à Educação Escolar sem esquecer a importância da Educação em geral.

1.2 Alfabetização

Interiorizando o tema educação, falaremos neste tópico a respeito da alfabetização e seus conceitos.

Sabemos que somente com um povo alfabetizado, instruído, que saiba fazer uso da leitura e da escrita para interpretar e se comunicar, poderá alavancar um país, tornando-o consciente, desenvolvido e justo, exatamente como Paulo Freire apregoava alhures. Daí a importância de se estudar sobre a alfabetização e sugerir novas técnicas que contribuam para tal.

O educador considerava que o conhecimento adquirido por meio da leitura e da escrita assumia, indubitavelmente, a função de alimento do espírito e do intelecto:

Os analfabetos são considerados “subnutridos”, não no sentido real em que muitos o são, mas porque lhes falta o “pão do espírito”. A compreensão do analfabetismo como “erva daninha” que deve ser “erradicada” tem que ver com a visão do conhecimento como algo a ser comido. É necessário erradicar o analfabetismo e, para fazê-lo, urge que os alfabetizandos se “alimentem” de palavras. (FREIRE, 2002a, p. 53-54).

O processo de alfabetização, como ação cultural libertadora:

[...] é um ato de conhecimento em que os educandos assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do

qual, num permanente tomar distância da realidade em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizados dela emergem para nela inserirem-se criticamente. (FREIRE, 2002a, p.58).

A respeito, o ato de alfabetizar, objetivamente, é o processo de ensinar a ler e escrever com a devida compreensão das palavras e do contexto. Assim, exige do pedagogo um profundo conhecimento para transmitir ao educando, de maneira irrefutável e esclarecedora, o domínio do código lingüístico e o uso compreensivo da leitura e da escrita partindo da realidade vivenciada pelo aluno.

É necessário explicar que o código lingüístico se traduz como todas as regras e questões estruturais basilares do início da alfabetização. Freire (1984, p. 111), conceitua o código lingüístico da seguinte forma:

A codificação pode ser simples e complexa, conforme se use um só canal ou mais de um simultaneamente. Enquanto linguagem, não necessariamente escrita, toda codificação é sempre um discurso a ser lido. Neste sentido, ela tem uma “estrutura de superfície” e “uma estrutura profunda” em dinâmica relação uma com a outra. A “estrutura da superfície” é o conjunto de elementos que, em interação, a constitui. A “estrutura profunda” não está visível; emerge na medida em que se verticaliza a leitura – a decodificação – da codificação, ou, mais precisamente, da sua “estrutura de superfície”. Ela tem que ver com a razão de ser dos fatos que se acham meramente expostos, mas não desvelados, na “estrutura de superfície”. Talvez possamos compreender melhor a “estrutura de superfície” e a “estrutura profunda” de uma codificação se entendemos a diferença entre a leitura gramatical de um texto e a leitura sintática do mesmo [...].

O mestre continua explicando:

A primeira reação de quem se põe em face de uma codificação é fazer a leitura de sua estrutura superficial. Leitura puramente gramatical, taxionômica, poderia dizer, em que se descrevem os elementos da codificação. É a partir desta leitura, contudo, que se vai alcançando o nível profundo da codificação, em cujo processo, o educador nem deve exacerbar, de um lado, sua presença, a tal ponto que a presença dos educandos sejam um puro reflexo da sua, nem, de outro, se devem negar, como se tivessem vergonha de ser educador. (FREIRE, 1984, p. 113).

A partir da definição de Freire, entende-se que o código lingüístico compreende duas vertentes: a “estrutura superficial”, é repassada pelo professor que, ensinará a parte puramente gramatical, por exemplo, da “palavra geradora”. Ele dará condições ao aluno de entender as funções das consoantes e vogais juntas e separadas. Neste caso, ele decodifica para o educando todas as regras gramáticas presentes na Língua Portuguesa. Já a “estrutura profunda”, assim como a “estrutura superficial”, ela também é transmitida aos alunos pelo docente, mas em forma de discussão sobre o que ela indica. Além disso, a decodificação é

agora feita pelo aluno dependendo do grau de significação que a “palavra geradora” tem para ele.

Sobre isto, Ribeiro (2003, p. 91) pontua:

Alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita. Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se Letramento que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos.

O professor deve dar condições para o educando conhecer o alfabeto e suas 26 letras, divididas em consoantes e vogais que, unidas, formam as sílabas. Estas, uma vez reunidas, originam palavras e frases.

Na mesma linha de pensamento Ferreira do Vale (2008, p. 20, grifo do autor) esclarece:

Nos dias atuais, tem-se a percepção de que a aprendizagem da Língua Pátria – entendida aqui como veículo maior de comunicação escrita e oral e, ao mesmo tempo, meio de afirmação nacional – pressupõe a capacidade de ensinar, corretamente, tanto o **domínio do código lingüístico** quanto o **uso compreensivo da leitura e da escrita** em função de um contexto – o que interessa ao professor é o uso social da fala da escrita. A alfabetização, como momento importante no interior do processo contínuo de “letramento” das pessoas, marca a necessidade da **ação pedagógica voltada para a formação do professor encarregado de alfabetizar as pessoas para que usufruam dos bens culturais elaborados pela humanidade e sejam capazes de comunicação eficiente com seus semelhantes em situação social.**

O autor ainda afirma que o professor deve ser capaz de ensinar seus alunos a decifram o código lingüístico da Língua Portuguesa e terem condições de usá-lo socialmente. (FERREIRA DO VALE, 2008).

Soares (2004, p. 15), por sua vez, afirma que “[...] etimologicamente o termo alfabetização não ultrapassa o significado de “levar à aquisição do alfabeto”, ou seja, ensinar o código da língua escrita, ensinar as habilidades de ler e escrever [...]”.

A alfabetização é o desenvolvimento dos mais diversos tipos de comunicação, interpretação e compreensão da linguagem escrita e falada. Promove a socialização do sujeito, além de torná-lo um cidadão consciente, fomentando o desenvolvimento da sociedade. Não é um simples conjunto de habilidades mecânicas de codificação e decifração, sua finalidade resume-se em transformar educando em um ser crítico, capaz de criar conhecimento fazendo o uso social da leitura e da escrita. De acordo com Freire (2003, p. 45):

É interessante observar a maneira pela qual se combinam ou relacionam os termos da frase, em que a conjunção como, valendo enquanto, na qualidade de, estabelece uma relação operacional entre alfabetização e formação da cidadania. É verdade que o bloco elemento de formação ameniza um pouco a significação da força que, de certa forma, se empresta à alfabetização, no corpo da frase. Seria mais forte ainda se disséssemos: a alfabetização como formação da cidadania ou a alfabetização como formadora da cidadania.

Notamos essas ponderações nas palavras de Soares (2004, p. 16):

[...] a alfabetização é um processo de representação de fonemas em grafemas, e vice-versa, mas é também um processo de compreensão/expressão de significados por meio do código escrito. Não se considera “alfabetizada” uma pessoa que fosse apenas capaz de decodificar símbolos visuais em símbolos sonoros, “lendo”, por exemplo, sílabas ou palavras isoladas, como também não se consideraria “alfabetizada” uma pessoa incapaz de, por exemplo, usar adequadamente o sistema ortográfico de sua língua, ao expressar-se por escrito.

Nesta seara, para torná-la significativa e absoluta, é crucial entendermos que alfabetizar é ao mesmo tempo uma ação de cunho técnico, quando o aluno aprende a ler e escrever, e de cunho político, quando o aluno passa interpretar e criticar aquilo que leu ou escreveu, tomando posse de sua cidadania.

Segundo o mestre Ferreira do Vale (2008, p. 13, grifo do autor):

Ensinar a ler e escrever é, ao mesmo tempo, **uma tarefa técnica e um ato de compromisso político** voltado para a construção de uma sociedade letrada, menos desigual, menos discriminatória e mais equilibrada. Para bom número de pessoas, não saber ler e escrever constitui a marca da desvalorização social e cultural. Numa sociedade em que a classe dominante valoriza o **padrão culto** de linguagem escrita e falada, o não-domínio adequado da Língua Pátria significa fator de discriminação social, cultural e étnico. Dominar a leitura e a escrita é, seguramente, **direito das pessoas e bem social** importante, uma conquista pessoal e social nada desprezível.

Sábias são estas palavras, posto que uma sociedade analfabeta torna-se massa de manobra, um rebanho facilmente conduzido por um poder dominante mais preparado.

Não seria exagero algum, dizermos que sem saber ler e escrever o homem perde completamente sua individualização, característica de sua racionalidade, tornando-se “coisa” semovente, conduzido tal qual gado no pasto.

A alfabetização é um conjunto de elementos que a torna objeto de estudo das mais diversas áreas que buscam cada uma a sua maneira diagnosticar e tratar possíveis problemas dela resultantes.

Por assim o ser, ocorre na maioria das vezes o fracasso escolar, visto que sem a articulação e a junção dos ideais das diferentes ciências, não haverá um método eficaz de

alfabetização. Teremos sim, linhas paralelas que nunca se chocarão, nem tão pouco, produzirão resultados benéficos. Como disserta Soares (2004, p. 18):

Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização, que essa não é uma habilidade, é um conjunto de habilidades, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado. Essa complexidade e multiplicidade de facetas explicam por que o processo de alfabetização tem sido estudado por diferentes profissionais, que privilegiam ora estas ora aquelas habilidades, segundo a área de conhecimento a que pertencem. Resulta daí uma visão fragmentária do processo e, muitas vezes, uma aparente incoerência entre as análises e interpretações propostas. Uma teoria coerente da alfabetização exigiria uma articulação e integração dos estudos e pesquisas a respeito de suas diferentes facetas. Essas facetas referem-se, fundamentalmente, às perspectivas psicológica, psicolinguística, sociolinguística e propriamente linguística do processo.

Fechando este raciocínio, a alfabetização “[...] Trata-se de fenômeno de múltiplas facetas que fazem dele objeto de estudo de várias ciências. Entretanto, só a articulação e integração dos estudos desenvolvidos no âmbito de cada uma dessas ciências pode conduzir a uma teoria coerente da alfabetização.” (SOARES, 2004, p.21).

1.3 História dos Métodos de Alfabetização no Brasil

Neste tópico cumpre esclarecer a história dos métodos de ensino da leitura e escrita na fase inicial da escolarização de crianças, ou alfabetização.

A explicação da parte histórica será uma síntese baseada no artigo “História dos Métodos de Alfabetização no Brasil” de Maria Rosário Longo Mortatti (2006). Assim o faremos para que não nos alonguemos demasiadamente em um assunto que não é o foco da pesquisa, não é o coração da pesquisa, mas ainda sim tem importância, visto que o mesmo guarda relação com o tema, não podendo descartá-lo.

Quanto à criação do 1º método de alfabetização, nominado como Método Sintético, a autora e a história, nos remete ao final do Brasil Império (meados do séc. XIX). Numa fase em que o ensino não possuía organização e poucas escolas existiam. As aulas eram administradas em salas adaptadas com alunos de várias séries (aulas régias), onde o ensino dependia totalmente do professor e do aluno, com pouco respaldo estatal que contribuísse para seu bom funcionamento.

Em relação ao material disposto para a alfabetização neste período, sua grande maioria

era impressa sob forma de livros advindos da Europa. Iniciava-se a leitura com as chamadas “cartas de ABC”, para em seguida, realizarem a leitura e a cópia de documentos manuscritos.

Para melhor descrevermos o conceito do método acima mencionado, colocaremos as exatas palavras da autora:

Para o ensino da leitura, utilizavam-se, nessa época, métodos de marcha sintética (da "parte" para o "todo"): da soletração (alfabético), partindo do nome das letras; fônico (partindo dos sons correspondentes às letras); e da silabação (emissão de sons), partindo das sílabas. Dever-se-ia, assim, iniciar o ensino da leitura com a apresentação das letras e seus nomes (método da soletração/alfabético), ou de seus sons (método fônico), ou das famílias silábicas (método da silabação), sempre de acordo com certa ordem crescente de dificuldade. Posteriormente, reunidas as letras ou os sons em sílabas, ou conhecidas as famílias silábicas, ensinava-se a ler palavras formadas com essas letras e/ou sons e/ou sílabas e, por fim, ensinavam-se frases isoladas ou agrupadas. Quanto à escrita, esta se restringia à caligrafia e ortografia, e seu ensino, à cópia, ditados e formação de frases, enfatizando-se o desenho correto das letras. (MORTATTI, 2006, p. 5).

Resumidamente, entende-se que o educando aprende a partir da “parte” (sílabas) para o “todo” (palavra, a frase ou historietas).

As primeiras cartilhas brasileiras, por sua vez, foram produzidas no final do séc. XIX, principalmente por professores fluminenses e paulistas que baseavam-se nos métodos de marcha sintética. As mesmas circularam em várias províncias/estados do país e por muitos anos.

Em 1876, ocorre em Portugal, a publicação da Cartilha Maternal ou Arte da Leitura, escrita pelo poeta português João de Deus. A partir de 1880 o “Método João de Deus” contido nesta cartilha passa a ser usado nas províncias de São Paulo e Espírito Santo por Antônio da Silva Jardim, professor de português da Escola Normal de São Paulo.

Diferente dos outros métodos, o “Método João de Deus” ou “Método da Palavração” que consistia em iniciar o ensino da leitura e escrita pela palavra, para depois analisá-la a partir dos valores fonéticos das letras.

Após 1890, inicia-se uma disputa entre aqueles que defendiam o “Método João de Deus” e aqueles que utilizavam os métodos sintéticos, abrindo espaço para o surgimento do “Método Analítico”.

No mesmo ano, houve uma reorganização da Escola Normal de São Paulo e a criação da Escola-Modelo Anexa, culminando na reforma do Ensino Público de São Paulo. A grande mudança percebida foi o emprego do método analítico para o ensino da leitura, que serviria de modelo obrigatório para os demais estados.

Na contra mão do Método Sintético até então utilizado, o Método Analítico, baseava-

se fortemente na pedagogia norte-americana, que apresentava um novo formato de caráter biopsicofisiológico, cuja forma de percepção do mundo era entendida como sincrética, ou seja, simultaneamente. A despeito das disputas sobre as diferentes formas de processuação do método analítico, o ponto em comum entre seus defensores consistia na necessidade de se adaptar o ensino da leitura a essa nova concepção de criança.

Conceituando o método analítico, a autora discorre:

De acordo com esse método analítico, o ensino da leitura deveria ser iniciado pelo “todo”, para depois se proceder à análise de suas partes constitutivas. No entanto, diferentes se foram tornando os modos de processuação do método, dependendo do que seus defensores consideravam o “todo”: a palavra, ou a sentença, ou a “historieta” [...] (MORTATTI, 2006, p. 7).

Assim, o ensino se dá a partir do “todo” (palavra, a frase ou historieta) para a “parte” (sílabas).

No início do século XX, o material escrito do referido método, eram as cartilhas de marcha analítica. Estas, por sua vez, utilizavam os processos da palavração (toma como unidade de sentido a palavra) e sentencição (toma como unidade de sentido a frase e não propriamente a palavra).

Vale ressaltar, que durante esse momento ocorreram discussões e debates entre os partidários do método analítico e os que ainda defendiam o método sintético.

Destarte, em 1920, estas discussões aumentaram, resultando na busca de novas propostas de alfabetização, que conciliassem ambas as linhas metodológicas. Nasce aí, o “Método Analítico-Sintético”, ou “Método Misto” ou ainda “Método Eclético”, usado por Paulo Freire e considerado mais rápido e eficiente.

Essa metodologia era considerada global, porque parte de um todo, mas segue os passos do método sintético: som, sílabas, palavras, frase, concilia todos os processos, estabelecendo a liberdade de escolha do método de ensino de leitura e escrita. Em suma, a palavra, a frase ou a historieta é adquirida da “parte” (sintético) para o “todo” (analítico) e vice-versa.

A partir da década de 1980 começou-se questionar os métodos até então existentes, buscando novas propostas e mudanças na educação. Tudo isto, com grande objetivo de se erradicar o fracasso na alfabetização. Neste momento, surge o pensamento construtivista, resultante das pesquisas sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidas pela pesquisadora argentina Emília Ferreiro (discípula de Jean Piaget) e colaboradores.

Dessa forma, o construtivismo se apresenta não como um método, mas como uma

proposta de ensino que buscava uma “revolução conceitual”, apregoando o abandono das práticas e teorias tradicionais. Além disso, outras características marcantes eram a desmetodização do processo de alfabetização e o questionamento do uso das cartilhas. Percebe-se, então, que a referida proposta defende a idéia de que a criança é “sujeito cognoscente”, capaz de aprender por si só independente do ensino ou ordem didática.

Ainda na década de 1980, surge o pensamento interacionista de alfabetização (onde o texto é a unidade de sentido da linguagem e deve ser tomado como objeto de leitura e escrita, estabelecendo-se como conteúdo de ensino, que permite um processo de interlocução real entre professor e alunos e impede o uso de cartilhas para ensinar a ler e escrever).

Esse pensamento segue numa crescente e, conseqüentemente, gera uma espécie de disputa entre seus defensores e os do construtivismo. Essa nova disputa, por sua vez, diminui à medida que houve a conciliação entre ambos.

No que tange aos materiais de ensino utilizados na proposta construtivista, a autora nos relata:

Quanto aos métodos e cartilhas de alfabetização, os questionamentos de que foram alvo parecem ter sido satisfatoriamente assimilados, resultando: na produção de cartilhas “construtivistas” ou “sócio-construtivistas” ou “construtivistas-interacionistas”; na convivência destas com cartilhas tradicionais e, mais recentemente, com os livros de alfabetização, nas indicações oficiais e nas estantes dos professores, muitos dos quais alegam tê-las *apenas* para consulta quando da preparação de suas aulas; e no ensino e aprendizagem do modelo de leitura e escrita veiculado pelas cartilhas, mesmo quando os professores dizem seguir uma “linha construtivista” ou “interacionista” e seus alunos não utilizarem diretamente esse instrumento em sala de aula. (MORTATTI, 2006, p. 11).

Atualmente, a proposta construtivista é empregada em nível nacional. Podemos verificá-la, inclusive, nos *Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs)*.

A autora finaliza seu artigo com a seguinte crítica:

E, dentre a multiplicidade de problemas que enfrentamos hoje a respeito do ensino inicial da leitura e escrita, as dificuldades decorrentes, em especial, da ausência de uma “didática construtivista” vêm abrindo espaço para a tentativa, por parte de alguns pesquisadores, de apresentar “novas” propostas de alfabetização baseadas em antigos métodos, como os de marcha sintética. (MORTATTI, 2006, p. 12).

Feitas tais digressões, é de suma importância constar que a respectiva pesquisa concorda *ipsis literis* com a conclusão de Mortatti (2006), quando esta aponta as dificuldades encontradas na proposta de ensino atual. Assim, a graduanda buscou apresentar um modelo de alfabetização para, em conjunto com o atual, colaborar com a proposta já institucionalizada,

somando e não substituindo-a.

Para tanto, importa esclarecer que o método de alfabetização que defendemos “parte do pressuposto que o ser humano aprende por **análise** e **síntese**, num processo verdadeiramente dialético de tal modo que não se avança na síntese sem que se tenha dado um passo na análise e vice-versa”. (FERREIRA DO VALE, 2008, p. 29, grifo do autor).

Dessa forma, defendemos que o método analítico-sintético, utilizado por Paulo Freire, seria a forma mais adequada de ensinar o estudante por meio da análise que vai da frase ou da palavra à sílaba e da sílaba à frase ou palavra. Direcionando, ainda, o processo de aprendizagem do complexo (frase) ao simples (palavra) e do simples ao complexo.

Segundo Ferreira do Vale (2008, p. 29-30), “Esta compreensão do ato de alfabetizar impede que se desenvolva uma prática alfabetizadora mecânica e evita, também, que se acredite que o domínio das dificuldades pela criança e pelo adulto aconteça como num “passe de mágica”, por um “golpe de sorte.”

Isto posto, nossa atitude foi de trabalhar com o Método Paulo Freire para crianças, adaptado de forma lúdica.

1.4 Paulo Freire: Biografia

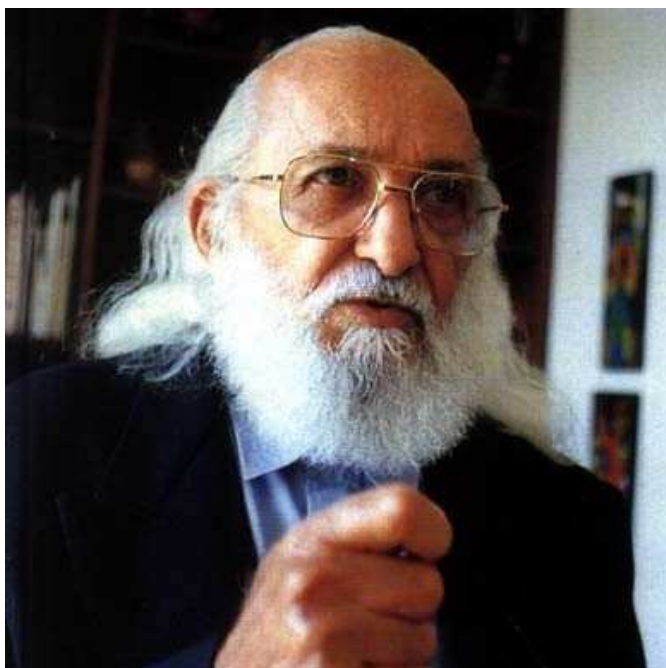


Figura 1: Paulo Freire

Fonte: FERRARI, M. Paulo Freire: o mentor da educação para a consciência. **Revista Nova Escola**, São Paulo, out. 2008. Edição Especial. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

Paulo Reglus Neves Freire, educador e filósofo brasileiro, nasceu em Recife, no dia 19 de setembro de 1921, vindo a falecer em 2 de maio de 1997 em São Paulo. Com o agravamento da crise econômica mundial iniciada em 1929 e a morte de seu pai, quando tinha 13 anos, Freire passou a enfrentar dificuldades econômicas. Formou-se em direito, mas não exerceu a profissão, preferindo optar pelo magistério. Foi casado duas vezes e teve cinco filhos. Em Angicos, Rio Grande do Norte, no ano de 1963, foi chefe do programa que alfabetizou 300 alunos, entre jovens e adultos, em apenas um mês. No ano seguinte, o golpe militar o surpreendeu em Brasília, onde coordenava o Plano Nacional de Alfabetização do presidente João Goulart. Freire passou 70 dias na prisão antes de se exilar. Em 1968, no Chile, escreveu seu livro mais conhecido, *Pedagogia do Oprimido*. Também deu aulas nos Estados Unidos e na Suíça e organizou planos de alfabetização em países africanos, daí o seu reconhecimento internacional. Com a anistia, em 1979, voltou ao Brasil, integrando-se à vida universitária. Filiou-se ao Partido dos Trabalhadores e, entre 1989 e 1991, foi secretário municipal de Educação de São Paulo. Ademais, recebeu o título de doutor *honoris causa* de 28 universidades em vários países e teve obras traduzidas em mais de 20 idiomas. (FERRARI, 2008).

1.5 Paulo Freire: Crenças e Críticas

A visão de Paulo Freire sobre o tema educação é muito rica, envolvendo, numa totalidade orgânica, uma concepção filosófica, política, econômica e pedagógica sintonizada com os interesses das populações marginalizadas. (FERREIRA DO VALE, 1989).

Há o reconhecimento de que a educação por si só não é milagrosa, pois depende de outros elementos conjuntos para promover uma transformação revolucionária na sociedade, especialmente, na qualidade de vida de seus partícipes. “Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão sua situação de explorados a não ser com a transformação radical, revolucionária, da sociedade de classes em que se encontram explorados.” (FREIRE, 2002a, p. 57).

Em sua principal obra, nomeada *Pedagogia do Oprimido* (2002b), Freire deixa claro que só seria possível alcançarmos uma nova educação por meio de uma profunda mudança na sociedade, na política, na ética e nas relações entre os indivíduos e os grupos sociais. Destarte, esta nova educação teria o condão de acabar com a exploração dos menos favorecidos,

tornando-os autônomos e independentes. Para tanto, essa parcela desfavorecida da sociedade deveria entender sua situação de oprimida e lutar a favor de sua própria libertação. Veja:

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressora e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada em realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser pedagogia dos homens em processo de permanente libertação. (FREIRE, 2002b, p. 41).

A formulação de uma educação para a liberdade é a primeira contribuição fundamental de Paulo Freire. O pedagogo entende que a educação verdadeiramente libertadora promove o ser humano e busca a sua autonomia. A conquista desta autonomia (do indivíduo e da sociedade) é um dos alvos da educação. É o ponto de encontro político, pedagógico, social e filosófico. (FERREIRA DO VALE, 1989).

O mestre entendia que a educação libertava o homem de seus laços apriacionadores, tornava-os senhores de si, seres críticos e não domináveis. “[...] A educação libertadora não pode ser a que busca libertar os educandos de quadros-negros para oferecer-lhes projetores. Pelo contrário, é a que se propõe, como prática social, a contribuir para a libertação das classes dominadas [...]” (FREIRE, 2002a, p.129).

Freire, também, lutou bravamente em prol de uma pedagogia crítica. Destacou-se na área da educação popular, voltando-se para a formação de um indivíduo socializado e pensante.

Apregoava que professor deve interagir com o educando, ensinando-o a “pensar certo”, a ser crítico com o que lê ou escreve. Acima de tudo, o educador deve ser curioso a ponto de renovar-se sempre, além de despertar a curiosidade em seus alunos, fazendo com que estes sintam vontade de aprender.

O professor definia que a criticidade partia da curiosidade, como disserta:

Não há para mim, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, uma ruptura, mas uma superação. A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então, permito-me repetir, curiosidade epistemológica, metodicamente “rigorizando-se” na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão. (FREIRE, 2007, p.31).

Todavia, a curiosidade puramente dita, será encontrada tanto nos menos aculturados quanto nos mais letrados doutos. A diferença se dá pelo fato dos primeiros possuírem uma

curiosidade ingênua e associada ao “senso comum”. Já os cientistas carregam uma curiosidade epistemológica, ou seja, metodicamente rigorosa do objeto cognoscível. E mais:

A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital. Não haveria criatividade sem a curiosidade que nos move e que nos põe pacientemente impacientes diante do mundo que não fizemos, acrescentando a ele algo que fazemos. (FREIRE, 2007, p. 32).

Freire possuía um pensamento pedagógico assumidamente político. Afirmava que os grandes problemas relacionados à educação não eram de cunho pedagógico, ao contrário, eram de natureza política, pois somente uma sociedade intelectualizada poderia promover uma revolução cultural. Despertando, dessa forma, a consciência e os ideais do homem, em decorrência, sua criticidade. Assim, o objetivo maior de sua educação era o de conscientizar: “A educação em Paulo Freire tem sido associada à palavra “conscientização”, isto é, a um saber crítico do homem sobre sua própria vida e sobre o mundo em que ele vive, quer dizer, sobre todas as relações que fazem do homem o que ele é.” (ROSSI, 1982, p.92).

Para ele, o professor não é um mero propagador de conhecimentos, como explícito no artigo da Ferrari (2008):

Freire criticava a idéia de que ensinar é transmitir saber porque para ele a missão do professor era possibilitar a criação ou a produção de conhecimentos. Mas ele não comungava da concepção de que o aluno precisa apenas de que lhe sejam facilitadas as condições para o auto-aprendizado. [...] Segundo o pensador pernambucano, o profissional de educação deve levar os alunos a conhecer conteúdos, mas não como verdade absoluta. Freire dizia que ninguém ensina nada a ninguém, mas as pessoas também não aprendem sozinhas. “Os homens se educam entre si mediados pelo mundo”. Isso implica um princípio fundamental para Freire: o de que o aluno, alfabetizado ou não, chega à escola levando uma cultura que não é melhor nem pior do que a do professor. Em sala de aula, os dois lados aprenderão juntos, um com o outro – e para isso é necessário que as relações sejam afetivas e democráticas, garantindo a todos a possibilidade de se expressar [...].

Quanto ao processo de alfabetização, Paulo Freire entende tratar-se de um ato político, de conhecimento, portanto, um ato criador. A alfabetização é um ato conjunto de criação que envolve o professor e o aluno. Ato, este, capaz de gerar outras ações criadoras, que resultarão num processo contínuo de descoberta da realidade concreta do mundo e do universo. (FERREIRA DO VALE, 1989).

Ferreira do Vale (1989), ainda esclarece que o diálogo é peça fundamental na relação professor-aluno. Sem este, não há democracia nem crescimento de ambas as partes. O diálogo é o cimento do processo de conscientização.

Desta maneira,

[...] o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Ambos, assim, se tornam sujeitos do processo em que crescem juntos e em que os “argumentos de autoridade” já não valem [...]. (FREIRE, 2002b, p. 68).

Sua visão democrática era social e socialista. Não admitindo em hipótese alguma o autoritarismo. Tais pensamentos nasceram de influências políticas e ideológicas de alguns socialistas, principalmente de Karl Marx, que lhe empregou os conceitos de “conflitos de classes” e “opressão social”.

O homem não é um mero telespectador na história da humanidade. Ele é a própria história, o protagonista das grandes transformações ocorridas ao longo dos séculos. Igualmente, “O homem tem que assumir seu papel como sujeito na história, não enquanto um indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas, que se constituem a partir da organização econômica da sociedade”. (ROSSI, 1982, p.91).

Outro aspecto importante e marca distintiva do pensamento freireano, é a profunda convicção no poder e na importância da prática. Uma prática que não se confundiria como simples ativismo, mas uma prática constantemente revista e avaliada pela reflexão, uma prática consciente orientada no sentido da transformação da realidade social e humana. Outrossim, o ser humano como ser prático, é capaz de agir em função de suas finalidades e refletir sobre as consequências, intencionais ou não, de sua ação transformadora. (FERREIRA DO VALE, 1989).

O autor ainda descreve um ponto muito relevante da filosofia de Paulo Freire:

[...] em Paulo Freire, não há dicotomia entre teoria e prática, há síntese do diverso: a teoria indica caminhos e serve como guia de ação, e a prática, num processo dialético, confirma, desmente ou apresenta elementos ao universo teórico num movimento de constante superação. Num processo dialético, a síntese do diverso significa todo avanço qualitativo que, partindo da prática à prática, retorna após o trabalho reflexivo da mente humana, sobre a prática antecedente. Uma educação verdadeira na perspectiva freireana é justamente aquela que se fundamenta “na unidade entre a teoria e a prática, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentiva o educando a pensar certo” [...]. (FERREIRA DO VALE, 1989, p.42).

E destaca:

[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. Esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma concepção dos seres humanos e do mundo. [...] É que o processo de orientação

dos seres humanos no mundo envolve não apenas a associação de imagens sensoriais, como entre animais, mas, sobretudo, pensamento-linguagem; envolve desejo, trabalho-ação transformadora sobre o mundo, de que resulta o conhecimento do mundo transformado [...]. (FREIRE, 2002a, p. 51).

Um conceito que o professor deu a máxima importância, e que nem sempre é abordado pelos teóricos, é o de coerência. Para ele, não é possível adotar diretrizes pedagógicas de modo eficaz sem que elas orientem a prática. (FERRARI, 2008).

Já com relação ao uso sistemático e padronizado das cartilhas, Freire disserta que as mesmas, por melhores que sejam do ponto de vista metodológico e sociológico, não podem escapar, porém, de uma espécie de “pecado original” enquanto instrumento alfabetizador, através do qual se vão depositando as palavras do educador, como também seus textos. E, assim, acabam por limitar-lhes o poder de expressão, de criatividade, são instrumentos domesticadores (FREIRE, 2002a). O educador ainda comenta:

De modo geral, elaboradas de acordo com a concepção mecanicista e mágico-messânica da “palavra-depósito”, da “palavra-som”, seu objetivo máximo é realmente fazer uma espécie de “transfusão” na qual a palavra do educador é o “sangue salvador” do “analfabeto enfermo”. E ainda quando as palavras das cartilhas, os textos com elas elaborados – e isto raras vezes ocorre – coincidem com a realidade existencial dos alfabetizandos, de qualquer maneira, são palavras e textos apresentados como clichês, e não criados por aqueles que deveriam fazê-lo. (FREIRE, 2002a, p.16).

Brandão (1981, p. 30) em sua obra “O que é Método Paulo Freire”, comenta:

Quando o solitário criador de uma cartilha de alfabetização escolhe as palavras-guia para o ensino da leitura, ele lança mão de critérios puramente lingüísticos que submete aos pedagógicos. Pode até ser que use critérios afetivos, mas sempre eles serão os seus, pessoais e, para os alunos-alfabetizandos, arbitrários. Por isso, palavras como: Eva, Ivo, ovo, ave, sapato, são tão universais quanto vazias. E, na verdade, elas nada precisam dizer nem evocar, porque tradicionalmente alfabetizar tem sido considerado como um trabalho mecânico de ensino de uma habilidade necessária, mas neutra. Uma espécie de mágica que vira mania, ato coletivo compulsivo com que se aprende pelo esforço do simples repetir sem refletir.

Expostas as concepções freireanas, importa declarar que o mesmo foi um incentivador de programas para a educação popular de jovens e adultos, criando inclusive, um método de alfabetização próprio que leva seu nome. Rossi (1982, p.88-89) revela que Paulo Freire:

Aproveitando suas experiências, desenvolveu seu próprio método para ensinar a ler e escrever à população culturalmente carente com a qual estava trabalhando. O Método Paulo Freire provou ser capaz de desenvolver as habilidades básicas para ler e escrever nos camponeses mais simples ou nos mais oprimidos habitantes das favelas, no prazo de apenas 45 dias. Os níveis de evasão, de insucesso e de perda

posterior das habilidades adquiridas (regressão) foram significativamente mais baixos que os de qualquer outro método conhecido. E esses resultados têm sido, desde então, consistentemente repetidos nas mais diversas experiências, sob as mais diferentes condições, constituindo uma performance excepcional, uma espécie de recorde mundial em educação.

Esta metodologia analítica-sintética de ensino ganhará maior repercussão e amplitude no tópico seguinte.

1.6 “Método Paulo Freire”

Neste ponto, é necessário esclarecermos como se dá o procedimento de alfabetização do “Método Paulo Freire” em sua integralidade. Ressaltamos, entretanto, que toda parte explicativa será baseada na obra “O que é Método Paulo Freire” de Carlos Rodrigues Brandão (1981), visto que o mesmo acompanhou Freire no “curso de Mossoró” (Nordeste), testemunhando passo a passo a aplicação do método para jovens e adultos.

Segundo o autor, o método freireano é mais humano, e presa pela liberdade do homem, da história, do trabalho, da cultura e da educação. É o método que busca a realidade daquele que será alfabetizado, não desprezando ou anulando os saberes que estes já possuem. Dessa forma, o educador não pode trazer pronto do seu mundo e do seu saber, o seu método e material de sua fala.

Quanto à aplicação do método, Brandão inicia a narração do que vivenciou mostrando que a primeira preocupação do educador era o de se apresentar à comunidade e pedir a autorização de todos para introduzir seu trabalho de alfabetização. Assim:

[...] nas primeiras experiências, depois de a comunidade aceitar envolver-se com o trabalho de alfabetização, a tarefa que inicia a troca-que-ensina é uma pequena pesquisa. É um trabalho coletivo, co-participado, de construção do conhecimento da realidade local: o lugar imediato onde as pessoas vivem e irão ser alfabetizadas. Esta primeira etapa pedagógica da construção do método foi chamada por Paulo Freire de vários nomes semelhantes: “levantamento do universo vocabular” (em Educação como Prática da Liberdade), “descoberta do universo vocabular” (em Conscientização), “pesquisa do universo vocabular” (em Conscientização e Alfabetização), “investigação do universo temático” (em Pedagogia do Oprimido). De livro para livro algumas palavras mudaram, mas sempre permaneceu viva a mesma idéia: a idéia de que há um universo de fala da cultura da gente do lugar, que deve ser: investigado, pesquisado, levantado, descoberto. (BRANDÃO, 1981, p. 24-25).

Tratava-se de uma pesquisa simples, sem caráter científico, realizada pelos “agentes

de educação” ou “agentes da comunidade”, que tinha a finalidade de obter os vocábulos mais usados pela comunidade estudada e construir um repertório dos símbolos de alfabetização. Para tal, o agente deve reunir o máximo de pessoas da comunidade, por ser fundamentalmente um trabalho coletivo e co-participado.

A priori, a pesquisa de campo do universo vocabular, é feita com caderno em mãos, olhos e ouvidos atentos, se possível um gravador escondido. Para tanto, as pessoas do programa de educação misturam-se com as da comunidade. Se for viável, inclusive, habitam o seu cotidiano. Neste processo não há questionários ou roteiros predeterminados para a pesquisa, pois se houvesse eles seriam como uma cartilha, visto que, trariam pronto o ponto de vista dos pesquisadores.

Nesta fase, exploram-se todas as situações de vida e trabalho das pessoas, casais, famílias, pequenos grupo, equipes locais. Participar de rezas, festas, folganças dos moços do lugar, discussões do sindicato. Provocar reuniões para trocar com as pessoas idéias sobre o trabalho de aprender a ler-e-escrever.

A partir desse primeiro contato com os educandos, eram captadas e anotadas do meio em que viviam e do universo vocabular algumas frases e palavras, provérbios, modos peculiares de dizer, de ver-sejar ou de cantar o mundo e traduzir a vida. Por fim, eram guardadas e repassadas, mais tarde, ao grupo, no círculo de cultura³.

Desta coleta de dados, nascem as “palavras geradoras” que deveriam possuir riqueza e densidade pragmática do sentido. Senão vejamos:

“A melhor palavra geradora é aquela que reúne em si a maior porcentagem possível dos critérios sintático (possibilidade ou riqueza fonêmica, grau de dificuldade fonêmica complexa, de manipulabilidade dos conjuntos de sinais, as sílabas, etc.), semântico (maior ou menor intensidade do vínculo entre a palavra e o ser que designa, maior ou menor adequação entre palavra e ser designado, etc.), pragmático (maior ou menor teor de conscientização que a palavra traz em potencial, ou conjunto de reações sócio-culturais que a palavra gera na pessoa ou grupo que a utiliza)” (Fundamentação Teórica do Programa). (BRANDÃO, 1981, p. 31).

As palavras geradoras devem conter todos os fonemas da Língua Portuguesa e incluir todas as dificuldades de pronúncia e escrita (s, ss, ç, ch, x, lh etc). Necessitam estar carregadas de *carga afetiva* e de *memória crítica*. Também precisam ser muitas, de 16 a 23, por exemplo, é o suficiente.

Além dessas características já mencionadas, as palavras geradoras têm uma ordem

³ “Círculo de cultura”: turma de alunos, sala de aula / “Círculo”: porque todos estão à volta de uma equipe de trabalho que tem um “animador” / “de cultura”: muito mais do que aprender-ler-escrever, existe uma outra maneira de fazer cultura.

gradativa e crescente de dificuldade. Cada uma a seu modo, representa uma combinação perfeita de duas vertentes, uma pelo lado eminentemente afetivo e a outra pelo lado crítico.

Neste momento, podemos notar que Paulo Freire garimpava uma alfabetização extremamente significativa, afetiva e crítica, por meio do uso das “palavras geradoras”, uma vez que estas partiam da realidade de vida dos educandos. Eram-lhes caras, representativas e quando discutidas no círculo de cultura, promoviam a reflexão social, bem como, a análise da estrutura gramatical da mesma.

Navegando por essas águas, Brandão (1981, p. 30-31) nos esclarece:

[...] As palavras são a menor unidade da pesquisa, assim como os fonemas das palavras serão a menor unidade do método. Mas, aqui, as palavras não são só um instrumento de leitura da língua; são também instrumentos de releitura coletiva da realidade social onde a língua existe, e existem os homens que a falam e as relações entre os homens. Portanto, as palavras precisam servir para as duas leituras e os critérios de escolha são três, dois deles usuais em outros métodos, o outro, novo e renovador:

1º) a riqueza fonêmica da palavra geradora;

2º) as dificuldades fonéticas da língua;

3º) a densidade pragmática do sentido.

Ainda discorrendo sobre as especificidades do Método Paulo Freire, deparamo-nos com os temas geradores:

Assim como na pesquisa do universo vocabular cada palavra geradora aparece dentro de frases, de falas das pessoas, cada palavra aponta para questões, para temas: temas geradores. [...] antes de trabalhar com a palavra para fazer o trabalho coletivo de alfabetizar e alfabetizar-se, o grupo de educandos trabalha a questão que a palavra geradora sugere, desafia a pensar sobre. (BRANDÃO, 1981, p. 37).

São temas geradores, assuntos ligados à vida social do homem, geralmente denotam características e valores do cotidiano. Podemos citar alguns como, por exemplo, “comunidade”, “moradia”, “saúde”, “trabalho”, “salário”, “desigualdade sociais”, “violência”, “preconceito”, “miséria”, “música”, “lazer”, “diversão”... Enfim, assuntos que mobilizam a criticidade dos educandos.

Imprescindível declarar que a “palavra geradora” ou “palavramundo” é derivada de um “tema gerador”. Para tanto, a “palavramundo” surge do diálogo realizado no círculo de cultura entre os alunos e professor. Sua seleção se dá de forma espontânea e livre pelos educandos sem influência ou imposição do mestre. Cabe ao mesmo avaliar se a palavra é rica semântica e foneticamente, podendo ser utilizada na aplicação do método freireano.

Em relação aos instrumentos alfabetizadores ou *símbolos* de uso do método

mencionado, além das palavras geradoras, destacam-se: cartazes e fichas com as palavras, desenhos e fonemas, fotos, slides, anotações, dados etc.

Destarte, nas primeiras experiências, não se iniciava a aplicação do método por meio da decifração das palavras geradoras. Primava-se pelo uso de “fichas de cultura”.

As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes ou projetados em slides. Elas provocam os primeiros debates dentro do círculo de cultura, as primeiras trocas de idéias entre o animador (professor) e os educandos, ou entre os próprios educandos.

Dessa forma:

Estas são as finalidades das fichas de cultura, que sugerem os debates a partir das imagens das situações existenciais: levar o grupo de educandos a rever criticamente conceitos fundamentais para pensar-se e ao seu mundo; motivá-lo para assumir, crítica e ativamente, o trabalho de alfabetizar-se. (BRANDÃO, 1981, p. 50).

A partir das fichas de cultura, surgem os questionamentos do professor com relação ao que a gravura ali contida representa ou sugere, e desse entroncamento, resultam as palavras articuladas ou geradoras. A grande vantagem se entregar as fichas aos alunos, recai sobre a possibilidade de que estes melhor visualizem as novas palavras, não se restringindo o processo de alfabetização somente à oralidade ou ainda a sua sonoridade.

A etapa seguinte, após completar a seqüência das fichas de cultura, o animador pode mostrar ao grupo a primeira palavra geradora. Do mesmo jeito como no caso da seqüência de cartazes de cultura, os das palavras geradoras devem sugerir, de maneira muito natural, um debate a respeito do que é visto. (BRANDÃO, 1981).

Ocorrido o debate, o animador reduzirá seus questionamentos deixando o grupo de alunos à vontade para trocar idéias sobre a “figura da palavra” e seu significado, até que surgiram sinais notórios de que a hora de trabalhar a “palavramundo” chegou.

Aqui, finalmente, inicia-se a visualização e o ensino da escrita, utilizando como exemplo a palavra geradora BENEDITO:

Quando o grupo diz ou quando o animador percebe que é hora de falar na palavra, ele chama a atenção para ela, escrita. Ele aponta, caminha com os dedos pelo traçado do fio dela e pode falar alguma coisa assim:
 “Tão vendo, pessoal? Olha, esse homem que a gente tava falando sobre ele e a vida dele, o nome dele tá escrito aqui embaixo. Assim, ó: Benedito (lê devagar, acompanhando a palavra com os dedos ao longo da palavra, sem separar artificialmente as suas sílabas) [...]. (BRANDÃO, 1981, p. 55).

Feita a leitura vagarosa da imagem acompanhada da palavra que a representa, o

animador fará uma nova leitura coletiva e individual. Em seguida, o educador retira a “figura com a palavra”, deixando a “palavra sem a figura” e realizando uma *leitura de ver* (repetidamente), onde o aluno não lerá a palavra em si, apenas a visualizará e reconhecerá o seu contorno.

Na seqüência, é apresentado diante do círculo um outro cartaz contendo o nome BENEDITO desdobrado em seus fonemas (sons) e pedaços (sílabas). Neste caso, as sílabas das famílias da palavra ficam misturadas:

Be – ne – di – to

be – bi – ba – bu – bo

ne – ni – na – nu – no

di – de – da – du – do

to – te – ta – tu – ti

O monitor faz a leitura do cartaz acompanhando com as mãos as sílabas, os fonemas, na medida em que os pronuncia, repetidamente. Depois, faz a explicação do desdobramento do conjunto de cada fonema, falando assim:

“Presta atenção agora. Que que a gente tem aqui, ó, aqui assim? Cada pedaço do nome do Benedito tem a sua família. Aqui tá escrito o Be do Benedito, aqui o ne, o di, o to. Agora desse jeito assim tá a família do Be completinha: be, bi, ba, bu, bo. De novo, olha gente: be, bi, ba, bu, bo. Vamos lá, todo mundo: be, bi, ba, bo, bu. Joca Ramiro, você agora, dá pra ser? Be, bi, ba, bo, bu. Agora aqui tem a família do ne: ne, ni, na, nu, no. Quem que lê comigo? Benedito, você que tem o mesmo nome, vamos lá: ne, ni, na, nu, no.” (BRANDÃO, 1981, p. 57-58).

Adiante, o animador faz a explicação e comparação da estrutura de cada família silábica, bem como, a leitura coletiva e individual. A mão percorre os pedaços, saltando de um para o outro.

Surge espontaneamente a idéia das vogais, o educador as escreve no quadro ou apresenta um cartaz, deixando claro a importância que estas possuem, posto que são “a parte que muda a família”.

Passadas essas etapas, brota o momento crucial, considerado o mais criativo pelo autor:

Mais adiante chega o momento mais criativo do trabalho. Ele coloca diante de todos a ficha de descoberta:

ba – be – bi – bo – bu
 na – ne – ni – no – nu
 da – de – di – do – du
 ta – te – ti – to – tu

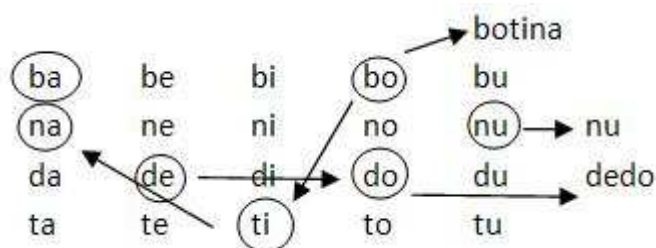
(BRANDÃO, 1981, p. 58)

Introduz-se outro momento importante de criação e de aprendizagem: o grupo pára de repetir o que vê e começa a criar com o que repetiu vendo. Há, portanto, muito mais trabalho sobre este cartaz do que sobre todos os outros do conjunto. Feito isso, o animador explica ao grupo que, assim como se foi possível separar os pedaços e compor a família, juntando-os novamente pode-se formar BENEDITO, ou outras palavras.

Novamente é realizada a leitura dos fonemas em todas as direções: horizontal, vertical, diagonal e salteada.

Segundo Brandão (1981, p. 59-60), a próxima ação do animador abriga:

“Olha, gente, do mesmo jeitinho como se pode pegar a palavra como o nome do Benedito e separar as partes dele: Be, ne, di, to e de cada uma fazer cada família: ba, be, bi, bo, bu, do mesmo jeitinho a gente pode reunir de novo os pedaços e formar a palavra do nome de Benedito, assim: Benedito (ele reúne os pedaços apontando cada um com a mão). E a gente pode formar outras, não pode? Do jeito como juntar de novo os pedaços. Quem é que quer tentar, gente?”



O educador deve (sem ensinar metodicamente), apresentar ao educando um processo de reconstrução de palavras. Formam-se, então, algumas palavras. Se houver interesse de algum(ns) aluno(s) em formar palavra(s), não há restrições, cabendo ao monitor apoiá-lo(s).

Deveras importante o incentivo ao grupo para a criação de outras palavras, ou a recriação das mesmas já formadas. Os alunos podem ser convidados a virem à frente para elaborar palavras na lousa. No restante da aula, todos juntos podem formar palavras, podendo o monitor escrevê-las na lousa.

No tocante aos alunos que apresentaram dificuldades de escrever, foram ministradas atividades de coordenação motora.

Na reunião seguinte, o animador faz o convite para que os alfabetizandos leiam em

voz alta as palavras que formaram em casa, ou que venham à frente e as escrevam no *cartaz da descoberta*, deixando livre a escolha. À medida que as palavras são entregues, ele as escreve na lousa, tornando-as visíveis à todos.

Como observamos, no método criado por Freire, cada ação é voltada a conscientização dos educandos, por meio de atitudes livres, de escolhas no meio do caminho de aprendizagem, envolvendo o diálogo e participação espontânea.

Esgotado o trabalho sobre uma “palavra geradora”, no caso, BENEDITO, o animador selecionará uma segunda palavra obedecendo para tanto o mesmo procedimento anteriormente adotado. Ele contará com uma participação mais intensa e mais sábia dos educandos que, novamente, debaterão o que a palavra geradora sugere.

Sempre que necessário durante o processo de aprendizado, as dificuldades serão apresentadas e discutidas, devendo o monitor relacionar as mais difíceis para quando o grupo estiver mais amadurecido, ou seja, quando estiver pronto para enfrentá-las. Por exemplo, para a “palavra geradora” CASA, a ficha de descoberta escreve-se assim:

ca	—	—	co	cu
sa	se	si	so	su

Algumas sílabas podem gerar dificuldades ao educando, como constatado no caso acima com as sílabas ce / ci / que / qui. Esses fonemas deverão ser trabalhados posteriormente pelo grupo por meio da palavra “máquina”, por exemplo.

Em certos momentos o animador poderá apresentar duas “palavras geradoras” (lado a lado) ao mesmo tempo em seus *cartazes de descoberta*, multiplicando, por certo, o poder de criação do círculo. Assim, as palavras geradoras levam os educandos às frases completas que podem ser escritas com poucos fonemas. Exemplo: BENEDITO + JOVELINA = “JOVELINA AJUDA BENEDITO NA LABUTA”.

O autor a este respeito pontua:

No fim das palavras – mas não do trabalho – os alunos estão formando não só frases curtas, ou pequenas falas escritas, mas periódicos: “idéias completas”. As folhas que recebem de tempos em tempos sugerem algumas e eles são incentivados todo o tempo a fazerem os seus próprios escritos: bilhetes aos companheiros, pequenas “redações”, notícias de fatos do lugar, jornal do grupo. (BRANDÃO, 1981, p.66).

E assim conclui:

[...] O mesmo trabalho coletivo de construir o método, a cada vez, deve ser também o trabalho de ajustar, inovar e criar a partir dele [...] Nada é rígido e não há receitas. Nada é lei, a não ser as leis da lógica do ato de aprender e os princípios gramaticais da língua. Há uma proposta de trabalho-diálogo e há uma lógica no processo coletivo de aprender a ler-e-escrever [...]. (BRANDÃO, 1981, p. 68).

Feitas tais ponderações, entendemos que quando o “círculo de cultura” nasce para os educandos, ocorre, simultaneamente, a descoberta de um mundo novo e de uma nova realidade social, agora ampla e crítica.

Assim, de acordo com Soares (2004, p. 121) o Método Paulo Freire é algo muito além de um método de alfabetização, é uma nova e original concepção de ensino inserida na política e filosofia da educação.

Finalmente, tem-se que as particularidades inerentes ao Método Paulo Freire, são resultado de um trabalho coletivo e dialogal, onde as atividades não são pré-formatadas. Há a todo o momento uma busca incessante em renovar e recriar a metodologia em sua estrutura. Nada é rígido ou imutável, tudo está em constante reformulação.

CAPÍTULO 2

INTERESSES E PERSPECTIVAS QUE ORIENTARAM A PESQUISA

2.1 Delineamento da Pesquisa

Munida de todas as informações adquiridas até o presente momento, neste capítulo abordaremos informações primordiais sobre o tipo de pesquisa utilizado, bem como, os aspectos regionais do local escolhido para a sua aplicação.

Com o intuito de atingir os objetivos delineados na introdução desta obra, inicialmente, realizou-se a elaboração de um ante-projeto a fim de nortear toda pesquisa. Executou-se, conjuntamente, o fichamento de vários livros e artigos, dos mais diferentes autores, todos relacionados com a temática do trabalho.

Quanto à pesquisa delineada, esta assume natureza qualitativa. Ou seja, um estudo que analisa e compreende o fenômeno em seu habitat, observando como as pessoas vivem, se relacionam, se comportam, o que pensam, quais são suas atitudes e sua realidade social. De acordo com Denzin e Lincoln (2006, p. 23):

A palavra qualitativa implica uma ênfase sobre as qualidades das entidades e sobre os processos e os significados que não são examinados ou medidos experimentalmente (se é que são medidos de alguma forma) em termos de quantidade, volume, intensidade ou frequência. Os pesquisadores qualitativos ressaltam a natureza socialmente construída da realidade, a íntima relação entre o pesquisador e o que é estudado, e as limitações situacionais que influenciam a investigação. Esses pesquisadores enfatizam a natureza repleta de valores da investigação. Buscam soluções para as questões que realçam o modo como a experiência social é criada e adquire significado. Já os estudos quantitativos enfatizam o ato de medir e de analisar as relações causais entre variáveis, e não processos. Aqueles que propõem esses estudos alegam que seu trabalho é feito a partir de um esquema livre de valores.

De acordo com Grinnel e Creswell (1997 apud SAMPIERI; COLLADO; LUCIO, 2006, p.10-11) descrevem a pesquisa qualitativa como estudos:

- Que são conduzidos basicamente em ambientes naturais, em que os participantes se comportam como de costume em sua vida cotidiana.
- Nos quais as variáveis não se definem com o propósito de serem manipuladas nem controladas experimentalmente (portanto, mudanças são observadas em diferentes variáveis e suas relações).

- Em que as questões da pesquisa nem sempre foram conceituadas ou definidas por completo, ou seja, na forma como serão medidas ou avaliadas (ainda que às vezes isso seja possível).
- Em que a coleta de dados é influenciada fortemente pelas experiências e as prioridades dos participantes da pesquisa, mais do que pela aplicação de um instrumento de mediação padronizado, estruturado e predeterminado.
- Em que os significados são extraídos dos dados e apresentados a outros, e não precisam ser reduzidos a números nem necessariamente analisados estatisticamente (ainda que a contagem, a análise do conteúdo e o tratamento da informação utilizem expressões numéricas para serem analisadas depois).

Há de se ressaltar, ainda, que a investigação qualitativa, abordou a perspectiva de pesquisa-ação, proposta e defendida por Paulo Freire.

De acordo com Thiollent (2000), toda pesquisa-ação é de tipo participativo, pois a participação das pessoas implicadas nos problemas investigados é absolutamente necessária. Além disso:

[...] a pesquisa-ação é um tipo de pesquisa social com base empírica que é concebida e realizada em estreita associação com uma ação ou com a resolução de um problema coletivo e no qual os pesquisadores e os participantes representativos da situação ou do problema estão envolvidos de modo cooperativo ou participativo. (THIOLLENT, 2000, p.14).

Neste sentido, o pesquisador é parte integrante da própria pesquisa atuando diretamente em sala de aula, interagindo com alunos em função da aprendizagem da leitura e da escrita.

Nela, o investigador realiza a observação de um determinado ambiente. Em seguida, identifica os problemas existentes para, futuramente, em conjunto com as pessoas do local, encontrar soluções ou esclarecimentos que contribuam com a erradicação dos mesmos.

Para melhor vislumbrarmos estas afirmações, socorremo-nos novamente em Thiollent (2000, p. 16), que destaca os principais aspectos da pesquisa-ação, na qual:

- a) há uma ampla e explícita interação entre pesquisadores e pessoas implicadas nas situações investigadas;
- b) desta interação resulta a ordem de prioridade dos problemas a serem pesquisados das soluções a serem encaminhadas sob forma de ação concreta;
- c) o objeto de investigação não é constituído pelas pessoas e sim pela situação social e pelos problemas de diferentes naturezas encontrados nesta situação;
- d) o objetivo da pesquisa-ação consiste em resolver ou, pelo menos, em esclarecer os problemas da situação observada;
- e) há durante o processo, um acompanhamento das decisões, das ações e de toda a atividade intencional dos atores da situação;
- f) a pesquisa não se limita a uma forma de ação (risco de ativismo): pretende-se aumentar o conhecimento dos pesquisadores e o conhecimento ou o “nível de consciência” das pessoas e grupos considerados.

Isto posto, esta pesquisadora desempenhou um papel ativo para a resolução dos

problemas encontrados a partir das observações feitas desde março de 2009, mais precisamente, na escola estadual “E.E.Torquato Minhoto”, situada no Bairro Bela Vista, município de Bauru – SP.

A designação da referida escola se deu em decorrência da participação desta graduanda no Programa Ler e Escrever que, por sua vez, integra o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, mais conhecido como Bolsa Alfabetização, que permite a atuação de um aluno-pesquisador nas classes de alfabetização da rede pública de ensino.

De acordo com o site oficial do Programa Ler e Escrever (2010), este representa uma ações destinadas ao cumprimento, até 2010, das 10 metas do plano para a educação lançado pelo Governo Paulista em agosto de 2007.

Então, para garantir que até 2010 todas as crianças de até 8 anos matriculadas na Rede Pública Estadual de ensino de São Paulo estejam plenamente alfabetizadas e para que haja recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (EF), a Secretaria da Educação criou o Programa “Ler e Escrever”, que já está sendo aplicado nas salas de aula desde 2008.

A primeira fase do Programa “Ler e Escrever” teve início em 2007, com a implantação das iniciativas nas escolas da Capital Paulista, especialmente com a adoção do Bolsa Alfabetização, a partir do segundo semestre do ano, e com a formação de professores para a implantação do Programa em sala de aula no ano de 2008.

O programa promove a capacitação de educadores conjugada às diretrizes, conceitos, formato e materiais de apoio que foram especialmente desenvolvidos para as ações da iniciativa, relacionadas à 1ª, 2ª, 3ª e 4ª séries do EF.

Na Bolsa Alfabetização há um material impresso de apoio, específico para a 1ª série, e a constante formação dos educadores envolvidos. Os alunos pesquisadores são universitários dos cursos de graduação ou pós-graduação de Pedagogia e Letras indicados por instituições de ensino superior conveniadas. Eles contribuem com os professores regentes das classes de 1ª série auxiliando no atendimento às crianças em processo de alfabetização, na organização das aulas e na assistência aos alunos.

O Programa forma também uma importante ponte entre o âmbito universitário e a prática em sala de aula do Ensino Fundamental. Assim, o projeto, além de atuar efetivamente na melhoria das condições de alfabetização oferecidas às crianças do Estado de São Paulo, contribui para a formação dos futuros professores do Ensino Fundamental.

Assim, como todas as escolas da rede pública de ensino, a escola selecionada segue o

método de trabalho imposto pela Secretaria Estadual de Educação que incorpora, sistematicamente, o construtivismo-piagetiano como proposta oficial de ensino.

Na história, o construtivismo toma vulto no Brasil a partir da década de 80, como algo bastante sedutor. Sua influência pode ser verificada nas Leis de Diretrizes e Bases 5692/71 e 9394/96, do Plano Nacional de Educação e no Ciclo Básico de Ensino. Essa proposta promoveu, também, outras ações que dirigem a rede escolar culminando no atual Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, o “Letra e Vida”.

O programa de Formação de Professores Alfabetizadores é um curso destinado a professores que ensinam a ler e escrever no Ensino Fundamental, envolvendo crianças, jovens ou adultos.

Os objetivos do Programa Ler e Escrever (2010), de acordo com a Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas, são:

- Melhorar significativamente os resultados da alfabetização no sistema de ensino estadual, tanto quantitativamente quanto qualitativamente.
- Contribuir para uma mudança de paradigma no que se refere tanto à didática da alfabetização quanto à metodologia de formação dos professores.
- Contribuir para que se formem, na base do sistema estadual de educação, quadros estáveis de profissionais capazes de desenvolver a formação continuada de professores alfabetizadores.
- Contribuir para que tanto as diretorias de ensino, quanto as unidades escolares sintam-se responsáveis pela aprendizagem de todos os seus alunos.
- Favorecer a ampliação do universo cultural dos formadores e dos professores cursistas, principalmente no que se refere ao seu letramento.

2.2 Características Físicas do Prédio Escolar

A pesquisa, como já mencionado, foi realizada na “Escola Estadual Torquato Minhoto”, que, atualmente, funciona em prédio próprio à Rua Silva Jardim, nº 11-22, Bairro Jardim Bela Vista, na Região Oeste do município de Bauru.

A estrutura física do prédio passou ao longo de sua história por várias modificações. Entretanto, embora seja bem equipada, não apresenta condições de adequação para atendimento da demanda atual.

Além disso, a escola conta com doze salas de aula, uma secretaria, uma biblioteca, cozinha, sala de professores, sala de direção, sala de informática, consultório odontológico, sanitários (masculinos e femininos) destinados ao atendimento de alunos, professores e

funcionários. Possui, também, duas quadras de esportes (sem coberturas), um espaço arborizado e solo recoberto por areia, balanços, escorregadores e trepa-trepa. O pátio de recreio ainda não comporta o número total de alunos de cada período, ocorrendo problemas de acomodação em dias chuvosos.

2.3 Recursos Físicos e Pedagógicos

No suporte da aprendizagem a escola possui uma gama variada de materiais pedagógicos, equipamentos eletrônicos que estão disponíveis aos professores para melhor desenvolvimento do processo pedagógico junto aos alunos.

A sala de informática, de professores, coordenação, direção, cozinha são equipadas com mobiliário e equipamentos bem conservados, tem utensílios suficientes para atendimento à demanda.

2.4 Recursos Humanos

Atualmente, o **núcleo de direção e técnico pedagógico** é composto por um diretor de escola, um vice-diretor e um professor coordenador designado para a função de coordenar a área pedagógica. O **núcleo técnico- administrativo** conta com um secretário e três agentes de organização escolar. Já o **núcleo técnico operacional** abrange três agentes de serviços, uma auxiliar de serviços gerais (contratada pela Associação de Pais e Mestres), dois professores readaptados que atuam na sala de leitura e sala de informática, um dentista e uma merendeira.

Ademais, o **corpo docente da escola** contém vinte e oito professores titulares de cargo, sendo vinte e quatro professores de educação básica I e quatro professores de educação básica II, atuando dois na disciplina de Educação Física e dois na disciplina de Educação Artística.

De modo geral, observou-se que os docentes são empenhados em suas funções, buscam trabalhar da melhor forma possível a nova proposta de ensino do “Programa Ler e Escrever” apesar dos entraves encontrados.

Todos estes recursos ora mencionados, destinam-se ao atendimento de oitocentos

alunos acolhidos por esta unidade de ensino.

2.5 Comunidade Escolar

A comunidade escolar é integrada por pessoas de nível sócio-econômico relativamente bom. Os pais, em sua maioria, têm grande interesse pela vida escolar de seus filhos. Participam de reuniões, comparecem sempre que chamados, questionam as ações desenvolvidas pela escola, estão sempre em contato com os professores e direção, e costumam justificar as eventuais ausências de seus filhos.

A escola, devido aos seus bons resultados, torna-se muito procurada por pessoas de outros bairros. É valorizada pelos pais, devido ao seu contato direto com a família; além disto, admiram sua segurança, limpeza, organização e o trabalho pedagógico aplicado.

No entanto, percebe-se mudanças no perfil do alunado. Há uma crescente parcela de educandos oriundos das classes menos favorecidas sócio-culturalmente: pais separados; envolvidos com drogas; que possuem fonte de renda informal de sustentação de suas famílias; ou que estão em penitenciárias por motivos diversos.

Algumas das crianças, não possuem paternidade reconhecida ficam, em sua maioria, aos cuidados de pessoas idosas (avós) que muitas das vezes não consegue exercer o pátrio poder, ou ainda efetivar uma educação concisa e disciplinada.

Outro aspecto percebido é o aumento de crianças com distúrbios comportamentais e deficiências físicas e sensoriais comprometedoras da aprendizagem. Contudo, de modo geral, as crianças são ativas, cheias de energia e apresentam boas condições de saúde tão necessárias para a aprendizagem.

2.6 Sala de Aula Observada

A sala de aula selecionada (1ª série) para a atuação desta graduanda apresentava condições físicas relativamente boas, com carteiras, cadeiras, armários, lousa e vasto material pedagógico do “Ler e Escrever” cedido pelo Governo do Estado de São Paulo.

Cada aluno tinha seu próprio livro (Português e Matemática) além de farto material de

apoio específico para a série, como por exemplo, material dourado, clássicos de literatura infantil, gibis etc.

Os alunos analisados mostravam-se bastante interessados e a professora participativa e criativa. Respeitava a individualidade de cada educando, aplicando atividades diferenciadas de acordo com o seu nível de aprendizagem. As aulas eram dinâmicas e bem elaboradas, demarcando assim, um bom relacionamento entre estes.

A professora titular seguia a risca a proposta ensino pautada no “Projeto Ler e Escrever”, que aborda os ideais construtivistas piagetiano, onde a criança aprende segundo sua própria lógica e segue essa mesma lógica até quando ela se choca com a lógica do método de alfabetização. Enfim, o aluno tem um papel ativo no aprendizado, construindo seu próprio conhecimento, daí a palavra construtivismo.

Frisa-se, entretanto, que a proposta piagetiana acaba, muitas vezes, não atingindo o foco principal de ensinar, sendo superficial e tornando o processo de ensino mais complicado de entender para alunos dos anos iniciais, leigos no assunto.

No que tange a docente responsável pela sala estudada, destacava-se dentre as demais professoras por sua capacidade de alfabetizar devido aos cursos de aperfeiçoamento que possui, dentre os quais o “Letra e Vida”, fundamental para o sucesso da alfabetização construtivista piagetiana.

Neste ínterim, vislumbrou-se as dificuldades apresentadas pelas demais professoras, principalmente pelas mais antigas, em lidar com a nova proposta de ensino, exatamente por ser totalmente diferente do método até então utilizado no processo de alfabetização das escolas estaduais. Por não terem cursado o “Letra e Vida”, enfrentaram entraves na hora de alfabetizar seus alunos dentro da proposta anunciada, sendo freqüentes as queixas a esse respeito.

Contudo, inobstante a dedicação, o bom currículo da professora e a participação dos educandos, pode-se notar algumas lacunas no processo de ensino-aprendizagem, tais como a superficialidade no ato de ensinar os alunos, causada basicamente pela ausência do esclarecimento sobre o código lingüístico.

Avistava-se nitidamente que uma parcela dos alunos não progrediam em seu aprendizado pelo fato de não terem maiores explicações sobre a estrutura do alfabeto e o desdobramento das sílabas, frases ou historietas que fossem significativas para eles. Entendia-se, que os discentes aprendiam individualmente a partir de seu amadurecimento fisiológico, ou seja, de dentro para fora e não de fora para dentro. Tal concepção impedia as crianças de terem uma base sólida para iniciar a leitura e escrita.

Observadas as generalidades, esta aluna pesquisadora após identificar o problema de sua pesquisa, procurou com mais afinco estudá-lo e criar uma metodologia alternativa que contribuísse para a alfabetização dos aprendizes de acordo com a diversidade de suas necessidades e habilidades individuais. Conforme Russo e Vian (2001, p. 24):

O professor precisa se permitir experimentar novas técnicas, desde que com bases teóricas, e realizar atividade sem medo de críticas, as quais só podem servir para favorecer a medida que tentamos reformular e adequar conceitos. Na realidade, nós somos nossos maiores críticos e tememos ter que reconhecer possíveis erros. Em educação, histórias e práticas estão sendo alteradas e reformuladas, mas nem por isso deixaram de ter importância. Todas elas servem como pontos de referência e de partida para se chegar a um objetivo comum: educar com qualidade.

Para tanto, surge a idéia de se trabalhar o “Método Paulo Freire” com crianças, adaptado de forma lúdica, no período de reforço escolar, a fim de contribuir com o processo inicial de alfabetização dos educandos. A aplicação desta veremos na íntegra no próximo capítulo.

CAPÍTULO 3

PAULO FREIRE E A ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS NA PRÁTICA ESCOLAR DE HOJE

Antes de tratarmos da aplicação do “Método Paulo Freire” para crianças, insta consignar que esta graduanda deparou-se com alguns óbices que a impediram de realizar um trabalho mais aprofundado, duradouro e com uma quantidade maior de alunos que certamente nos trariam uma gama mais extensa e consistente de dados.

Dentre as várias dificuldades defrontadas salientam-se:

- Tendo o governo imposto uma proposta de ensino baseada no “Ler e Escrever”, a pesquisadora somente foi autorizada a aplicar o método supramencionado em período de reforço escolar, momento este, que permite fazermos uso de uma outra metodologia quando a estabelecida não surtir os resultados esperados, conforme estabelecido na legislação vigente;
- Visto que o horário determinado pela unidade escolar para aplicação do método era durante o reforço escolar, a graduanda contou com o pouco tempo para trabalhar as concepções freireanas de forma gradativa e integral. Este tempo estipulado não passava de 3 horas semanais, divididas em 1 hora por dia, nas segundas, terças e quartas-feiras, durante os meses de agosto a novembro do ano de 2009;
- Este tempo escasso repassado à graduanda, teve como elemento complicador o fato das aulas não serem sequenciais, mas sim, divididas ao longo da semana. Apenas 1 hora/aula impedia o aprofundamento do tema estudado, uma vez que até organizar as crianças, perdiam-se valiosos minutos. Portanto, o material elaborado pela própria aluna pesquisadora teve de ser objetivo, lúdico, eficaz e gerador de resultados imediatos, haja visto o pouco tempo disponível da recuperação escolar que acontecia após às 17h30min, quando as crianças encerravam as atividades e encontravam-se cansadas. Contudo, as atividades obedeciam os critérios do Método Paulo Freire que alfabetiza, inicialmente, realizando a pesquisa do universo vocabular considerando a

realidade de vida do aluno;

- A professora titular da Bolsa Alfabetização não aceitou a aplicação no referido método com seus alunos uma vez que não acreditava em sua eficácia, impedindo, assim, que esta pesquisadora tivesse uma maior aproximação com os alunos pesquisados que, até aquele momento, ainda não haviam sido selecionados. Portanto, a execução da aplicação ocorreu com os alunos das outras professoras que concordaram na participação dos seus;
- Os alunos escolhidos pelas outras professoras passaram por um processo de seleção, onde o critério mais era a total condição de analfabeto, para que estes não trouxessem consigo cargas cognitivas que interferissem na credibilidade sobre a eficácia do método desenvolvido. Para tanto, foram designados 4 alunos entre as idades de 6 e 7 anos de diferentes turmas do período matutino;
- Derradeiramente a irregularidade de frequência às aulas de dois dos 4 alunos atrapalharam significativamente um melhor desempenho da pesquisa, interrompida continuamente, quando revisava-se os conteúdos para que as crianças tivessem uma sequência lógica do que estava sendo ensinado.

Isto posto, a primeira medida adotada por esta graduanda ao iniciar sua pesquisa e, posteriormente, aplicar seu material pedagógico, foi tomar o cuidado de alfabetizar considerando a realidade sócio-cultural de seus alunos. Segundo Bello (1993):

Na pedagogia de Paulo Freire há uma equipe de profissionais e elementos da comunidade que se vai alfabetizar, para preparação do material, obedecendo aos seguintes passos:

- a. levantar o pensamento-linguagem a partir da realidade concreta;
- b. elaborar codificações específicas para cada comunidade, a fim de perceber aquela realidade e,
- c. dessa realidade destaca-se e escolhe as palavras geradoras.

Destarte, realizou-se a pesquisa do universo vocabular trazendo à tona as palavras, frases e temas mais usados pelas crianças daquela instituição de ensino. “As palavras devem sair destes levantamentos e não de uma seleção que fizéssemos nós mesmos, em nosso gabinete, por mais tecnicamente bem escolhidas que fossem.” (FREIRE, 1999, p. 121). Dessa forma, esta abordagem se deu por meio de amplos diálogos travados entre a pesquisadora e

seus pesquisados a fim de elaborar um “conteúdo programático” ou material de ensino significativo. Nesse primeiro momento, o educador assume papel de “educador-educando”, pois aprende a todo instante com seus alunos “educandos-educadores”, renovando sua prática e conceitos dia a dia:

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educando-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. (FREIRE, 2002b, p. 83).

Freire (1999, p. 116) também comenta:

O antidiálogo que implica numa relação vertical de A sobre B, é o oposto a tudo isso. É desamoroso. É acrítico e não gera criticidade, exatamente porque desamoroso. Não é humilde. É desesperançoso. Arrogante. auto-suficiente. No antidiálogo quebra-se aquela relação de “simpatia” entre seus pólos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso, o antidiálogo não comunica. Faz comunicados.

Professores que não possuem diálogo com seus alunos, não se preocupam em preparar materiais de ensino significativos que condizem com as realidades sócio-culturais de seus discentes, daí que a aprendizagem torna-se desinteressante e o fracasso escolar tende a aumentar. A esse respeito aponta Brandão (1981, p. 21):

Métodos de alfabetização têm um material pronto: cartazes, cartilhas, cadernos de exercício. Quanto mais o alfabetizador acredita que aprender é enfiar o saber-de-quem-sabe no suposto vazio-de-quem-não-sabe, tanto mais tudo é feito de longe e chega pronto, previsto. Paulo Freire pensou que um método de educação construído em cima da idéia de um diálogo entre educador e educando, onde há sempre partes de cada um no outro, não poderia começar com o educador trazendo pronto, do seu mundo, do seu saber, o seu método e o material da fala dele.

A pesquisa do universo vocabular compreendeu o período de março à novembro do ano de 2009, tempo este, que a graduanda já participava da “Bolsa Alfabetização” assumindo, inclusive, a função de segunda professora auxiliadora tanto da docente titular, quanto do atendimento direto aos alunos que apresentavam dúvidas ou dificuldades de aprendizagem.

3.1 Material Elaborado

Detectados os pontos positivos e negativos do processo de alfabetização debatidos nos tópicos anteriores, a pesquisadora elaborou materiais educativos apoiados nas concepções ideológicas e metodológicas freireanas. Além disso, utilizou-se de materiais “prontos” que não desviavam do método adotado e das finalidades maiores de ensino.

Material este, que trabalhava primeiramente a identidade dos alunos e, posteriormente, continha atividades sequenciais em forma de roteiro. Dentre estas destacam-se: *leitura do alfabeto e histórias infantis; complete as palavras; caça palavras; cruzadinhas; ditados recortados; listas e reescritas*.

O respectivo material usado não guardava nenhuma semelhança com as cartilhas pré-formatadas, notoriamente abominadas por Paulo Freire, mas sim às “cartilhas boas”, preparadas por meio de palavras geradoras significativas para os educandos. Nas exatas palavras do mestre temos:

Tomemos como hipótese de trabalho duas cartilhas empregadas como textos básicos, no esforço de alfabetização. Uma que, do ponto de vista do gênero, poderíamos considerar má e outra que, do mesmo ângulo, seria boa. Suponhamos que o autor da “boa” cartilha fez a seleção de suas palavras geradoras dando prioridade àquelas que têm maior significação para um certo grupo de alfabetizandos (prática não muito comum, mas de que há exemplos). Indubitavelmente tal autor terá ido muito mais longe do que seu colega que preparou sua cartilha com palavras geradoras escolhidas em sua biblioteca, exclusivamente preocupado com a gradação das dificuldades fonéticas. Ambos os autores, porém, se identificam num ponto fundamental. Em cada caso, eles mesmos são os que, decompondo as palavras geradoras em sílabas, criam, com estas, novas palavras com as quais formam frases e sentenças e, pouco a pouco, pequenas histórias, as assim chamadas “lições de leitura”. (FREIRE, 2002a, p.52 – 53).

Vital esclarecer que, apesar do material compreender uma gama de atividades sequenciais, não significa o enaltecimento da memorização mecânica, também repudiada por Freire. Existe uma exceção quanto ao estabelecimento de repetições, tão necessárias, para que alunos com dificuldade de aprendizagem captem e interpretem os conteúdos ensinados em sua integralidade, não se esquecendo, por exemplo, da estrutura do código lingüístico, fundamental no processo inicial da alfabetização. Neste raciocínio, Russo e Vian (2001, p. 22) são uníssonos:

A cartilha deixou de ser um material fundamental e obrigatório na alfabetização. Uma vez que todo e qualquer material escrito pode ser considerado didático, a

cartilha, propriamente dita, torna-se mais uma opção do que uma necessidade. É importante o professor perceber que essa opção pode servir de apoio para nortear seu trabalho. Alguns professores hesitam ao dizer que adotam determinada cartilha, quando, na verdade, o problema não está em *qual* cartilha seguir e, sim, em *como* usá-la. Permitir que os alunos simplesmente sigam exemplos clássicos de exercícios, repitam famílias silábicas ou decorem a cartilha pode trazer alguns perigos. Primeiro, o de que as crianças com habilidade para decorar tornem-se papagaios de repetição e não interiorizem a aprendizagem. **Contudo, é importante lembrar que a memorização e a repetição, quando bem orientadas e com objetivos definidos, são muito importantes na aprendizagem.** Segundo, a falta de significação das palavras escrita também torna difícil a interiorização. Terceiro, quando a cartilha insiste num determinado tipo de exercício, os alunos acabam executando-o mecanicamente, sem atenção, sem interesse, sem terem o mínimo de desafio a sua capacidade.

Entendemos aqui, que a memorização e a repetição (importantes na fixação das dificuldades dos alunos), quando usadas corretamente, promovem resultados benéficos. Todavia, o professor não deve ficar restrito somente a esse tipo de técnica sob pena de impedir no aluno o desenvolvimento de seu potencial intelectual, crítico e interpretativo.

Neste conceito, no início de cada aula ministrada pela pesquisadora, eram retomados os conteúdos anteriores com os alunos. Esta atitude propiciava aos alunos terem uma sequência lógica de seus aprendizados.

O professor deve considerar que não é a repetição que produz a alfabetização. A criança precisa entender a função social da escrita e a importância da linguagem oral, além de sentir-se livre para estabelecer comunicação, quer escrita, quer falada. Seu texto não deve ser corrigido mecanicamente e apenas pelo professor, mas, ser lido, debatido e entendido em ação conjunta que envolva educador – educando.

Assim como um remédio que, administrado de forma desmedida, torna-se veneno, a repetição e a memorização devem ser balanceadas e aplicadas com cautela, para que facilitem a compreensão do processo de alfabetização e, por fim, produzam bons frutos.

3.2 Execução Prática

Hoje, em virtude da mídia televisiva, é possível dizer que o aluno e os próprios adultos podem ter uma “experiência virtual” baseada na imagem de objetos e coisas, e no conhecimento elementar “por ouvir dizer”.

A gama de informações influencia positiva e negativamente no desenvolvimento comportamental e intelectual do educando. Com tantas informações, o aluno possui

intimidade com muitos elementos que não fazem parte, necessariamente, da sua vida real.

Isso acontece, pois o virtual está ganhando espaço no mundo real. A expansão midiática coloca o aluno diante de uma realidade que muitas vezes não é existente naquele momento, mas que existiu outrora. Por exemplo, o filme “Jurassic Park”, do autor Steven Spielberg, muito assistido pelas crianças, as proporcionam conhecimento e intimidade com seres que sequer existem mais, no caso, os dinossauros.

Levando em consideração o vasto repertório vocabular dos alunos devido à era da informação e o conteúdo sobre os diferentes grupos de “Animais” que os pesquisados estavam aprendendo durante as aulas regulares, realizou-se uma análise do nível de conhecimento de cada um deles por meio de um exercício denominado “Lista de animais”. Nele, as crianças escreviam, de forma livre e espontânea, as seguintes palavras: dinossauro (polissílabo), minhoca (trissílabo), foca (dissílabo) e rã (monossílabo).

Não houve neste momento qualquer interferência da pesquisadora que facilitasse a execução da escrita dos discentes, mas, tão somente, a correta pronúncia da palavra sem que fosse proferida pausadamente. Notemos abaixo:

- ISASECAO dinossauro
 - EIERRECA minhoca
 - IVIVLSOCA foca
 - IVIVIEVVSER rã
 - O MESOE O NSOEI
 O menino comeu peixe

Figura 2: “Lista de animais” - Aluna 1

- I O A U O dinossauro
- I O C minhoca
- O I C foca
- L I L I rã
- O I O E U P x
- o menino comeu peixe

Figura 3: "Lista de animais" - Aluna 2

- EATEQEPS dinossauro
- QVASBE minhoca
- ATVOIA foca
- JATOB rã
- TOV BEQALEDA OCLNA
- o menino comeu peixe

Figura 4: "Lista de animais" - Aluna 3



Figura 5: “Lista de animais” - Aluno 4

Perceptível nesta atividade o total desconhecimento do processo da lecto-escrita e da decifração da “estrutura superficial” (gramatical) código lingüístico por parte das crianças, já que estas sequer reconheciam os nomes ou sons formados entre as 26 letras do alfabeto, apenas reproduziam suas grafias. Escreviam sem coerência e, na maioria das vezes, utilizavam as letras dos seus próprios nomes, que lhes eram mais íntimas.

De maneira a facilitar a aplicação do Método Paulo Freire optou-se em ensinar o alfabeto de forma lúdica partindo do jogo “Bingo de Letras” e da melodia “Suco Gelado”, ambos muito apreciados entre os alunos.

No jogo educativo “Bingo de Letras” os discentes se divertiam e aprendiam ao mesmo tempo. Cada aluno recebia uma cartela com algumas letras variadas. Então, esta graduanda realizava o sorteio de um caractere e indagava aos alunos sobre qual seria seu nome. As respostas alternavam de um para o outro, mas no final todos conseguiam associar o fonema e grafema das novas descobertas.

A melodia “Suco gelado” também era muito apreciada. Seu cantar contínuo no início das aulas juntamente com a leitura do alfabeto (do A ao Z e, do Z ao A), corroborava com o reconhecimento gradativo do alfabeto. A música igualmente era cantada do início ao fim e vice-versa. Os alunos a acompanhavam com os dedos e conforme as pronunciavam, as visualizavam e as associavam.

**SUCO GELADO
CABELO ARREPIADO
QUAL É A LETRA
DO SEU NAMORADO?**

**A B C D E F G H
I J K L M N O P Q
R S T U V W X Y Z**

Figura 6: Música do alfabeto

Essas atividades conjuntas tornaram o alfabeto familiar e acessível às crianças, facilitando o início da leitura e escrita em si.

A partir deste momento, foram feitas explicações sobre a decifração da “estrutura superficial” do código lingüístico. Escrevia-se o alfabeto na lousa e explanava-se sobre os dois grupos de letras existentes dentro dele, quer sejam as vogais e as consoantes. Separavam-se, então, as vogais das consoantes, circulando apenas as primeiras, destacando as diferenças entre uma e outra. Era especificado que as consoantes possuíam força sonora menor do que as das vogais e que dependiam destas para formar sons, ou seja, sílabas. A união das sílabas, por sua vez, originaria as palavras que, atreladas, produziriam frases e textos. Exemplo:

B (consoante) + A (vogal) = BA (palavra)

BA (sílabas) + LA (sílabas) = BALA (palavra)

A BALA DE LUANA É DE MORANGO.

Ainda nesta ocasião, realizou-se a decomposição do nome dos alunos na lousa para que todos pudessem visualizar e compreender mais nítida e facilmente a formação de novas palavras.

Implica destacar não se tratar do tradicional método de silabação refutado por Freire, e sim, da elucidação da estrutura constitutiva da palavra.

Assim, após a verificação de que os alunos haviam entendido as diferenças e correlações entre vogais e consoantes, foram interpostas atividades de “complete as palavras” a fim de familiarizar os educandos com as vogais.

Frisa-se que durante o caminhar da pesquisa, atentou-se para o constante dialogar, no primeiro tempo para captar os temas e “palavramundo” e, num segundo momento, discutir o que estes representavam para cada membro do círculo de cultura (educador e educandos):

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 2002b, p. 79).

Selecionou-se, juntamente com os alunos, palavras pertencentes a alguns temas expressivos aos estudantes. Perguntava-se às crianças nomes de frutas, animais domésticos e sentimentos (temas) que conheciam. Conforme constatamos na próxima figura:



Figura 7: Música do alfabeto - Aluna 2

A partir deste exercício, além de estudar o grupo das vogais, trabalhou-se o som de todas as letras que formavam cada palavra. Por exemplo, pronunciava-se “CAVALO”, primeiramente sem pausas, e depois pausadamente. Em seguida, indagava-se aos alunos a quantidade de vezes que abríamos a boca para falarmos este vocábulo, por exemplo, “CA-VA-LO”, são três vezes. Neste instante, completavam-se os espaços em branco considerando as partes silábicas. Como a primeira sílaba, no caso em tela é “C__” para escrevermos “CA” questionava-se qual das vogais se encaixaria. Então, proferíamos essa sílaba estendendo o som da última letra até que as crianças percebessem por si só tratar-se da vogal “A”. Este procedimento ocorreu com todas as demais sílabas para, finalmente, lermos a expressão inteira.

Nesta fase, observou-se uma melhora visível nos pesquisados em face da compreensão da decifração da “estrutura superficial” e, agora, da “estrutura profunda” do código lingüístico.

Cada palavra escrita na lousa por esta pesquisadora dava-se em forma de letra “bastão” e “cursiva”. Adotou-se um padrão fixo de letra que fosse nítido aos aprendizes permitindo aos mesmos reconhecerem os grafemas mais facilmente. Assim recomenda-nos Ferreira do Vale (2008, p. 25):

[...] Destaca-se a palavra MACHADO na lousa utilizando-se da escrita tipo “bastão”. Embaixo da escrita “de forma” deve escrevê-la sob “a forma cursiva” (letra manuscrita). É importante que desde o início o aprendiz tenha a consciência de que a palavra e seu sentido não se alteram em função do “tipo” de letra utilizado pelo professor. O aspecto da lousa deve ser impecável, pois a clareza, o tamanho e a disposição das palavras, sílabas e frases devem facilitar a aprendizagem da leitura e da escrita. É de todo aconselhável a chamada “letra pedagógica”, porque evita a escrita descuidada que confunde, por exemplo, “a” com “o”, “que” com “gue”, “b” com “l” (e vice-versa), etc.

O mesmo zelo se deu com os crachás de identificação dos alunos que continham seus respectivos nomes escritos de ambas as formas: cursiva e bastão.

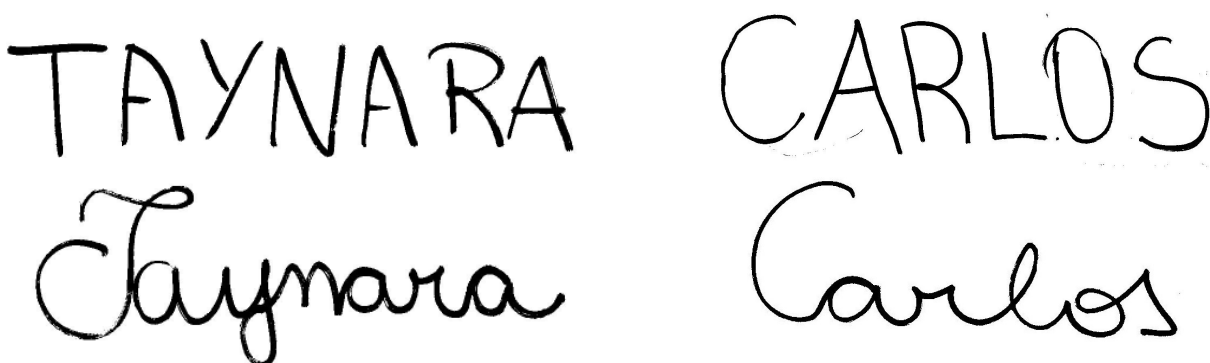


Figura 8: Crachás – Alunos 2 e 4

Ato contínuo redigiu-se uma lista com nomes de animais que começavam da letra A até a Z:

A-ARARA	R-RATO
B-BARATA	S-SAPO
C-CAMELO	T-TATU
D-DINOSSAURO	U-URSO
E-ELEFANTE	V-VACA
E-FOCA	W-X
G-GIRAFÁ	X-X
H-HIPOPOTAMO	Y
I-IENA	
J-JACARÉ	
K-k	Z-ZEBRA
L-LEÃO	
M-MACACO	
N-	
O-	
P-PATO	
Q-X	

Figura 9: "Alfabeto de animais" – Aluna 3

A pesquisadora acompanhava de perto cada aluno, fazendo junto, explicando, auxiliando nas atividades e nos momentos de dificuldades, e esclarecendo as dúvidas. Esse atendimento direto e conjunto foi crucial para o bom desempenho dos educandos. Todavia, importa informar que, nesta etapa, os Alunos 3 e 4 (principalmente) tinham um bom desempenho e já haviam compreendido o código lingüístico, porém a falta de incentivo e compromisso dos pais (ou responsáveis) quanto a regularidade das crianças durante as aulas, atrapalhou seus aprendizados.

Na lista anterior os alunos já mostravam-se habituados com as vogais e com as consoantes, de modo que reconheciam o grafema e liam-no sem dúvida fonética. Eles eram incentivados a pensar em grupo uma vez que cada palavra escrita advinha do pensamento, da colaboração de todos os envolvidos.

Nesta etapa, a aluna pesquisadora procurava enfatizar ainda mais o som de cada consoante sozinha, bem como, o som da junção CONSOANTE + VOGAL, para que os alunos pudessem reconhecer e assimilar as sílabas de forma natural e facilmente.

Assim, para que a criança escrevesse com mais desenvoltura era realizada, novamente, a divisão das sílabas de uma determinada palavra em voz alta. A rigor, falava-se pausadamente cada sílaba. Por exemplo, a palavra ARARA dizia-se A-RA-RA. Por fim, as crianças contavam quantas vezes articulavam a boca para falar tal vocábulo. A partir daí, as crianças percebiam que a palavra era composta de três partes (sílabas), e começavam, então, a escrever a primeira sílaba por intermédio do som que ela emitia, depois a segunda e a terceira. Formada a palavra completa, lia-se em voz alta.

Quanto às letras, R inicial de rato; R medial ou “R brando” de arara; RR dígrafo ou “R forte” de berro e NR de enrolar, todas também eram trabalhadas e diferenciadas por intermédio de regras gramaticais e do som que cada uma transmitia.

Já no caso das sílabas, CA, QUE, QUI; CO, CU e CE, CI, por exemplo, estas possuem sons semelhantes, o que acarreta dificuldade enorme nos alunos em aplicá-las corretamente. Apesar do pouco tempo não possibilitar um trabalho mais aprofundado, é de suma importância frisar que os educandos devem explorar e dominar tais fonemas.

Enfim, era um constante ir e vir das partes (sílabas) para o todo (palavra), e do todo para as partes e vice-versa, ou seja, o método analítico-sintético, como empregava Paulo Freire.

A partir da atividade anterior, a pesquisadora utilizou como material de apoio um cartaz contendo todas as famílias silábicas e outro contendo o alfabeto, no intuito que os alunos os consultassem quando necessário, porém sem decorá-lo.

Este proceder era adotado na metodologia freireana, segundo Bello (1993), Paulo Freire utilizava como técnicas de preparação para o material de alfabetização a codificação, as palavras geradoras, os cartazes com as famílias fonêmicas, e quadros ou fichas de descoberta e material complementar.

Dessa forma, elaborou-se alguns materiais de apoio:

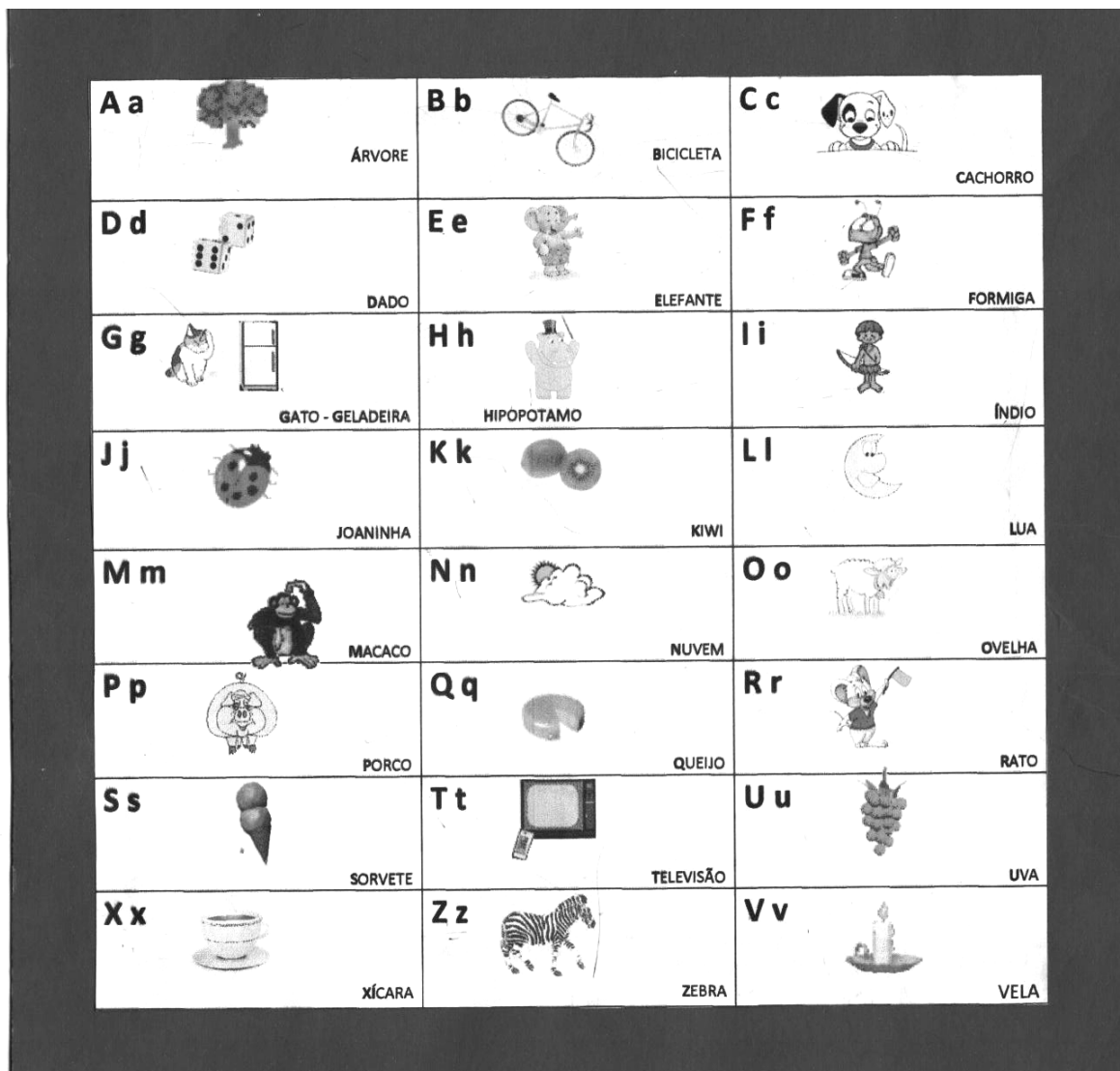


Figura 10: Alfabeto ilustrado

	A	E	I	O	U	ÃO
B	BA	BE	BI	BO	BU	BÃO
C	CA	CE	CI	CO	CU	CÃO
D	DA	DE	DI	DO	DU	DÃO
F	FA	FE	FI	FO	FU	FÃO
G	GA	GE	GI	GO	GU	GÃO
H	HA	HE	HI	HO	HU	HÃO
J	JA	JE	JI	JO	JU	JÃO
K	KA	KE	KI	KO	KU	KÃO
L	LA	LE	LI	LO	LU	LÃO
M	MA	ME	MI	MO	MU	MÃO
N	NA	NE	NI	NO	NU	NÃO
P	PA	PE	PI	PO	PU	PÃO
Q	QUA	QUE	QUI	QUO		QUÃO
R	RA	RE	RI	RO	RU	RÃO
S	SA	SE	SI	SO	SU	SÃO
T	TA	TE	TI	TO	TU	TÃO
V	VA	VE	VI	VO	VU	VÃO
X	XA	XE	XI	XO	XU	XÃO
Z	ZA	ZE	ZI	ZO	ZU	ZÃO

Figura 11: Cartaz das famílias silábicas

Quando verificou-se que os alunos haviam compreendido o código lingüístico, propôs-se aplicar um projeto significativo, que abrangesse o contexto de vida dos estudantes, trabalhando com suas identidades.

A partir desse projeto, no início de todas as aulas, eram feitas discussões sobre o assunto do dia. Uma conversa rápida, devido ao tempo curto, mas proveitosa, pois era a oportunidade dos alunos exporem suas opiniões e críticas.

O projeto identidade iniciou-se com a explicação sobre o conceito de Registro Geral (RG) e a sua importância. Para isso, apresentou-se um RG original para a melhor visualização do objeto estudado. Seguidamente, cada educando montou seu próprio “RG” em seu caderno didático, contendo nome, foto e demais dados.

consoantes. Eles ainda não conseguiam escrever palavras complexas, mas já podiam redigir algumas expressões menos complicadas, como por exemplo, de duas sílabas (dissílabos). Os alunos já haviam entendido a estruturação das palavras, mas ainda não reconheciam todas as consoantes.

No mesmo projeto foi trabalhada a atividade denominada “trabalhando nomes” onde os alunos escreveram seus próprios nomes e o da professora pesquisadora, bem como, contaram o número de letras que cada um possuía.

TRABALHANDO NOMES

MEU NOME _____

CARLOS DANIEL

QUANTAS LETRAS TEM?
 12

NOME DO PROFESSOR _____

RAFAELA

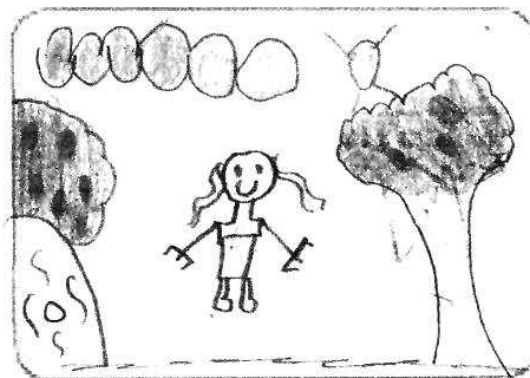
QUANTAS LETRAS TEM?
 7

Figura 13: “Trabalhando nomes” – Aluno 4

Ainda, dentro deste projeto foi aplicada uma atividade denominada “identificando”, que trazia dados importantes sobre o aluno. Antecedendo-a, ocorrera uma breve conversa a respeito do convívio familiar de cada partícipe, onde todos puderam opinar ao relatar aspectos particulares de vida em família. Ao relatarem suas particularidades fazendo comparações e contando situações vividas entre eles, notou-se que as crianças sentiram-se importantes e valorizadas, visto que nunca haviam recebido tanta atenção.

IDENTIFICANDO

NESTA MOLDURA, FAÇA O SEU AUTO RETRATO OU COLE UMA FOTO.



MEU NOME COMPLETO É Taynara TAYNARA

NASCI NO DIA 2 DE SETEMBRO

TENHO AGORA 6 ANOS. TENHO 2 IRMÃOS

NA MINHA CASA MORAM 6 PESSOAS.

MEUS PAIS E FAMILIARES ME ACHAM BAGUNCEIRA

Figura 14: "Identificando" - Aluna 2

Foram realizadas entrevistas incluindo questões quanto ao nome, idade e cor dos olhos dos educandos, além de suas preferências por comida, brinquedo, time de futebol e programa de televisão.

ENTREVISTANDO

COMO VOCÊ SE CHAMA?

TAYNARA *Taynara*

QUANTOS ANOS VOCÊ TEM?

6 ANOS

QUAL É A COR DOS SEUS OLHOS?

CASTANHO

O QUE VOCÊ MAIS GOSTA DE COMER?

UVA

QUAL É O SEU BRINQUEDO PREFERIDO?

BICICLETA

PARA QUAL TIME DE FUTEBOL VOCÊ TORCE?

CORINTIANS

QUAL É O PROGRAMA DE TELEVISÃO DE QUE VOCÊ MAIS GOSTA?

PICA-PAU

Figura 15: "Entrevistando" - Aluna 2

Com o intuito de trabalhar a ludicidade de maneira expressiva, aplicou-se a atividade "Conhecendo a rua onde mora". Os discentes desenhavam a rua e a casa que residiam, estimulavam, concomitantemente, a coordenação motora necessária à firmeza e equilíbrio para fazerem os contornos dos desenhos, além de desenvolverem a noção de espaço geográfico. Ambos, fundamentais para a ampliação cognitiva dos educandos.



Figura 16: “Conhecendo a rua onde mora” - Aluna 1

Após todas as discussões pertinentes ao tema “Identidade”, selecionou-se a primeira palavra geradora para cada aluno, posto que tais correspondiam os seus respectivos nomes.

Assim como Paulo Freire nos ensinou, devemos respeitar a ordem gradativa e crescente de dificuldade das palavras geradoras. Pensando nisto, a graduanda postergou para um segundo momento, o estudo de algumas letras constitutivas dos nomes de dois alunos, que apresentavam naquele instante, grau de complexidade de pronúncia e escrita, demasiadamente

elevado.

Exemplificando, temos o nome TAYNARA, que no processo de decifração, desconsiderou a letra Y com som de I, utilizando apenas as famílias silábicas do T, N, e R. Na outra situação, deparamos com a palavra CARLOS, onde só foram trabalhadas as famílias silábicas do C e do L. Dessa forma:

Cada palavra tem seu uso semântico próprio. Serve para introduzir os fonemas cuja recombinação, feita pelo exercício coletivo de educador e educandos, alfabetiza. Em ordem crescente de dificuldade, cada palavra ajuda a que estes resolvam, com a contribuição daquele, as questões que aos poucos esclarecem os mistérios do ler-e-escrever. (BRANDÃO, 1981, p. 36).

Assim, “Projetada a situação com a primeira palavra geradora, representação gráfica da expressão oral da percepção do objeto, inicia-se o debate em torno de suas implicações.” (FREIRE, 1999, p. 123). Dessa forma, discutiu-se com os alunos a importância da “Identidade”, do nosso nome.

Em seguida, apresentamos o nome de cada aluno e fizemos a visualização deles. Como nos ensina Freire (1999, p. 123), “Somente quando o grupo esgotou, com a colaboração do coordenador, a análise (descodificação) da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Para a visualização e não para a sua memorização [...]”.

Esse processo deu-se da seguinte maneira: primeiro, escreveu-se o nome do aluno presente em seu RG (produzido em sala) na lousa, depois, fez-se a leitura passando o dedo devagar, sem separar artificialmente as sílabas. Logo após, repetiu-se esse processo mais algumas vezes, agora, sem a figura do RG. Isso ocorreu até o momento de decompormos as palavras geradoras.

Verificamos esse mesmo procedimento nas narrativas de Brandão, quando relata uma das etapas do Método Paulo Freire:

Um pouco adiante, depois de haver repetido de novo a leitura de ver com todos e com alguns, ele puxa por cima o cartaz da figura, de modo que, da “figura com palavra”, fica a “palavra sem a figura”. Ele repete o letrume agora, do mesmo modo. “Letrume” era como, nos primeiros círculos de cultura, as pessoas da roça chamavam as letras das palavras, as palavras e seus pedaços. Mais algumas repetições de ver podem ser feitas e, então, o monitor coloca diante do círculo um outro cartaz com o nome desdobrado em seus fonemas – pedaços. (BRANDÃO, 1981, p. 56-57).

Nas palavras de Freire (1999, p. 126), “Após o conhecimento de cada família fonêmica, fazem-se exercícios de leitura para a fixação das sílabas novas.”

Aqui, mais uma vez, percebemos a importância da repetição quando usada devidamente.

Após decompormos a palavra geradora CAMILA, fizemos a leitura em todas as direções dos fonemas apresentados, como detalha Brandão, na p. 59 de seu livro, quando o professor “[...] lê os fonemas em todas as direções possíveis: a) na horizontal – ba, be, bi, bo, bu; b) na vertical – ba, na, da, ta; c) nas diagonais livres – ba, ne, di, to; bu, no, di, te; d) salteadas, no acaso – be, to, di, na, du.”

Assim, Brandão (1981, p. 59) diz:

“Depois de mostrar e repetir um pouco ainda as famílias, o animador lembra pro grupo que, assim como de Benedito foi possível separar os pedaços e compor a família, juntando de novo os pedaços se pode formar: Benedito, ou outras palavras, conforme se faz o novo arranjo”.

Finalmente, explicamos aos alunos que a junção dos fonemas das novas famílias silábicas conhecidas formam novas palavras, e assim o fizemos. “Começa então, com a maior facilidade, a criar palavras com as combinações fonêmicas à sua disposição, que a decomposição de vocábulo trissilábico lhe oferece [...]”. (FREIRE, 1999, p. 124).



Figura 17: Palavra geradora “CAMILA” - Aluna 1

Os educandos por meio deste exercício ficavam extasiados por estarem criando outras palavras, sentiam-se importantes a cada vocábulo escrito, a cada conquista. Sem dúvida, foi o momento que mais facilitou o processo de ensino da leitura e escrita feita pela graduanda.

Nesta atmosfera, os alunos sentiam-se motivados, com vontade de aprender, diferente de quando aportaram às aulas de reforço, ocasião em que se mostravam desestimulados, pois aproximava-se o final do ano letivo e ainda não estavam alfabetizados e não seguiam o ritmo da sala de aula, ficando excluídos.

Percebendo esse ponto nevrálgico da alfabetização, a pesquisadora procurou incentivar aos educandos por meio de elogios que despertaram neles a auto-estima.

As atividades seguintes pautaram-se basicamente nas anteriores, com aplicações de escrita de nomes de amigos (masculinos e femininos):

ESCREVA O NOME DE COLEGAS, PAIS E FAMILIARES NA LISTA ABAIXO:

A	ANA BEATRIZ	N	NATALIA
B	BENICIO	O	ONEIDE
C	CAMILA	P	PAMELA
D	DANILO	Q	QUEIROS
E	ELIANA	R	RAFAELA
F	FABIANA	S	SAMIRA
G	GIOVANA	T	TATIANE
H	HELOISA	U	UNILDO
I	IARA	V	VINICIUS
J	JULIANA	W	WILIAN
K	KIKO	X	XUXA
L	LEONARDO	Y	YASMIM
M	MARINA	Z	ZILDA

Figura 18: “Alfabeto dos nomes” – Aluna 1

MENINOS meninos	MENINAS meninas
CARLOS	CAMILA
MATEUS	ANA LAURA
RAFAEL	ARIELA
LUCAS	ANA BEATRIZ
GUSTAVO	MARINA
VINICIUS	NATALIA
MARCOS	IARA
LUIS	DANIELA
FELIPE	TALITA

Figura 19: “Lista de nomes de amigos” – Aluna 3

O segundo tema gerador empregado denominado “Brinquedos” principiou com uma roda de conversa entre educador-educandos onde estes discutiram sobre a questão das crianças carentes que não possuíam brinquedos e o fato das crianças mais favorecidas que preferiam guardá-los ou estragá-los ao invés de doá-los. Os alunos demonstraram contrários a esse tipo de atitude, por certo, por pertencerem a classe popular e sentirem na pele a falta de recursos para adquiri-los.

Prosseguindo, questionou aos discentes sobre seus brinquedos preferidos. As Alunas 1 e 2 escolheram BONECA, a Aluna 3 BICICLETA, e o Aluno 4 BOLA. Consequente, realizou-se a decomposição das palavras escolhidas:

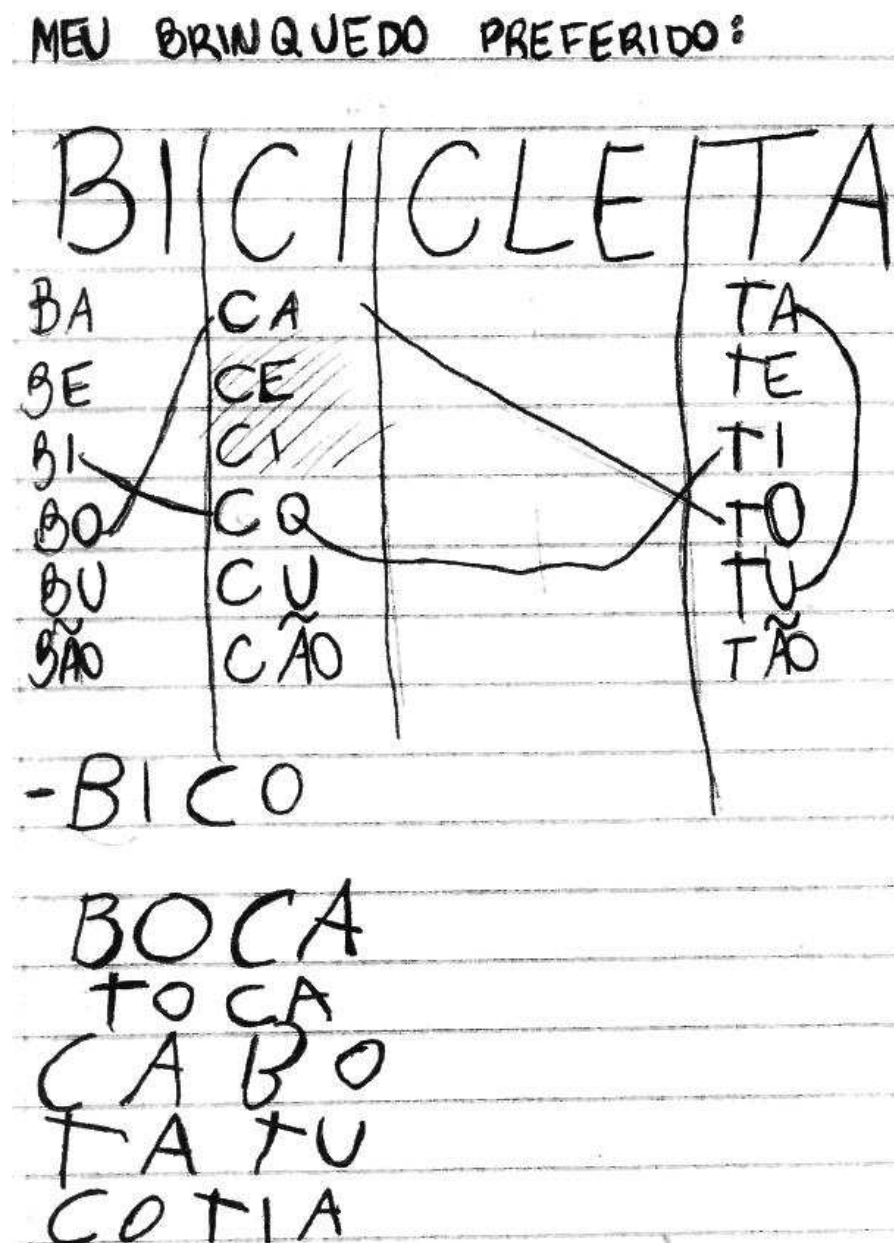


Figura 20: Palavra geradora “BICICLETA” - Aluna 2

Insta esclarecer que as palavras geradoras escolhidas pelos alunos foram analisadas pelo professor antes de trabalhá-las, todavia, não houve restrições, todas “palavramundo” foram estudadas corretamente, surtindo resultados satisfatórios.

Depois de feita a decomposição da palavra geradora e a formação, por meio dela, de outras palavras como fizemos com a primeira “palavramundo”, procurou a pesquisadora dar ênfase às famílias silábicas que a compunham. Se a palavra fosse BONECA, realizaríamos atividades que reforçassem as sílabas das famílias da letra “B” (BA-BE-BI-BO-BU-BÃO), “N” (NA-NE-NI-NO-NU-NÃO) e “C” (CA-CO-CU-CÃO / CE-CI). As atividades aplicadas seguiam o mesmo roteiro.

Iniciava-se com a atividade “Complete com as sílabas”:



Figura 21: “Complete com as sílabas” – Aluna 1

Este exercício facilitava aos alunos a compreensão, de forma significativa, da família silábica trabalhada naquele momento, pois os alunos completavam as palavras associando-as com as imagens que as acompanhavam. Assim, as “figuras com palavras”, como nomeia Brandão (1981), assumiam papel crucial para que a atividade fosse ao mesmo tempo expressiva e eficaz.

ESCREVA PALAVRAS COM				
BA	BE	BI	BO	BU
BALA DA	BEBE	CABIDE	BOL O	BULE
BALA	BEXIGA	BICO	BOLA	BURACO
BALEIA	CABELO	BIGODE	BOTA	BUSSUNA

Figura 24: “Escreva as palavras com as sílabas indicadas” - Aluna 2

A “Lista de palavras” (figuras 23 e 24), também reforçava a família silábica estudada e promovia a escrita de novos vocábulos. Assim, os alunos juntavam o que já sabiam ao que estavam aprendendo naquele momento. Quando surgiam dúvidas na redação das palavras, a pesquisadora colaborava com a emissão dos sons, articulando a boca na soletração de um determinado vocábulo.

As crianças testavam o que haviam aprendido e realizavam a correção das listas com o auxílio da professora investigadora.

Com o intuito de desenvolver a leitura de uma respectiva família silábica, o próximo exercício designava-se “Caça palavras”:

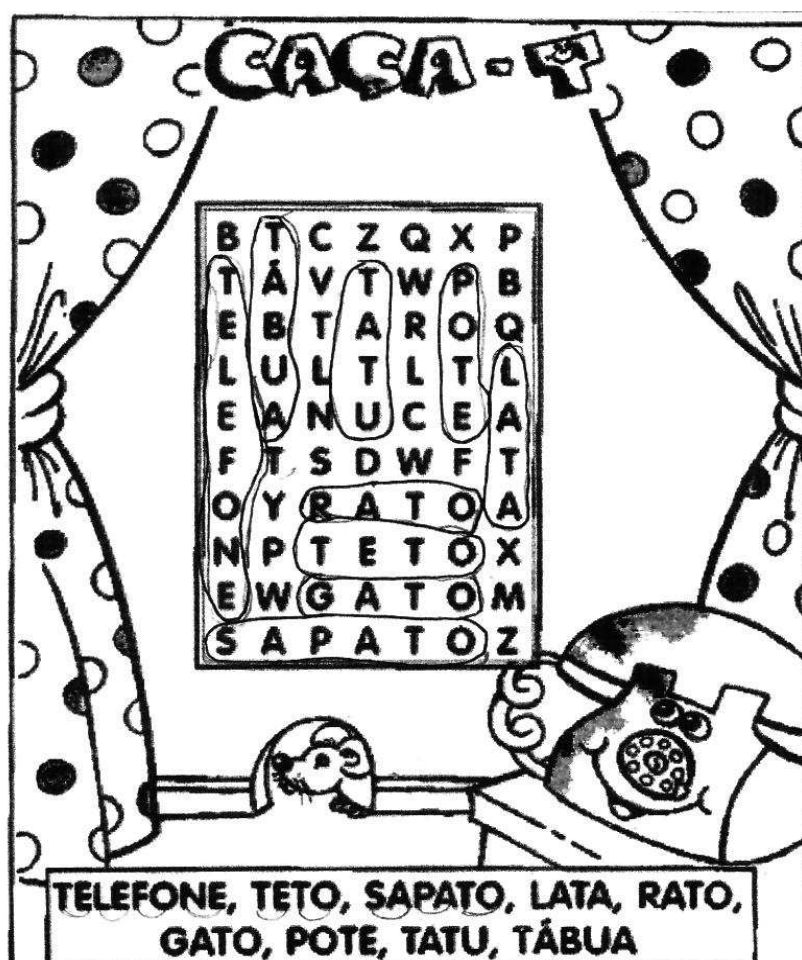


Figura 25: “Caça palavras” do T - Aluna 2

O “Caça palavras” requeria maior atenção da pesquisadora, sendo aplicada com as Alunas 1, 2 e 3. Inicialmente, fazia-se a leitura das palavras, instante em que as educandas demonstravam muitas dúvidas, pois ainda não conheciam todas as famílias silábicas. Entretanto, com a docente reproduzindo o som das consoantes (quando necessário), os aprendizes interligavam-nas às vogais e realizavam a leitura naturalmente. Logo após, estes procuravam as palavras, circulando-as no quadro.

Outro tipo de atividade de leitura executado fora o “Ditado recortado”. Os alunos deveriam ler as palavras, recortá-las e colá-las de acordo com as figuras correspondentes.



Figura 26: “Ditado recortado” - Aluna 1

Aqui percebemos que tal exercício ampliou consideravelmente o repertório vocabular de todos os discentes.

A Aluna 1, encontrava-se mais avançado no processo de alfabetização, portanto, conseguiu ler um livro de linguagem simples sobre animais (tema estudado anteriormente e de grande interesse dos alunos) com o apoio da pesquisadora:

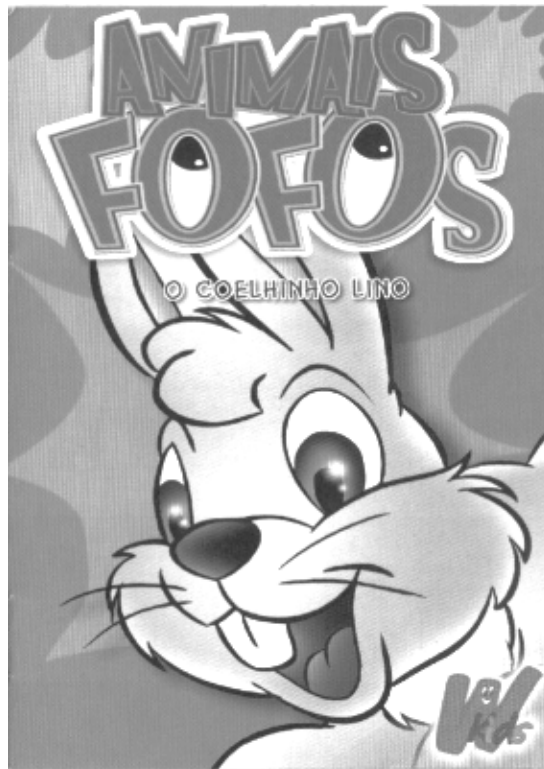


Figura 27: Leitura do livro “O coelhinho Lino” - Aluna 1

Efetua-se, constantemente, a leitura de contos infantis (“A Bela e a Fera”, “A Sereia Ariel”, “Chapeuzinho Vermelho”, entre outros) selecionados pelos educandos durante as aulas de reforço escolar. Desta forma, nos orienta Russo e Vian (2001, p. 17): “Os alunos

devem manusear revistas, jornais, livros, etc. a fim de ter contato com as mais diversas formas de escrita.”

A cada aula lia-se o livro preferido de um dos alunos, incentivando sobremaneira o imaginário infantil, a criticidade, a criatividade e a absorção deste salutar hábito.

Terminada a leitura, formávamos uma roda e retomávamos todo o repertório da história, avaliando as atitudes dos personagens envolvidos na obra. Assim, as crianças exteriorizavam suas opiniões e críticas, bem como a decomposição do título do conto explanado.


 ERA UMA VEZ UM SENHOR
 QUE VIVIA COM SUA FILHA
 CHAMADA BELA.
 UM DIA O PAI DE BELA
 SE PERDEU DE NOITE NA
 FLORESTA.

A PEQUENA SEREIA
 A PA QUA NA SA RA
 E PE QUE NE SE RE
 I PI QUI NI SI RI
 O PO QVO NO SO RO
 U PU ♥ NU GU RU
 AO PÃO QUÃO NAO SÃO RÃO

-PENA
 -SARO
 -PEQUENO SEREIA
 -PÃO
 -AQUARIO
 -PEPINO
 -PASSARO
 -REINO
 -RUA
 -RIO

Figura 28: Reescrita do conto “A pequena Sereia” - Aluna 1

Nas situações em que o título do livro continha mais de uma palavra (ex: “A Bela e a Fera”), decompunham-se simultaneamente todos os vocábulos e posteriormente, novas palavras eram confeccionadas a partir da coligação das famílias silábicas subtraídas.



Figura 29: Palavras geradoras “BELA” e “FERA” - Aluna 2

Observou-se a evolução dos alunos e verificou-se que o Aluna 1 teve um desenvolvimento célere em relação aos demais devido, certamente, ao seu empenho (que se renovava e crescia a cada nova palavra aprendida), sua regularidade às aulas e o incentivo e acompanhamento familiar constante.

A reescrita do conto em seu intróito possibilitou a criança (Aluna 1) a pensar e criar, com seqüência lógica, seu texto. Os demais educandos ainda não conseguiam redigir orações completas, porém, já mostravam-se aptos na formação de palavras, excetuando-se o Aluno 4 que, devido suas constantes faltas, teve seu rendimento prejudicado.

3.3 Resultados Alcançados

Durante as aplicações das atividades supramencionadas, também ministrou-se algumas avaliações com o objetivo de mensurar o desenvolvimento individual dos alunos.

A figura abaixo, “Lista de Doces”, fora efetuada pela Aluna 1, após 1 mês e meio de reforço, por meio do ditado de palavras que eram pronunciadas pela graduanda, de maneira direta, ou seja, não pausada. Assim, o educando deveria escrevê-las de acordo com o seu entendimento, sem o auxílio da pesquisadora.

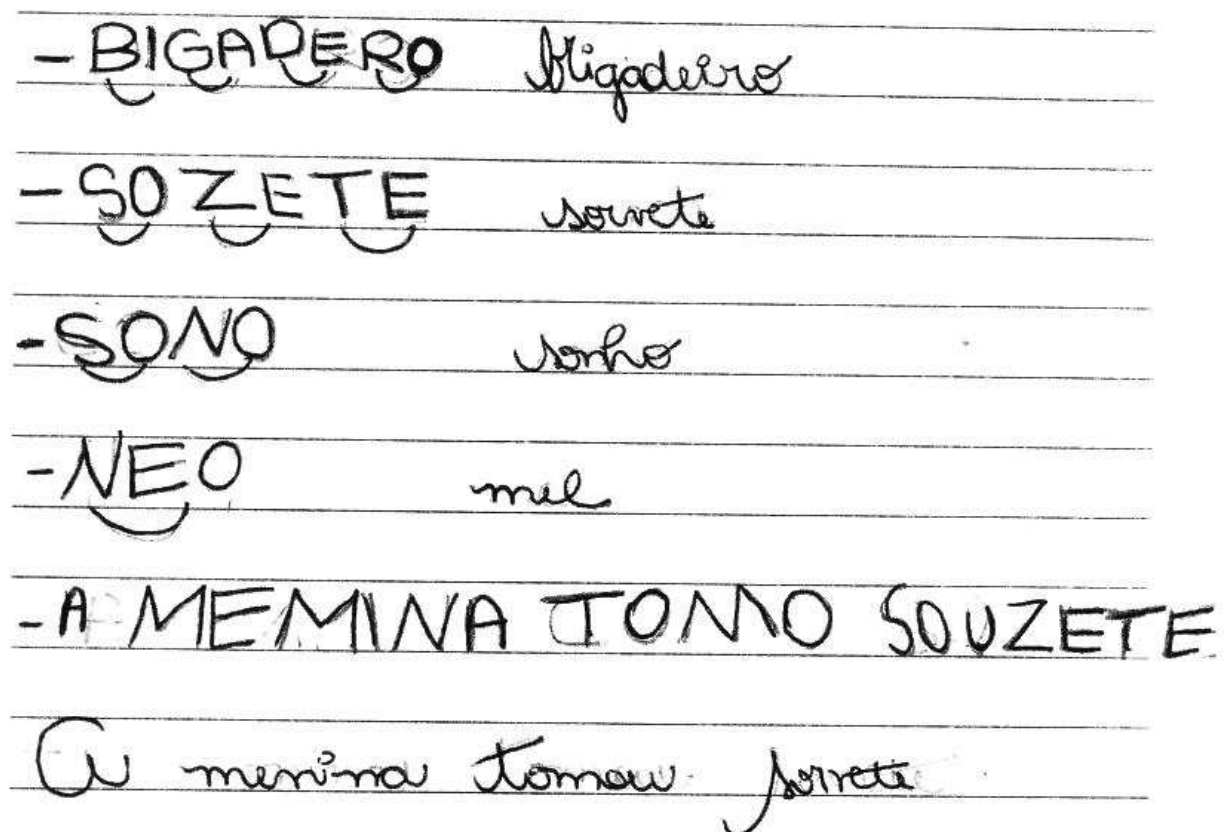


Figura 30: “Lista de doces” - Aluna 1



Figura 31: "Ditado" - Aluna 1

A avaliação acima, nomeada "Ditado", deu-se após dois meses de aula, adotando os mesmos critérios da anterior. A correção foi feita pela pesquisadora juntamente com a Aluna 1, de modo que apenas os acentos gráficos foram acrescentados pela professora, posto que tal conteúdo ainda não havia sido abordado.

Seu último teste de conhecimento deu-se com a “Reescrita de frases” da literatura infantil “A pequena Sereia”, escolhida pelo próprio educando:

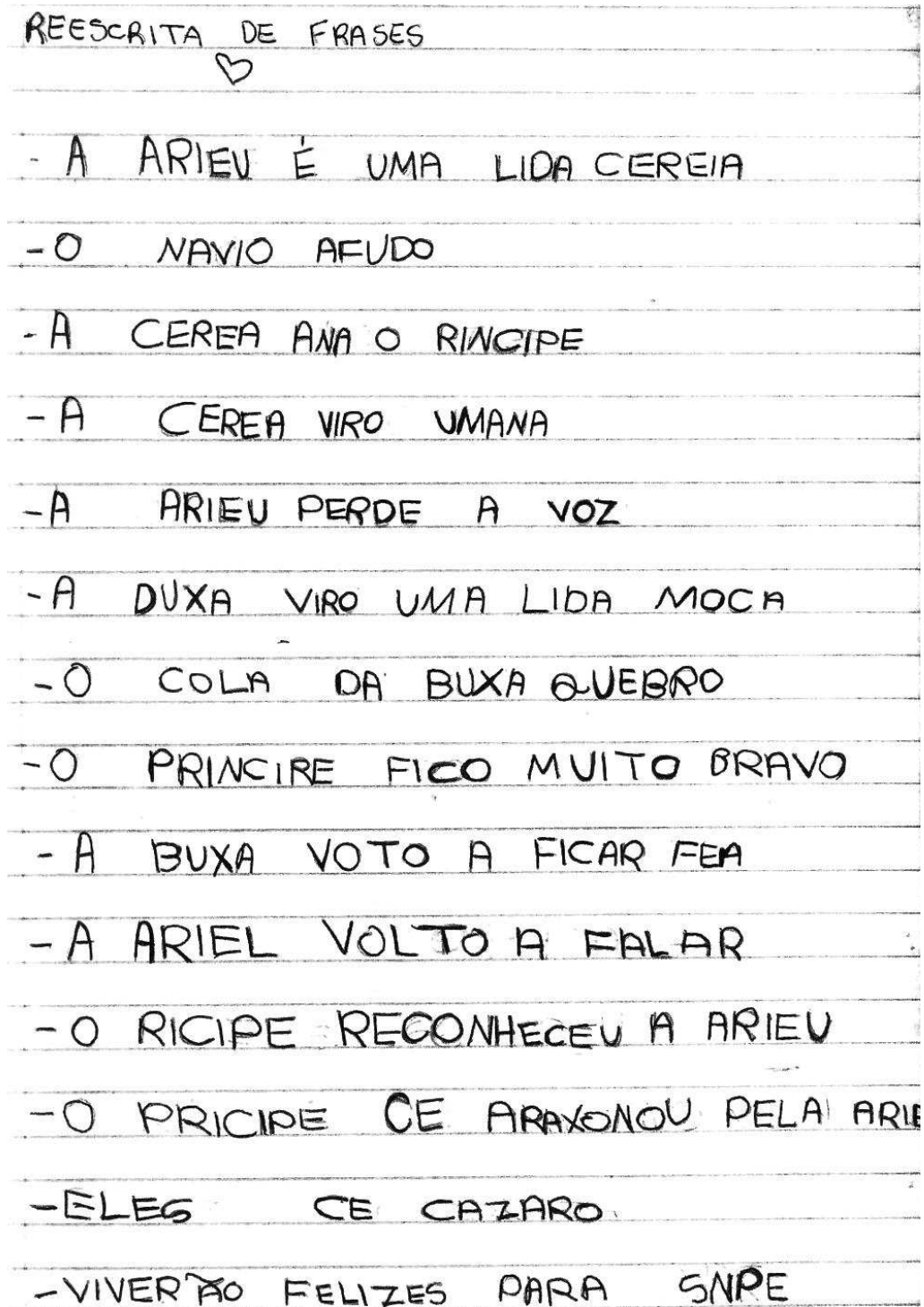


Figura 32: Avaliação - Aluna 1

Neste ponto a pesquisadora fez a leitura do conto e solicitou, em seguida, que o aluno criasse frases ligadas a história e as redigisse sozinha.

Houve alguns erros de caligrafia comuns a essa idade, visto que certas dificuldades ainda não haviam sido trabalhadas. Se atentarmos para a avaliação percebemos que a letra “h” fora suprimida da palavra “humana”, assim como, a letra “n” não aparece na palavra “linda”. Além disso, o “s” foi trocado por “z” ou “c” e vice-versa.

Entretanto, verificou-se que o discente alcançou um bom nível de entendimento da escrita, pois conseguiu, sem interferências, formar frases. Indubitavelmente, vislumbramos tamanho progresso quando comparamos a respectiva atividade com o diagnóstico inicial apresentado no preâmbulo deste capítulo, quando educando era somente capaz de espalhar letras sem sentido ou nexo em seus manuscritos.

Destaca-se, novamente, que essa evolução ocorreu em função de sua assiduidade nas aulas normais e de recuperação, além, é claro, de seu comprometimento e respaldo familiar. Respeitando o nível de desenvolvimento atingindo até aquele período pela Aluna 2 optou-se como método de avaliação a atividade “Ditado Silábico” visto que o discente ainda não possuía habilidades para formar frases ou historietas. Portanto, solicitou à criança que escrevesse palavras dissílabas e trissílabas (observadas nos desenhos) e depois as separasse em sílabas.

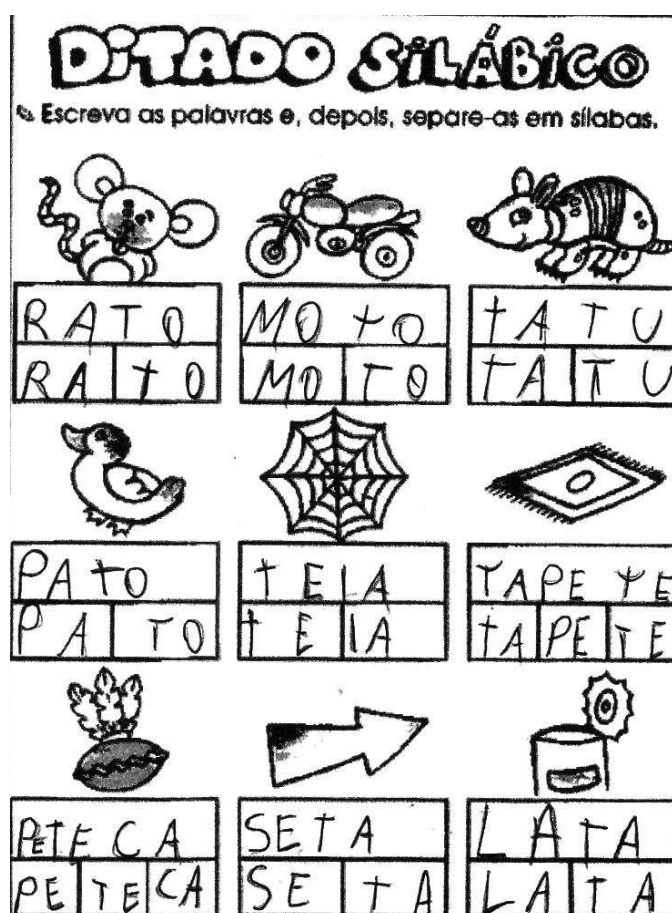


Figura 33: Avaliação - Aluna 2

A Educanda 1 apresentou resultado excelente uma vez que teve cem por cento de acerto no exercício todo. Ademais, não contou com o auxílio da pesquisadora, realizando sozinho todo o conteúdo do teste com muita facilidade.

Sem dúvida, mais uma vez a regularidade às aulas foi fator preponderante para que a Aluna 2, assim como a Aluna 1, atingisse rendimentos satisfatórios em curto espaço de tempo.

Destaca-se que as Alunas 1 e 2, tituladas alunas com dificuldade de aprendizagem pela instituição escolar, na verdade, não o eram. Ao contrário, possuíam: facilidade de assimilar os conteúdos ensinados; atenção nas explicações; dedicação na realização das atividades; comprometimento e regularidade nas aulas.

Entende-se, portanto, que o problema não estava nas alunas, mas sim, na forma como haviam sido ensinadas uma vez que não haviam compreendido o código lingüístico da forma como lhes foi repassado, além de não terem um atendimento individualizado que promovesse o diálogo entre professor-aluno quando precisaram.

Em relação à Aluna 3, devido a sua irregularidade às aulas, não foi possível aplicar uma prova mais ampla, muito menos obter progressos mais consistentes, pois as constantes faltas impediram que a educanda tivesse uma seqüência lógica de aprendizagem.

O conteúdo não avançou conforme dispunha a programação elaborada pela graduanda. Portanto, a avaliação consistiu em uma lista simples, com nomes dissílabos trabalhados anteriormente.

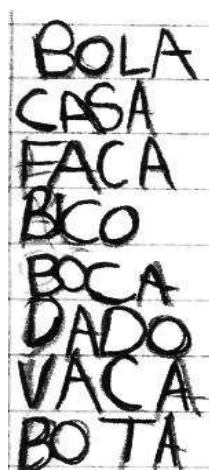


Figura 34: Avaliação - Aluna 3

Os vocábulos eram ditados pela graduanda em dois momentos, o primeiro sem pausas, e o segundo lentamente. Destarte, houve pequena contribuição da professora para que a criança efetuasse tal atividade.

Embora, tenha conseguido executar o exercício, a aluna o fez mais vagarosamente em relação aos anteriores. Ele, por si só, lia várias vezes e modificava o que havia redigido, até ter a certeza de que escrevera corretamente.

Notou-se ainda possuir dificuldades em formar frases e palavras mais complexas, pois não reconhecia todas as famílias silábicas. Todavia, conseguiu compreender a decifração da “estrutura superficial” e da “estrutura profunda” do código lingüístico, ou seja, como a palavra deve ser estruturada e sua significação.

Enfim, apesar do avanço não ser grande grandioso, em comparação ao seu diagnóstico inicial, o discente teve melhoras significativas.

Passando à análise do Aluno 4, este, mais do que a Aluna 3, faltava demasiadamente às aulas regulares e de recuperação, sem qualquer motivo aparente. Essa atitude prejudicou o rendimento que se almejava para o educando.

A graduanda não prosseguia no ensino de novos conteúdos sem que retomasse o que havia ensinado anteriormente, posto que ambos os educandos, esqueciam os assuntos das aulas passadas ao faltarem consecutivamente.

Dessa forma, o progresso conquistado pelo Aluno 4 resumiu-se no reconhecimento das letras do alfabeto e na compreensão do código lingüístico, entendendo a estruturação das palavras e as funções e distinções entre vogais e consoantes.

Assim a avaliação aplicada incidiu em completar as palavras inserindo as vogais nos espaços em branco.

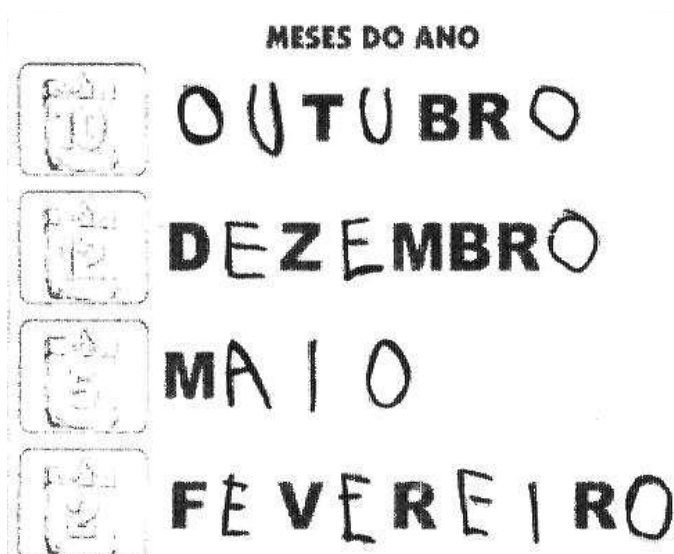


Figura 35: Avaliação - Aluno 4

Nesta atividade, o educando contou com a ajuda da pesquisadora que precisou usar da oralidade como mediadora no processo de compreensão do mesmo. Em linhas gerais, este estava começando a aprender o som das famílias silábicas, principalmente, das presentes em seu nome, já que a graduanda havia feita sua decomposição para explicar o código lingüístico.

Relatada a metodologia aplicada, bem como, as atividades e avaliações empregadas, pode-se afirmar que dentro do pouco tempo disponibilizado para execução da pesquisa, o resultado final foi favorável posto que as crianças saíram da condição de analfabetas e iniciaram de forma positiva o longo e profundo processo de alfabetização.

Assim, entendemos que a melhor maneira de alfabetizar é trabalhar, inicialmente, o reconhecimento das letras do alfabeto de maneira lúdica, com jogos e cantigas. Em seguida, fazer a explicação do código lingüístico, aplicar atividades que os familiarizem com as sílabas e os habilitem a redigir palavras.

Para a construção das frases e textos, propõem-se a leitura de diversos gêneros literários incentivando a ludicidade, a criatividade e o imaginário infantil. A partir disso, promover a discussão das literaturas por meio de debates em sala de aula visando o desenvolvimento da criticidade e do diálogo (presente desde o início) que servem como norteadores na formação de cidadãos.

Captada toda essência que essas conversas produziam, finalmente, empregar a reescrita de frases e historietas, relatadas com as próprias palavras do aluno e dar liberdade para que este expresse suas opiniões e críticas como apregoa Paulo Freire foram as tarefas determinantes de nossa ação como pesquisadora do processo de leitura e escrita.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS AO TRABALHO REALIZADO

Esta pesquisa nos proporcionou conhecimentos valiosos no que diz respeito ao tema alfabetização.

Posto que todos os objetivos mencionados no intróito do trabalho foram alcançados, concluímos que a alfabetização, caminha em duas vertentes articuladas: 1 – o da decifração do código lingüístico e 2 – o da mensagem que as palavras e frases carregam no processo de leitura e escrita e na comunicação humana escrita tão fundamental na leitura destinada à criança (leitura infantil). Com razão Paulo Freire mostra que no processo de codificação-decodificação deve-se ter cuidado de distinguir sem separar a estrutura superficial da estrutura profunda, porque a primeira é visível e a segunda é interior ao sujeito que aprende e dá significados às palavras segundo o nível experiencial decorrente do contexto vivido pelo aprendiz.

Partindo desse pressuposto, a elaboração do material e execução do “Método Paulo Freire” com crianças não foi difícil. Contudo, é fato que trabalhar respeitando a realidade dos nossos alunos de modo a não utilizarmos de atividades “pré formatadas”, requer muito mais esforço e criatividade por parte de nós professores. Todavia, os efeitos são satisfatórios e recompensam tamanha dedicação.

Além disso, diante dos resultados obtidos nas pesquisas efetuadas podemos afirmar que não obstante o fato de o método Paulo Freire ser amplamente difundido na condição de metodologia de alfabetização de jovens e adultos, nada impediu que, guardadas as devidas proporções fossem aplicadas de acordo com a faixa etária e utilizado satisfatoriamente na alfabetização de crianças.

Isto porque, quando adaptado de forma lúdica, o tempo de reação e efetivo resultado prático mostraram-se extremamente eficazes tanto no aspecto da alfabetização propriamente dita, quanto no incentivo aos alunos utilizados na investigação, vez que, passaram de simples número em sala de aula, desestimulados e excluídos em virtude de sua momentânea incapacidade cognitiva e atingiram a qualidade de educandos participativos e entusiasmados com suas próprias performances.

Mister ainda consignar que o método transforma alunos “coisificados” em autênticos cidadãos passíveis de dignidade e respeito, pois quando iniciados os trabalhos encontramos crianças tratadas e rotuladas como objetos e problemas sociais em função de sua dificuldade de assimilação.

Essas crianças saíram do campo das estatísticas, para tornarem-se membros efetivos da sociedade, semeando-se neles o gérmen do adulto culto e possuidor de senso de análise e considerações críticas, deixando desta maneira, de integrar um grupo manipulável tal qual rebanho no pasto, autêntica massa de manobra.

Quando após curtíssimo lapso de tempo com a aplicação do método Paulo Freire adaptado para educação infantil, estas crianças anteriormente à margem de seu grupo, passaram a integrá-lo de forma efetiva, abandonaram naqueles instantes a situação e a pecha de “crianças problemas ou difíceis” no tocante ao aprendizado.

Na verdade, numa visão um pouco mais crítica sobre o ensino fundamental, podemos observar a ausência de preparo adequado dos próprios educadores, a quem se impõem propostas e conceitos pré formatados para atender aos interesses políticos e sociais, de tal sorte que as estatísticas levam em consideração o índice de aprovação e reprovação, desconsiderando por completo a real finalidade do magistério, qual seja, o ensino e a aprendizagem.

Obviamente, devido às circunstâncias temporais, os resultados constituem apenas e tão somente uma amostragem que poderia ser muito mais satisfatória e eficaz se aplicados ao longo do tempo com a maior assiduidade possível dos alunos.

Entrementes, a evolução de performance educacional dos alunos em questão, cuja a frequência se deu ao longo dos trabalhos, foi espantosa.

Assim, temos que se adaptarmos o método freireano de alfabetização para crianças, utilizando-o de forma subsidiária ao ensino apregoado e adotado pelo Estado, seguramente o aproveitamento educacional seria infinitamente mais aceitáveis e equilibrados, sem a existência de discrepâncias oriundas das mais diversas causas de dificuldades de cognição, pois trataria a todos os educandos de modo isonômico, ou seja, respeitando-se a todos de modo igual na proporção exata de suas desigualdades, que em suma, nada mais é do que o princípio básico pregado por PAULO FREIRE, com o escopo de diminuir as diferenças sociais por meio da educação popular sem as amarras e limites das propostas governamentais e catedráticas, nem sempre mais viáveis como solução educacional.

Enfim, o trabalho evidencia que a assistência individualizada leva a resultados duvidosos quando o *conteúdo* se encontra com as *finalidades do ensino* e encontra respaldo em um *método elaborado* com respeito ao mundo da criança, seu *contexto* e as palavras que lhe são caras.

REFERÊNCIAS

ARANHA, M. L. de A. **Filosofia da educação**. 3. ed. São Paulo: Moderna, 2006.

BELLO, J. L. P. **Paulo Freire e uma nova filosofia para a educação**. Vitória, 1993.
Disponível em: <<http://www.pedagogiaemfoco.pro.br/per01.htm>>. Acesso em: 2 ago. 2010.

BRANDÃO, C. R. **O que é método Paulo Freire**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.

BRASIL. Constituição (1988). Emenda constitucional nº 64, de 5 de out. de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 13 out. 2010.

_____. Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. Disponível em:
<<http://www.planalto.gov.br/ccivil/leis/L8069.htm>>. Acesso em: 20 set. 2010.

_____. Lei nº 9.394, de 20 de julho de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em: 20 set. 2010.

DENZIN, N. K.; LINCOLN, Y. S. (Org.). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

FERRARI, M. Paulo Freire: o mentor da educação para a consciência. **Revista Nova Escola**, São Paulo, out. 2008. Edição Especial. Disponível em:
<<http://revistaescola.abril.com.br/historia/pratica-pedagogica/mentor-educacao-consciencia-423220.shtml>>. Acesso em: 20 ago. 2010.

FERREIRA DO VALE, M. Uma aposta no professor. In: KOBAYASHI, Maria do Carmo Monteiro (Org.). **Educação de jovens e adultos Unesp/Alfasol: Contextos e práticas**. 1. ed. Bauru: Canal6, 2008.

_____. A pedagogia de Paulo Freire: a busca da unidade de pensamento e ação. In: BERNARDO, M. V. C. et al. **Pesando a educação: (ensaios sobre a formação do professor e a política educacional)**. São Paulo: Unesp, 1989.

FREIRE, P. **Ação cultural para a liberdade**: e outros escritos. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. **Cartas a Guiné-Bissau**: registros de uma experiência em processo. 4. ed. São Paulo: 1984.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 23. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Pedagogia da autonomia**: Saberes Necessários à Prática educativa. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 32. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

_____. **Política e educação**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

LIBÂNEO, J. C. **Democratização da escola pública**: a pedagogia crítico-social dos conteúdos. 19. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. In: SEMINÁRIO ALFABETIZAÇÃO E LETRAMENTO EM DEBATE. Brasília: MEC, 2006. Disponível em: <http://www.idadecerta.seduc.ce.gov.br/download%5Cencontro_paic_ceu_24_2602_2010%5Chistorias_do_metodos_de_alfabetizacao_brasil.pdf>. Acesso em: 13 ago. 2010.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração dos Direitos Humanos. Disponível em: <www.onu-brasil.org.br/documentos_direitoshumanos.php>. Acesso em: 20 set. 2010.

PROGRAMA LER E ESCREVER. Disponível em: <<http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UplConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>>. Acesso em: 10 jul. 2010.

RIBEIRO, V. M. (Org.). **Letramento no Brasil**. 1. ed. São Paulo: Global, 2003.

ROSSI, W. G. **Pedagogia do trabalho**: caminhos da educação socialista. São Paulo: Moraes, 1982.

RUSSO, M. de F.; VIAN, M. I. A. **Alfabetização**: um processo em construção. 4. ed. São Paulo: Saraiva, 2001.

SAMPIERI, R. H.; COLLADO, C. F.; LUCIO, Pilar baptista. **Metodologia de Pesquisa**. 3. ed. São Paulo: McGraw-Hill, 2006.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 2. ed. São Paulo: Contexto, 2004.

THIOLLENT, M. **Metodologia da pesquisa-ação**. 10. ed. São Paulo: Cortez, 2000.