

CENTRO UNIVERSITÁRIO NOVE DE JULHO - UNINOVE
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGE

CÍRCULOS DE CULTURA INFANTIL : O MÉTODO PAULO FREIRE NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UM ESTUDO APROXIMATIVO
SOCIOCONSTRUTIVISTA

CRISTHIANE DE SOUZA

SÃO PAULO

2006

CRISTHIANE DE SOUZA

**CÍRCULOS DE CULTURA INFANTIL : O MÉTODO PAULO FREIRE NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UM ESTUDO APROXIMATIVO
SOCIOCONSTRUTIVISTA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE do Centro Universitário Nove de Julho - Uninove, como requisito parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

Professor Dr. José Eustáquio Romão - Orientador

**SÃO PAULO
2006**

FICHA CATALOGRÁFICA

Souza, Cristhiane.

Círculos de cultura infantil : método Paulo Freire na alfabetização de crianças : um estudo aproximativo socioconstrutivo /Cristhiane Souza, 2006.
123 f.

Dissertação (mestrado) – Centro Universitário Nove de Julho - UNINOVE, 2006.

Orientador:. Professor Dr. José Eustáquio Romão - Orientador

1. Socioconstrutivismo. 2. Ensino fundamental. 3. Paulo Freire.

CDU – 37

**CÍRCULOS DE CULTURA INFANTIL : O MÉTODO PAULO FREIRE NA
ALFABETIZAÇÃO DE CRIANÇAS: UM ESTUDO APROXIMATIVO
SOCIOCONSTRUTIVISTA**

Por

CRISTHIANE DE SOUZA

Dissertação apresentada ao Centro Universitário Nove de Julho - Uninove, Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE, para obtenção do grau de Mestre em Educação, pela Banca Examinadora, formada por:

Presidente: Prof. José Eustáquio Romão, Dr. – Orientador, Uninove

Membro: Prof. Elydio dos Santos Neto, Dr. – Metodista

Membro: Prof^a. Maria da Glória Marcondes Gohn, Dr^a. – Uninove

Membro: Prof. José Gabriel Perissé Madureira, Dr.- Uninove

São Paulo, 06 de dezembro de 2006

*Às minhas filhas Bianca e Giulia, que atualmente
vivem o momento da alfabetização com a euforia
de grandes leitoras e escritoras.*

AGRADECIMENTOS

A todos os que, de diferentes formas e em diferentes planos, contribuíram para a realização deste trabalho, a minha profunda gratidão.

Ao professor Dr. José Eustáquio Romão — que, na condição de orientador, acompanhou o desenvolvimento da pesquisa e discutiu as idéias produzidas, garantindo, com sabedoria, a autonomia necessária à autoria desta produção científica — , agradeço por todas as coisas e, acima de tudo, por nunca ter desacreditado na possibilidade desse momento.

Aos membros da Banca de Qualificação: Prof. Dr. Elydio dos Santos Neto e Prof. Dr. José Gabriel Perissé Madureira, pelas contribuições e sugestões que transformaram a qualificação num momento de aprendizagem, dando ao trabalho uma maior visibilidade.

Ao Centro Universitário Nove de Julho — UNINOVE —, aos professores, funcionários e colegas do Curso de Mestrado em Educação.

Aos professores, funcionários e crianças da EMEF Visconde de Taunay que contribuíram direta e indiretamente com a pesquisa de campo, especialmente, a amiga Adeilde Tenório Kokudai pelo incentivo dado em todos os momentos.

À Mestra Silvia Ferrari, professora e amiga de muitas discussões socioconstrutivistas.

Ao Sérgio por compartilhar comigo mais este desafio, e que, no resultado de nossa parceria de vida, possibilitou-me o orgulho do papel de mãe de nossas filhas: Bianca e Giulia.

Aos meus pais, pela vida.

À Vera, minha mãe e à Vilda, minha sogra, por me ajudarem na educação das minhas filhas e estarem presentes nas minhas ausências....

RESUMO

Esta dissertação desenvolve um estudo comparativo, contrapondo as teorias aplicadas na alfabetização de crianças, destacando entre elas, o que poderia ser denominado “Método Tradicional” e o Método Paulo Freire. Dada a ausência de experiência acessível e de duração razoável de alfabetização de crianças com o Método Paulo Freire, procurou-se analisar experiências de métodos mais convergentes com as propostas freirianas – o socioconstrutivismo, por exemplo –, para, aí buscar campo empírico para a coleta de dados. Escolheu-se a fase inicial da alfabetização, mais precisamente o segundo ano do ensino fundamental, como campo a ser investigado, pelo fato, de que neste nível, as crianças são iniciadas, formalmente, pela escola, no aprendizado da leitura e da escrita. A relevância deste estudo está em tentar buscar as práticas, princípios e pressupostos do Método Paulo Freire, para a alfabetização de crianças, a fim de legitimar a sua atualidade e validade, pois, segundo o próprio autor, é um método de aprender e, não, um método de ensinar. Além da representação das professoras que adotam diferentes métodos sobre a alfabetização das crianças, analisou-se, também, a produção escrita das crianças, com o objetivo de analisar os impactos metodológicos na alfabetização de crianças, especialmente em sua capacidade de utilização da escrita.

Palavra-chave: Socioconstrutivismo. Ensino fundamental. Paulo Freire.

ABSTRACT

This dissertation develops a comparative study, opposing the theories applied in the children alphabetization, detaching among them, what could be called Traditional Method and Paulo Freire Method. Because of the absence of accessible experience and reasonable length of time in the children alphabetization with the Paulo Freire Method, we tried to analyze experiences with methods more convergent with freirian proposals – the socioconstructivism, for example – and then, to search empirical field for the data collection. It was chosen the initial phase of alphabetization, more precisely the 2nd grade of basic education, as a subject to be investigated once that in this stage the kids are initiated in the learning of reading and writing by the school. The relevance of this study is in trying to search the practical, principles and purpose of the Paulo Freire Method, for the children alphabetization, in order to legitimize its efficiency and validity, therefore, according to the author, it is a learning method and, not a teaching method. Beyond the representation of the teachers who adopt different methods on the children alphabetization, we also analyzed the children written production with the aim to analyze the methodological impacts in the children alphabetization, especially in their writing ability.

Key-work: Socioconstrutivismo. Average education. Paulo Freire.

LISTA DE QUADROS

QUADRO I – Teste de consistência do instrumento de coleta de dados	86
QUADRO II – Respostas docentes à assertiva II da pesquisa de opinião	88
QUADRO III - Respostas docentes à assertiva VI da pesquisa de opinião	90
QUADRO IV - Respostas docentes à assertiva VII da pesquisa de opinião	95
QUADRO V - Respostas docentes à assertiva IX da pesquisa de opinião	98
QUADRO VI - Respostas docentes à assertiva XI da pesquisa de opinião	102
QUADRO VII – Análise de Produção de Textos	116

LISTA DE GRÁFICOS

GRÁFICO 1 – Distribuição das pessoas que moram com as crianças	73
GRÁFICO 2 – Distribuição da profissão das mães dos alunos	74
GRÁFICO 3 – Distribuição dos rendimentos das mães das crianças pesquisadas	74
GRÁFICO 4 - Distribuição dos rendimentos dos pais das crianças pesquisadas	75
GRÁFICO 5 – Distribuição dos níveis de instrução das mães das crianças	75
GRÁFICO 6 – Distribuição dos níveis de instrução dos pais das crianças	76
GRÁFICO 7 – Levantamento das hipóteses de escrita apresentadas no início do ano letivo, no 1ºA	79
GRÁFICO 8 – Número de alunos que produziram texto no 2ºA	79
GRÁFICO 9 – Levantamento das hipóteses de escrita apresentadas no início do ano letivo, no 1º B	80
GRÁFICO 10 – Número de alunos que produziram texto no 2ºB	80
GRÁFICO 11 – Levantamento das hipóteses de escrita apresentadas no início do ano letivo, no 1ºC	81
GRÁFICO 12 – Número de alunos que produziram texto no 2ºC	81
GRÁFICO 13 – Levantamento das hipóteses de escrita apresentadas no início do ano letivo, no 1º D	82
GRÁFICO 14 – Número de alunos que produziram texto no 2ºD	82

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	20
CAPÍTULO I – Princípios Socioconstrutivistas	36
CAPÍTULO II – A escola, a professora e as crianças	56
CAPÍTULO III - A consistência do processo de alfabetização socioconstrutivista e o “método” Paulo Freire	74
CAPÍTULO IV – O processo de apropriação da língua escrita	96
CONSIDERAÇÕES FINAIS	113
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	119

APRESENTAÇÃO

Estar na Academia. Caminho árduo que me trouxe até ela. E o que me trouxe a ela é exatamente o que me aponta a direção do caminho a seguir.

Um caminho que vem sendo percorrido por idéias, percepções, experiências e reflexões que foram tecidas ao longo de minha vida e durante minha história como professora. A cada momento vivenciado em minha profissão, especialmente na alfabetização de crianças, foram compondo a minha formação, recuperados pela memória, foram colocando-me em contato com o processo que agora quero construir: tornar-me pesquisadora.

Pela educação fiz minha opção. Ela provocou o desejo de sempre buscar realizações, excitou minhas idéias, pôs em movimento minhas emoções.

Idéias e emoções que retrata um sonho: o sonho de uma educação verdadeira. Uma educação que abra espaços para a vida, para a transformação, para a aprendizagem. Sonho ousado que alimenta um desejo profundo por conhecer, por buscar caminhos, encontrar pistas e respostas que permitam além de compreendê-lo, vivê-lo, para poder concretizá-lo de diferentes jeitos e maneiras.

Para construir esse futuro sonhado e torná-lo possível no presente, algo já esteve constituído no meu passado. Revisitá-lo é poder olhar pelos caminhos que percorri. Creio que olhá-lo me fortalece ainda mais, permite-me ver o que já fiz e ainda o que poderei fazer. O meu presente permitir-me-á explicar o passado – “o acontecimento atual, efeito dos acontecimentos passados, é que permitirá bem perceber e bem avaliar esses acontecimentos passados”, afirma Soares (1994, p. 22).

Nesse momento, minha memória é ativada. Pensar sobre o que passou, possibilita-me ter consciência dos meus atos presentes.

Reconstruí-la e desvendá-la é um grande desafio no presente momento, “lembrar não é reviver, mas refazer, reconstruir, repensar, com imagens e idéias de hoje, as experiências do passado” (ib. id., 1994, p. 40).

Passo a reviver momentos marcantes e deles escolher alguns muito significativos, que me ajudarão a compreender melhor esse desejo. Desejo de conhecer que se transformou em paixão.

Volto à infância e percebo que lá tudo começou a ser idealizado.

Meus pais sempre acreditaram que a educação transformaria a minha (nossas!) vida(s). Meu pai, que mal completou as séries iniciais do primário e minha mãe que voltou a estudar

após longos anos fora da escola, acreditou na possibilidade de eu “ser alguém” através da educação. Embora eles nunca tenham sido modelos de um mundo letrado, conseguiram através desse desejo, despertar-me para o mundo do conhecimento.

Do desejo de meus pais nasceu o meu, que foi e continua sendo pelo conhecimento, pelo qual me apaixonei. Além do significado que o grupo familiar, no caso os pais, atribui ao sentido de aprender, também cada indivíduo atribui um significado pessoal ao significado dado pela família, assim, o mesmo significado pode adquirir sentidos diferentes para pais, filhos e filhas.

Aos cinco anos ingressei na educação infantil. Em uma escola particular fui alfabetizada, e aos seis anos iniciei o primeiro ano do ensino fundamental. Naquela época, segundo a legislação vigente, Lei de Diretrizes e Bases 5962/71 as crianças só podiam entrar no ensino fundamental com sete anos completos ou a completar durante o ano letivo.

Minha mãe foi a diversas escolas, a diretorias de ensino e também à Secretaria da Educação requerendo uma vaga, sua principal justificativa era que sua filha lia e escrevia com fluência e não podia ser excluída da escola, pelo simples motivo de que não tinha idade estabelecida pela lei.

Para conseguirmos uma vaga em uma escola do Estado de São Paulo tive que passar por uma bateria de testes, com diversos profissionais, tais como; psicólogas, psicopedagogas, pedagogas e médicos.

Todo este trabalho anterior a minha entrada no ensino fundamental serviu para fortalecer o meu desejo, proporcionar segurança e afirmar que eu estava realmente apta para enfrentar novos desafios na educação.

Fui muito feliz no ensino fundamental, acredito que tive uma educação de qualidade com a maioria de meus professores. Mais alguns professores e alguns conteúdos não traziam naquele momento uma função importante ou necessária, digamos social, para termos o desejo de aprender. Aprendíamos, mas sem um significado ou sentido explícito.

Volto ao presente, já que ele é a chave do passado. Observo os alunos dentro dos ambientes escolares questionando-se como anos atrás fazia: por que estudar isso? Onde aplicar? Aprender como sacrifício penoso. Parece que a travessia não é só minha. Volta no presente à sensação do passado, que pensei ter sido superado, mas ainda é presente vivo.

Assim caminha a educação, esta construção dia-a-dia possibilitou-me descobrir o desejo de saber e a necessidade de compreender o que se encontrava dentro de mim e que está dentro de todo ser humano, para tanto, tive que sublimar minha espontaneidade e

naturalidade. O avesso dessa construção, que fazia parte da elaboração da minha identidade, foi feita negando o espontâneo e o natural.

O discurso do sucesso desejado e esperado não vem somente por parte do aluno e dos pais. Na escola, ele também aparece no consciente dos professores que desejam alunos brilhantes, pois o brilho mostrado pelo sucesso dos alunos, gera uma crença de que isso ocorre em função da sua competência.

Com a escola, o saber ganha brilho e luminosidade, pois muitas vezes ela toma o lugar da própria vida. Mostra a sua competência através do saber cultuado dentro dela: dividindo os que sabem e os que não sabem. Muitos pais só conseguem ver seus filhos por meio dos resultados escolares. E então temos a sensação de que o nosso sucesso está começando naquele momento: o ingresso na escola.

O ingresso da criança na escola proporciona o desejo de aprender, cada um com diferentes interesses, propósitos, no seu ritmo. Mas parece que na escola ainda acredita-se que a educação deve ser a mesma para todos, esquece-se de que a qualidade pertence a cada um, construídos na história de cada indivíduo, não é ditado por ninguém. Afinal, cada um constrói a sua história.

O simples fato de ensinar não é garantia para que o aluno aprenda. Podemos até ter boas intenções, mas não controlamos a aprendizagem, pois esta envolve o desejo, é necessário desejar.

Tenho lembranças da aluna que fui no ensino fundamental. Não muito brilhante, dessas que todos os professores elogiam e desejam em suas aulas. Também não fui daquelas que causam problemas como indisciplina, desinteresse, etc. Fui uma aluna que tirava notas boas, especialmente nas disciplinas que mais me interessavam. Sem grandes destaques e sem grandes preocupações.

Considerar-me uma aluna média, significa avaliar hoje a aluna que fui ontem, é avaliar o passado pelo crivo do presente. Isto significa reconsiderar a aluna que fui na época, desejada pelas professoras, já que não causava problemas e atendia às suas expectativas.

Adorava a escola. O grande pátio onde podíamos ter a sensação de liberdade, correr, brincar e fazer a fila quando tocasse o sinal. Não entendia porque tínhamos que decorar tabuada, os nomes das capitais dos estados brasileiros, o vai um da conta de mais e o silêncio que deveria reinar na sala de aula, enquanto a professora estivesse falando. Entretanto: obedecia.

Eu queria falar, perguntar, mas não podia. Só quando a professora autorizasse. A curiosidade, o prazer da descoberta e a representação de conhecimentos que fazem parte da

própria dinâmica da vida, além de estarem submetidos aos desejos familiares, eram agora também submetidos ao desejo das professoras. Afinal, ser boa filha equivale a ser uma boa aluna. E essa idéia, eu já havia assumido aprendendo a lição direitinho, exposta a castigos por falar demais e desautorizar as professoras em sala de aula. Calada, não podia externar os sentimentos da revolta que se mostravam na incompreensão do onde, como e quando aplicaria tudo aquilo que estava sendo-me ensinado e que eu tentava aprender. Durante todo o tempo, o prazer cedendo lugar à obrigação.

Creio que de lá para cá, a educação veladamente orientou o meu estudo, conseguindo adormecer essa vontade de ser questionadora, investigadora. Submetida a um imperativo de sucesso fui realizando os desejos familiares, os desejos das professoras, respondendo docilmente a essa demanda, preenchendo suas expectativas. E nessa trajetória escolar, fui deixando a vivacidade, a coragem, a ousadia escapar. De um lado a aluna bem comportada, do outro o medo de errar, a insegurança, o silêncio.

Acredito que, hoje, a educação não lança mais mão de atitudes tão extremas como aquelas que vivi, embora ainda reinem, nos ambientes escolares, práticas pedagógicas autoritárias. Dentro da escola, esquece-se ou desconhece-se da singularidade de cada criança, das experiências que cada uma viveu desde seu nascimento, da forma como apreende e do ritmo que varia de acordo com as habilidades, motivações e interesses pessoais. Não se considera que a maneira e a forma de aprender é resultado de um processo singular e pessoal.

A realidade que temos é a de uma escola que tenta homogeneizar as diferenças e enquadrá-las dentro de determinadas finalidades e objetivos que valem a ideologia que tem como meta selecionar os melhores a partir de algumas capacidades cognitivas.

Dessa forma fui me constituindo na educadora de hoje, pelos desejos familiares, nos momentos de escola, nos momentos de brincadeira.

Volto novamente à minha infância e lembro-me de uma das minhas brincadeiras preferidas: professora. Primogênita, fazia de meus irmãos e primos meus alunos. Escrevia na lousa, explicava, explicava... O desejo de ensinar são imagens que fortemente preenchem minhas lembranças. O cuidar do outro, respeitando-lhe, já era um movimento que, no brincar, estava tentando significar e compreender.

A partir das brincadeiras imaginárias, em que o “ser professora” reproduzia situação reais que vivia no cotidiano da escola, fui constituindo e delineando o meu modelo de ser professora.

Assim como a brincadeira, a escola também teve um grande significado em minha vida. As marcas deixadas por algumas professoras influenciaram a minha práxis.

Comecei como professora de educação infantil. Logo, tive oportunidade de transferir o brincar para o trabalhar. De verdade, agora, eu era professora, não eram mais meus alunos imaginários, eles eram reais. Posso lembrar-me perfeitamente da primeira turma, crianças de quatro anos. Eu, uma jovem, ainda estudante, que contava apenas com a intuição e com os modelos de ser professora.

Nesta época, fazia Magistério no ensino médio, e como aluna discutia e aprendia sobre educação, o que não vivenciava no meu trabalho como professora de educação infantil. Considero, este um momento privilegiado, no processo de reflexão sobre a dicotomia entre o discurso dos professores e a prática de sala de aula.

Nesta etapa de minha vida, aprendi ser mais questionadora, tinha o desejo de saber como uma criança aprende, para assim tornar-me uma professora da melhor qualidade.

Acredito que esta paixão pelo estudo e pela profissão, despertou em minha mãe o desejo de retomar seus estudos, e também se tornar professora. E em mim, aprofundar meus estudos no ensino superior, cursando Pedagogia, quando ainda cursava o quarto ano de Magistério.

Nosso sonho, meu e de minha mãe, tornou-se rapidamente real; ter uma escola que atendesse crianças de zero a seis anos. Trabalhamos juntas durante alguns anos, porém meus objetivos e interesses ampliavam-se, fazendo com que eu deixasse a educação infantil para me dedicar ao ensino fundamental, especialmente a alfabetização das crianças das camadas populares, na prefeitura de São Paulo.

Posso recordar, nesse momento, o quanto fui e ainda sou extremamente organizada, preparando as aulas dedicadamente. A cada dia uma descoberta, uma possibilidade de reviver a brincadeira infantil. Mas, nesse primeiro encontro com a realidade, percebia que as crianças eram diferentes, cada uma tinha algo especial. Mas a regra era seguida, como no tempo da escola, obedecia. Tudo era igual para os alunos, acreditando que todos aprenderiam ao mesmo tempo, já que estavam naquele espaço-escola.

Os anos passaram-se e a oportunidade de alfabetizar aconteceu. Ensinar de verdade, ensinar a ler e escrever, ensinar as lições da cartilha. Novamente percebo que algo não funciona tão bem como na teoria. Faço tudo conforme aprendi, preparo as minhas aulas, ensino os meus alunos, mas tem um, um em especial que não aprende. Ele me toca, me comove, sinto que ele precisa mais de mim. Não sei o que fazer, mas acolhê-lo e respeitá-lo, foi o que aprendi com ele a partir daquele encontro.

Percebia que aqueles momentos representavam um imenso crescimento na minha formação cotidiana como educadora, pois enfrentava o desafio de me comunicar, de revelar, de desvelar conhecimentos e descobrir incertezas, acertos e equívocos.

Aprendi, dentro das minhas necessidades, como se dá o processo de aprendizagem e que não existe ensinar sem aprender, como coloca Paulo Freire:

É que não existe ensinar sem aprender e com isto eu quero dizer mais do que diria se dissesse que o ato de ensinar exige a existência de quem ensina e de quem aprende. Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para aprender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos ([1993]1995, p. 27).

Fonema ou sílaba, palavra ou frase – por onde começar? É na unidade lingüística tomada como ponto de partida do processo de alfabetização que a maioria de nossas escolas, freqüentemente, se baseia para a escolha de métodos e cartilhas.

Na ocasião, utilizávamos a cartilha e livros didáticos como instrumentos para que as crianças pudessem aprender a ler e escrever. As aulas basicamente expositivas, centradas na professora, uma rigidez que priorizava o cumprimento de cronogramas, enfim, uma prática automatizada que demonstrava o caráter unilateral do processo centralizado no ensino.

Executores de práticas pedagógicas mecanizadas, os professores não se comprometem com a aprendizagem, repetem os mesmos exercícios, constataam os mesmos erros e reagem sempre às mesmas discriminações.

Meu olhar estava sempre voltado para o conteúdo pré-estabelecido e para os resultados, totalmente desvinculados do aluno, ou mesmo, sem refletir nas implicações da minha ação no processo de formação desse aluno.

Em minha atuação profissional sempre esteve presente a necessidade de entender e explicar o trabalho da escola pública e seus resultados insatisfatórios quanto à apropriação da escrita.

Por que, no ensino da leitura e escrita, a escola oferece situações e toma caminhos tão diversos? O que encontramos com freqüência nas cartilhas são exercícios onde o aluno só tem que cobrir, copiar, seguir o modelo, repetir o já dado. Cópia e faz ditado, cópia e acumula. Se

com dois, três anos de idade, a criança soube extrair regularidades e usá-las, por que não pode agora com sete, nos e pelos atos de linguagem, reconhecê-las, tomando consciência de sua capacidade lingüística?

Mas a escola dá a regra pronta. Meras descrições gramaticais prévias, onde o aluno tem apenas que fixar e repetir, através de exercícios mecânicos, em detrimento da ação efetiva, da observação sistemática.

Segundo Heloisa Vilas Boas,

Na alfabetização, a escola faz o contrário. A ênfase é dada à forma, à aprendizagem estritamente perceptual, à formação de automatismos. Exige-se da criança a realização de fonemas soltos, tanto os vocálicos que podem ocorrer sozinhos nas sílabas e, como tal, serem pronunciados, mas até os consonantais, elementos marginais da sílaba, acompanhados obrigatoriamente por uma vogal (1999, p. 14).

Por que nunca se conseguia garantir a aprendizagem da escrita a todos os alunos? Se vivemos num mundo complexo e interligado, e novas informações nos fazem, a toda hora, mudar de planos, por que a escola teima em ensinar conhecimentos únicos e absolutos?

“Toda criança é capaz de aprender”. O conhecimento é construído sobre bases e conhecimentos anteriores. Não há ninguém que não esteja construindo conhecimentos, do nascimento até a morte.

Concluído o curso de Pedagogia, sentia um profundo interesse pela nossa língua, e também de alguma forma, uma certa curiosidade de lecionar uma disciplina de que gosto muito, Língua Portuguesa. Decidi então, cursar Letras, trabalhando no período da manhã e em alguns anos à noite com alunos do ensino médio e à tarde com o ensino fundamental.

Instigava-os a apresentarem suas dúvidas e fazia delas um momento central das aulas para que os alunos sentissem que a dúvida era importante e contribuía para o coletivo; eu retomava, a partir das necessidades apresentadas, com uma outra abordagem, outra forma de linguagem que fosse entendida e reelaborada pelo grupo.

Percebia que aqueles momentos representavam um imenso crescimento na minha formação cotidiana como educadora, pois enfrentava o desafio de me comunicar, de revelar, de desvelar conhecimentos e descobrir incertezas, acertos, equívocos.

Durante seis anos acumulava os cargos de professora titular do ensino fundamental I, no Município de São Paulo e professora efetiva do ensino fundamental II, no Estado de São Paulo. Então, decidi me exonerar do cargo de professora efetiva de educação básica este ano, para me dedicar ao Mestrado.

Apesar de trabalhar em dois cargos, sempre me dediquei aos estudos, aos cursos, à formação continuada, especialmente no que diz respeito à alfabetização e dificuldades escolares. Percebia a necessidade de aprofundamento de estudos sobre o processo de desenvolvimento das crianças e, na busca de cursos, sempre me deparava com orientações prontas e não com uma análise crítica do quê e por que fazer.

Diante da constatação das dificuldades escolares apresentadas por significativo número de crianças, é que, ao longo destes anos, procuro alternativas de trabalho que possibilitem a aprendizagem e promovam a inclusão de crianças, para obterem condições de tornarem-se bons leitores e escritores.

Desenvolvo meu trabalho através da observação do conhecimento da história de vida de cada um dos alunos, a valorização dessa história e sua importância na leitura de mundo que o aluno realiza. Aprendi que o aprender é construído a partir das referências do aluno, seu vocabulário, seus conhecimentos, sua forma de pensar e o seu contexto. Segundo Freire:

Temos que respeitar os níveis de compreensão que os educandos – não importa quem sejam – estão tendo de sua própria realidade. Impor a eles a nossa compreensão em nome da sua libertação é aceitar soluções autoritárias como caminhos de liberdade ([1982] 2003, p. 31).

Como professora alfabetizadora, percebo uma maior evolução das crianças na construção da leitura e da escrita quando trabalhadas dentro de uma proposta socioconstrutivista, pois a criança constrói o seu conhecimento interagindo com as outras crianças e com o professor. Nesta perspectiva, professor e aluno constroem e reconstróem constantemente seu conhecimento num clima de diálogo e investigação crítica.

Este tempo, e estas experiências construíram dentro de mim, educadora, um respeito pelo outro, um conceito de aprender e ensinar a partir das relações interdisciplinares, participativas, de afetividade e de simplicidade que um educador deve ter para ser e se colocar como eterno aprendiz.

Foi então que comecei a pesquisar as diversas teorias de aprendizagem, especialmente a socioconstrutivista, que no momento acredito ser a que mais oportuniza a leitura e a escrita de forma significativa tanto para o aluno, quanto para o professor.

Fiz parte do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA), no período de 2003 e 2004, que têm como referência à psicogênese da língua escrita (Ferreiro e Teberosky, 1985). A metodologia proposta concebe a criança ativa, construtora do próprio conhecimento. Um sujeito que, pensando sobre a escrita que observa nas práticas sociais ao seu redor, constrói hipóteses, idéias sobre o que a escrita representa e sobre como ela representa o que se fala. Essas idéias que os alunos constroem sobre a escrita evoluem de uma forma já verificada em diversas pesquisas.

A proposta do PROFA contribui para a formação integral do professor que intencionalmente refletirá na formação integral do aluno. Por intermédio dela pude questionar-me, mergulhar na construção da minha identidade, reconhecendo o que era meu e o que era do outro. Encontrar-me com o meu movimento, com a minha modalidade de aprender, percebendo-me como aprendiz e reconhecendo-me como produtora da minha história.

Este programa oferece-nos a possibilidade de analisar o processo de aprendizagem do ponto de vista da criança que aprende. Saber como o aluno aprende e constrói o seu conhecimento, compreender as dimensões das relações que a criança estabelece com a família, com a escola, com o conhecimento, buscar compreender como ela utiliza os elementos do sistema cognitivo para aprender são elementos necessários para uma educação verdadeira.

Se nossas escolas entregassem ao trabalho de estimular nos alunos o gosto da leitura e o da escrita, gosto que continuasse a ser estimulado durante todo o tempo, haveria possivelmente um número muito maior de pessoas capazes de escrever e ler bem.

Vejo dessa forma o meu trabalho, “eternamente” em construção.

Olhar para minha prática, refletir sobre ela percebê-la como uma tela que a cada momento precisa ser recriada, complementada, resignificada é ao mesmo tempo estimulante e frustrador. Torna-se um estímulo justamente porque somos convidados a sempre buscar parceiros, sejam eles teóricos ou práticos, que nos ajudem a enfrentar os desafios cotidianos.

Acredito que a escolha do olhar que estarei lançando sobre minha temática, entre os tantos olhares possíveis na alfabetização de crianças, tenha também relação com minha própria história, pois como afirma Charlot, “embora os indivíduos sejam certamente

construídos no social, eles se constroem como seres singulares no decorrer de sua história” (2000, p. 27).

INTRODUÇÃO

Hoje, uma das condições fundamentais em nossa sociedade é saber como desenvolver o processo de aprendizagem da leitura e da escrita, fazendo com que as pessoas envolvidas neste processo tenham condições de compreender o seu significado e saibam utilizá-las corretamente. As conseqüências negativas, de situação contrária, se fazem sentir entre aqueles que, mesmo oficialmente alfabetizados, são incapazes de apresentar uma aprendizagem significativa, isto é, de utilizar a leitura e a escrita como meio de apreensão do objeto, de compreensão do mundo e de atuação consciente sobre ele.

Assumimos que a alfabetização é um processo histórico, político e social de formação. É um processo que objetiva a conscientização da leitura, da escrita e da sociedade, partindo do conhecimento que a criança já traz ao chegar na escola e portanto, de sua linguagem, de seus interesses, de sua leitura de mundo, considerando, acima de tudo o sujeito que aprende.

As professoras alfabetizadoras devem ter uma preocupação com a aprendizagem significativa, desde os primeiros anos de apropriação da língua escrita. Encontrarão incontestavelmente, em Paulo Freire e em seus fundamentos, a preocupação com uma educação crítica e libertadora, remetendo-se assim, ao seu método, destinado ao ensino de jovens e adultos. Este método é considerado por Freire como uma nova concepção de educação, especialmente, porque ele pensa a educação, simultaneamente como **ato político** e como **ato de conhecimento**.

Paulo Freire é antes de tudo um educador. Sua obra deixa raízes no campo filosófico e antropológico, estende-se pela área da comunicação, apóia-se em conhecimentos sociológicos e é dotada de implicações políticas. Esta complexidade multidisciplinar do seu pensamento concorre, porém, para ressaltar e aprofundar sua preocupação fundamental: dar ao processo educativo as condições essenciais para que ele contribua para a realização plena e consciente de cada homem no seio da sociedade.

São relevantes, entre outras, algumas razões pela escolha deste autor, sobretudo, por sua estreita coerência entre teoria e a prática, por seu caráter humanista e militante, que tem servido de fundamento teórico de trabalhos acadêmicos e inspirado práticas em diversas

partes do mundo, contribuindo para o seu reconhecimento nacional e internacional como um dos grandes pensadores do século XX. Por estas razões o “Método Paulo Freire” é a referência básica para as práticas de alfabetização de crianças que são objeto desta dissertação.

São poucos os estudos voltados para a aplicação do método freiriano na alfabetização de crianças. Podem ser citadas como contribuições nessa área o projeto de alfabetização “*Werè Tyyritina*”, de Marcus Maia; a dissertação de Mestrado de Cíntia Wolf Amaral, intitulada *Alfabetização numa perspectiva crítica: análise de práticas pedagógicas*, da Universidade Estadual de Campinas, UNICAMP (2002); a dissertação de Elizabeth Vasconcelos de Andrade *Quem é Eva e o que é uva? Uma abordagem pragmática da língua e o Método Paulo Freire: propostas para um letramento radical*, da Universidade Federal do Pará, UFPA (2002); e grandiosamente a publicação de Rosely Caldart, *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*, que faz o uso do Método Paulo Freire para a alfabetização de crianças e em outros níveis da educação fundamental, em escolas do próprio MST.

O projeto de alfabetização “*Werè Tyyritina*”: Alfabetização na Língua Javaé foi desenvolvido na aldeia Javaé de Boto Velho, na Ilha do Bananal (TO), entre 1983 e 1986 por Marcus Maia¹ e o antropólogo André Toral. O projeto baseava-se na aplicação do Método Paulo Freire na alfabetização de um grupo de dez crianças indígenas, que aprendiam a ler e escrever em sua língua materna.

A pesquisa de Amaral teve com referencial teórico as idéias de Paulo Freire, que considera a alfabetização como parte integrante do processo político/educativo de desenvolvimento da consciência crítica dos educandos. Neste sentido, pretendeu identificar e analisar práticas pedagógicas constituintes de um processo de alfabetização com crianças e desenvolvidos nesta perspectiva (2002).

Vasconcelos apresenta três concepções de alfabetização e os motivos para a inserção do termo “letramento” na reflexão sobre a área. Expõe algumas práticas de alfabetização e discute suas contribuições e limitações. Apresenta as etapas do método Paulo Freire, dentro de seu contexto de criação, e explicita as discussões geradas a partir da prática. Indica elementos para uma abordagem pragmática da língua e suas implicações para a alfabetização. Analisa alguns pontos do pensamento freiriano, procurando demonstrar uma aproximação entre eles e uma abordagem pragmática. Finaliza com uma proposta para um “letramento radical” (2002).

¹ Marcus Maia, autor do artigo, *Werè Tyyritina* é PhD, professor adjunto de Lingüística do Setor de Lingüística do Museu Nacional do programa de pós-graduação em Lingüística da Faculdade de Letras da UFRJ.

Roseli Caldart contribui para uma nova concepção de educação no campo, oferecendo elementos preciosos para se repensar o pensamento pedagógico atual. A escola é vista em constante movimento e por isso, é necessário garantir um tipo de socialização das crianças que permita a esses sujeitos particulares vivenciar a “Pedagogia do Movimento”, desde as características, as necessidades e desafios próprios de seu tempo de vida, e também, por meio de momentos específicos de convivência com seus iguais, seja, resgatando sua história, seja se engajando socialmente.

Mesmo não estando voltados para a alfabetização de crianças, algumas outras pesquisas contribuíram para a reflexão sobre o tema, ora contrapondo, ora complementando, significativamente, as informações levantadas. Dentre as pesquisas identificadas, podem-se citar, a dissertação de mestrado realizada por Maria Inês Afonso Barbosa, intitulada *O método de educação política de adultos em Paulo Freire*. Nesta obra, a autora faz uma abordagem sistêmica do método de Paulo Freire na educação de adultos, sob o ponto de vista da hegemonia ideológico-política. Discorre sobre vários aspectos, tais como, a cultura como instrumento de organização, o educador e sua função pedagógico-política e a educação e a consciência crítica (BARBOSA, 1982).

Pode-se citar, também, a dissertação de mestrado de Sonia Couto Souza Feitosa, intitulada de *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. Nesta obra, a autora disserta sobre os princípios, as práticas desse método e aborda ainda, as diferentes concepções pedagógicas contemporâneas, objetivando relacionar o pensamento de Freire ao de outros educadores das últimas décadas e suas repercussões para a formação do pensamento pedagógico contemporâneo (1999).

Outro trabalho é a tese de doutorado de Ângela Antunes, *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade* defendida na Faculdade de Educação da USP. Também pode ser citada como um importante trabalho da análise do conceito de “leitura do mundo” de Paulo Freire e seu significado em relação a sua teoria de conhecimento e ao seu “Método”. Na seqüência, mostra a “aplicação” prática da “leitura do mundo” em dois sistemas de ensino. Aborda a importância dela no contexto de planetarização e na construção do projeto-político-pedagógico da escola, apresentando um exemplo prático, como referencial teórico, etapas e instrumentos necessários para a sua execução (2002).

É importante mencionar ainda alguns trabalhos realizados nas últimas décadas, que vem ao encontro do pensamento pedagógico contemporâneo e que desenvolvem a aplicabilidade do Método Paulo Freire em outros setores, como o projeto Promotoras Legais Populares (PLP). Elas aprendem o conceito de cidadania, reconhecendo seus direitos e

deveres de forma ativa. Por meio de palestras semanais, mulheres de 20 a 50 anos de idade aprendem a lutar pelos seus direitos: como exigir o reconhecimento da paternidade, como denunciar violência doméstica, como obter informações sobre direitos à saúde e assistência social. Os debates relacionam esses temas aos assuntos do cotidiano das mulheres e são baseados no método Paulo Freire, em que o educador se aproxima da realidade de cada pessoa para trocar experiências e ensinar e aprender.

Outro projeto também destinado ao tema é desenvolvido pelo Centro de Mecanização e Automação Agrícola do Instituto Agrônomo de Campinas (IAC). Aplica o método Paulo Freire como ferramenta para a capacitação tecnológica de agricultores. Realiza-se três etapas do método: a investigação, a tematização e a problematização. A ação prática, na etapa da investigação, consiste numa conversa informal; a etapa da tematização refere-se a seleção e a escolha de temas para o desenvolvimento das aulas e a etapa da problematização é a busca do fato concreto (como fazer, como utilizar), resultante da adoção tecnológica. A conscientização tecnológica, proposta pelo método, busca uma nova visão de mundo, critica a situação presente e a superação dos problemas relacionados à agricultura. Para isso é utilizada a capacidade criadora da consciência, sem imposições de qualquer espécie, além de se trabalhar em comunidade e, não, com um indivíduo isolado.

Outro trabalho na mesma linha, intitulado *O método Paulo Freire no ensino de Jornalismo*, desenvolvido por André Azevedo da Fonseca², discorre sobre uma epistemologia da leitura aplicada à práxis pedagógica, com os alunos de Comunicação Social da Universidade de Uberaba, em Minas Gerais.

Entre as dissertações, teses, publicações citadas é importante destacar o principal site destinado ao estudo da obra de Paulo Freire: www.paulofreire.org, do Instituto Paulo Freire, IPF, onde se pode consultar vida e obra de Paulo Freire, dissertações, teses, artigos, livros de Freire e de renomados pesquisadores que se dedicam a preservar e expandir o legado freiriano.

Delimitando o objeto de estudo da pesquisa cujo tema enfoca o Método Paulo Freire na alfabetização de crianças, é necessário refletir e responder a seguinte questão: **É possível aplicar o Método Paulo Freire na alfabetização de crianças?** Para se responder a essa questão percebem-se logo as dificuldades a serem enfrentadas, dentre as quais, de pronto, se

² Trabalho apresentado em abril de 2005, no 8º Fórum Nacional dos Professores de Jornalismo, realizado pela Universidade Federal de Alagoas, e em maio no 9º Colóquio Internacional da Escola Latino-Americana de Comunicação (Celacom) realizado pela Cátedra Unesco da Universidade Metodista de São Paulo.

André Azevedo da Fonseca é jornalista, pesquisador e professor do curso de Comunicação Social na Universidade de Uberaba (Uniube). É membro do Conselho de Patrimônio Histórico e Artístico de Uberaba e coordenador do Memorial Mário Palmério.

insinua. **O Método Paulo Freire na educação de adultos é mais eficaz que os métodos tradicionais na alfabetização de crianças?**

Renomados intelectuais se dedicaram e/ou se dedicam ao estudo da obra freiriana e foram fundamentais nesta pesquisa. Dentre eles, destacam-se autores contemporâneos, como Celso de Rui Beisiegel, pesquisador que defendeu dissertação de mestrado *A educação de adultos no Estado de São Paulo*, defendida em 1972. Nela se refere a um estudo do sistema Paulo Freire e de sua aplicabilidade na alfabetização e educação de adultos. Sua tese de livre-docência *Política e educação popular: um estudo sobre o método Paulo Freire*, defendida em 1981, USP, analisa o sistema educacional brasileiro no contexto da realidade atual e propõe, ao proceder um estudo crítico da escola, uma ação político-pedagógica popular e conscientizadora. Finalmente seus livros *Política e educação popular*; *A teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*, originário de sua tese apresentada originalmente em dois volumes e *Estado e educação popular*, um estudo macrossociológico das origens e vicissitudes da educação de adultos na sociedade brasileira. São leituras obrigatórias para quem quer se ter como referência o Método Paulo Freire.

Carlos Rodrigues Brandão, um dos grandes estudiosos da obra de Freire, notabilizou-se pela publicação *O que é Método Paulo Freire* (1981), estudo sistematizado sobre a aplicabilidade do Sistema Paulo Freire de alfabetização, construído por intermédio do diálogo.

Lauro de Oliveira Lima foi um dos sistematizadores do Método Paulo Freire; Simões Jorge, grande estudioso de Freire, publicou, entre outras obras, *A ideologia de Paulo Freire*; e Sílvia Maria Manfredi, é também, pesquisadora do pensamento freiriano. Todos eles deram grandes contribuições para o tema desta dissertação.

O estudo de Sílvia Maria Manfredi ressalta que:

O sistema proposto pelo professor Paulo Freire, por suas características, permitia a alfabetização em tempo recorde e, principalmente, possibilitava a discussão crítica dos problemas sociais, políticos e econômicos vividos pelos alfabetizados, satisfazendo simultaneamente às expectativas das organizações estudantis, sindicais e religiosas e líderes políticos (1978, p. 158).

Das obras de Paulo Freire abordadas neste estudo, destacam-se *Cartas a Cristina*, que dá grandes demonstrações da eficácia do Método Paulo Freire, e *Professora sim, tia não*, no qual, demonstra-se que a relação é mais importante que o próprio método escolhido. O

objetivo dos textos desta última obra, certamente, é chegar a quem ousa ensinar, ou seja, a todos os educadores.

Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, em seus amplos estudos e catalogação biográfica e bibliográfica sobre a vida e a obra de Paulo Freire, se configuram também como referencial teórico.

Um importante livro, que teve como organizador Moacir Gadotti é *Paulo Freire: uma Biobibliografia*, que trata da vida e da obra de Paulo Freire, sob o olhar de diversos autores renomados e também, com escritos do próprio Freire. Um trecho dessa obra diz respeito à temática desta dissertação, na medida em que ratifica a eficácia do Método Paulo Freire:

A eficácia e validade do “Método” consistem em partir da realidade do alfabetizando, do que ele já conhece, do valor pragmático das coisas e fatos de sua vida cotidiana, de suas situações existenciais. O “Método” obedece às normas metodológicas e lingüísticas, mas vai além delas, porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo.

O “Método” nega a mera repetição alienada e alienante de frases, palavras e sílabas, ao propor aos alfabetizandos “ler o mundo” e “ler a palavra”, leituras, aliás, como enfatiza Freire, indissociáveis. Daí ter vindo se posicionando contra as cartilhas.

Em suma, o trabalho de Paulo Freire é mais do que um método que alfabetiza, é uma ampla e profunda compreensão da educação que tem como cerne de suas preocupações a sua natureza política (GADOTTI, 1996, p. 39).

Como se pode esclarecer, com a citação, o Método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las. Por isso é que, segundo Freire, “a alfabetização não é um jogo de palavras, é a consciência reflexiva de cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos” ([1970] 2004, p. 20). É neste sentido que o Método Paulo Freire é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza.

A alfabetização aí é pensada como diretamente ligada à democratização da cultura. E isso é um dos fatores preponderantes dos alunos que não se apropriam da leitura e da escrita

nas séries iniciais do Ensino Fundamental: é que, aí, em geral, o processo de alfabetização está desvinculado de sua cultura. A maioria dos brasileiros continua sendo alfabetizada com cartilhas que são incompatíveis com sua visão de mundo, de sociedade, em que ele está inserido. “Ignora-se o fato de que, tratando a escrita como pura transcrição da fala, o que se obtém é uma linha direta para o analfabetismo funcional” (WEIZ, 2003).

O contato com a leitura, o interesse e o gosto pelas histórias infantis, que levam a criança a entrar em outros mundos, em sua maioria, não acontecem no aconchego do lar; pelo contrário, para a maioria, as primeiras lembranças de leitura e escrita são atividades maçantes de frases sem contextos e sem sentidos, tais como “*O boi baba*”, “*Dói o dedo do Dudu*”. Neste sentido, o encaminhamento criativo e dialógico, construído pelo professor e aluno no processo de apropriação da leitura e da escrita, contribuirá profundamente para que o aluno se apaixone pela língua.

Os problemas ligados à educação, não são apenas problemas pedagógicos. Estando os professores convencidos de que a educação também é uma prática política, fica evidente a importância de se conhecer o mundo real em que seus alunos vivem para, então, interagir com eles pela mediação do conhecimento e da ação política. Sem isso, não se tem acesso à maneira como pensam e, dificilmente, será perceptível o que os alunos sabem e como sabem.

A evolução desse processo de conhecimento, concomitantemente com a metodologia escolhida pelo(a) professor(a), traz consigo a possibilidade de agir sobre o mundo. A leitura e a escrita devem ser apresentadas como um desafio cognitivo e, não, como uma aprendizagem mecânica de uma técnica.

Essa relação pelo diálogo, pela cultura, remete à próxima questão. Embora Paulo Freire não tenha desenvolvido estudos no campo da Psicogênese da Língua Escrita, pode-se observar características do socioconstrutivismo em sua obra. Não podemos deixar de ressaltar a contribuição da teoria psicogenética de aprendizagem da leitura e da escrita, uma vez que essa teoria colaborou para se romper com as concepções tradicionais de aprendizagem da linguagem escrita e possibilitou aos professores alfabetizadores a reflexão sobre a participação da criança no processo de aprendizagem e sobre o trabalho que realizavam para ensinar as crianças a ler e a escrever.

Nesta discussão, como se verá, é fundamental responder a mais uma questão a ser respondida: **Há uma aproximação do Método Paulo Freire com a teoria socioconstrutivista?**

A tentativa de relacionar o pensamento freiriano à educação socioconstrutivista faz com que se procure encontrar no Método Paulo Freire e no pensamento de seu idealizador as

características comuns com essa concepção; não com a intenção de rotular Paulo Freire como socioconstrutivista, mas para ratificar a atualidade de seu método de alfabetização que, segundo indicações de seu formulador precisa ser recriado a cada experiência, podendo ser compatível com as propostas mais recentes. Daí, talvez, a sua permanente validade e atualidade.

Primeiramente, é importante esclarecer que o termo socioconstrutivismo -ou, como preferem alguns especialistas, sociointeracionismo- é usado para fazer distinção entre a corrente teórica de Vygotsky e o construtivismo de Jean Piaget. Segundo Maria Teresa de Assunção Freitas, ambos são construtivistas em suas concepções do desenvolvimento intelectual. Ou seja, sustentam que a inteligência é construída a partir das relações recíprocas do homem com o meio. Os dois se opõem tanto à teoria empirista - para a qual a evolução da inteligência é produto apenas da ação do meio sobre o indivíduo -, quanto à concepção racionalista -que parte do princípio de que já nascemos com a inteligência pré-formada -. Para o ser humano, segundo Vygotsky, o meio é sempre revestido de significados culturais. E os significados culturais só são aprendidos com a participação dos mediadores.

É preciso salientar que as questões relativas à alfabetização e à aquisição da leitura e escrita, no Brasil – tanto as orientações práticas, como as investigações teóricas, têm sido marcadas, especialmente a partir da década de oitenta, pelas análises e conclusões dos estudos relativos à psicogênese da língua escrita levados a efeito por Emília Ferreiro e sua equipe.

As concepções tradicionais de alfabetização, baseadas na visão de que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala e, por isso, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros, passaram a ser questionados com maior intensidade.

Qualquer referência ao processo de alfabetização implica necessidade de se clarear o próprio conceito. Assim, o que é alfabetizar? Na tentativa de responder a esta questão, buscase em Paulo Freire, no livro intitulado *Pedagogia dos sonhos possíveis*³, o conceito de alfabetização. Para ele, diferentemente do modelo tradicional de alfabetização,

alfabetizar não se restringe a pôr o alfabeto a disposição do educando. (...)

O processo de alfabetização tem que ver com a maneira como me engajo na prática, para ajudar quem ainda não lê a palavra (...)

³ Alfabetização na perspectiva da educação popular. Especialmente o texto que resultou de transcrição da palestra proferida por Paulo Freire no I Seminário sobre Cidadania e Alfabetização, em Maceió, no dia 17 de novembro de 1990, coordenado pela Universidade Federal de Alagoas.

O processo de alfabetização é um processo político, eminentemente político, e eu diria, da educadora saber disso ou não.(...) Ela vai ter que optar, e optar é difícil, implica decidir, por sua vez, exige ruptura (2001, p. 127- 128).

Para analisar a relação entre a alfabetização e a metodologia, é importante introduzir-se o conceito de método, que desempenhará um papel significativo em todo este trabalho. Cada método traz em si, intencionalmente, um conjunto de ações, de passos, condições externas e procedimentos, que não se reduz, portanto, a procedimentos e técnicas.

Precisamente por isso, Libâneo conceitua os métodos de ensino como decorrentes “(...) de uma concepção de sociedade, da natureza, da atividade prática humana no mundo, do processo de conhecimento e, particularmente, da compreensão da prática educativa numa determinada sociedade” (1991, p. 151).

Sintetizando, os métodos “(...) regulam as formas de interação entre ensino e aprendizagem entre o professor e os alunos, cujo resultado é a assimilação consciente dos conhecimentos... (op. cit., p.152).

Explicitado o conceito de método, convém dizer que sua escolha, portanto, não é neutra, perpassa caminhos ideológicos que encontra ressonâncias nas idéias e ideais de cada educador. Os estudos de Paulo Freire apontam para a idéia de que “os homens aprendem juntos numa experiência dialogal, em virtude de sua natureza ser comunicativa” (JARDILINO, 2003, p. 38). Conseqüentemente, a escolha de um método - não como um caminho rígido a ser seguido - contribui para a significativa conscientização do educando e do educador.

Paralelamente, deve-se levar em consideração que não é o método de ensino – seja ele qual for – que determina o processo de aprendizagem:

Existem processos de aprendizagem do sujeito que não dependem dos métodos...O método (como ação específica do meio) pode ajudar ou frear, facilitar ou dificultar, mas nunca ‘criar’ aprendizagem. A obtenção de conhecimento é resultado da própria ação do sujeito (FERREIRO, TEBEROSKY, 1999, p. 32).

Neste trabalho demonstra-se que alguns princípios freirianos estão presentes na teoria socioconstrutivista, especialmente as categorias a serem trabalhadas durante o processo de

alfabetização: o diálogo e a cultura. Cabe, então, uma retomada com base em análise bibliográfica das concepções destas categorias com educadores contemporâneos⁴, incluindo Vygotsky e Lúria, que foram reconhecidos pelo seu trabalho, pelas suas pesquisas, pelo próprio Paulo Freire.

Tanto Freire como Vygotsky desenvolveram teorias que, atualmente, são conhecidas como uma abordagem interacionista da alfabetização. Ambos têm clareza da concepção do sujeito que aprende. Para Vygotsky o social constitui, dá origem ao sujeito, assim, o sujeito não é ativo nem passivo, ele é interativo. Da mesma forma, Freire acreditava na importância da interação com o meio, daí o fato de propor um novo modelo de aula: *Círculo de Cultura*, em que, por meio de representações, o meio social dos educandos é reconstituído e discutido, possibilitando a passagem da consciência ingênua para a consciência crítica e com ela, a intervenção e participação. Conscientes na realidade “lida” criticamente. Dessa forma, acontecia não só a aprendizagem da leitura e da escrita “leitura da palavra”, mas também a “leitura do mundo”, ou seja, a interação com o meio, com vistas à sua posterior transformação. Portanto, ambos reconhecem o universo cultural e a experiência do educando em processos educativos.

Romão, em texto apresentado em congressos e fóruns internacionais, intitulado *O Círculo de Cultura*, contribui também para nossa percepção do papel do educador na sociedade, dizendo que,

(...) Na proposta pedagógica freiriana, o educador se transforma, por isso, no animador cultural, que aprende enquanto cria as condições para a aprendizagem de seus educandos. Ele não dá aulas. Ele coordena ou provoca a pesquisa temática e desafia os educandos para a descoberta dos contextos, dos temas e das palavras geradoras. Aliás, a expressão "dá aulas" trai uma relação pedagógica de mão única, que Paulo Freire classifica como "educação bancária", na qual o educando "que nada sabe" vira o recipiente no qual o educador deposita o seu saber (2001, p. 17).

⁴ Não restringiremos nosso trabalho a diferenciação de autores considerados construtivistas ou socioconstrutivistas, por reconhecermos verdadeiras contribuições de ambos. Como Ferreiro, Teberosky, Weiz, Kramer, Tolchinsky, Colomer entre outros.

Em seu livro *Educação como prática da liberdade*, Freire apresenta os princípios freirianos e a aplicabilidade de seu “método”. Mostra a alfabetização, como já mencionado acima, como um ato político, a favor da luta e da conscientização, para uma educação popular. Para isso, sua proposta não era a de uma aula, mas de Círculos de Cultura que, na verdade, vão além dos métodos educacionais tradicionais, revelando uma concepção de mundo, objetivando substituir a “educação” bancária, partindo de uma organização circular, para a facilitação e provocação do diálogo – um momento de se denunciar aquilo que impede a humanização e realização do humano. Aí, constrói-se o lugar de aprendizado mútuo e de permanente diálogo. Trata-se, portanto, de uma proposta dialógica. A “educação bancária”, “depositante”, em que o mestre sabe e ensina ao aprendiz, inverte o sentido proposto pelo círculo de cultura, para o antidiálogo, o que é uma perversão da proposta de educação verdadeira.

Tanto para quem ensina como para quem aprende é preciso estar disponível ao diálogo, atitude que deve ser permanente.

O diálogo, na verdade, não pode ser responsabilizado pelo uso distorcido que dele se faça. Por sua pura imitação ou por sua caricatura. O diálogo não pode converter-se num "bate-papo" desobrigado que marche ao gosto do acaso entre professor ou professora e educando (FREIRE, [1992] 2002, p. 118).

Em *História das idéias pedagógicas* (2005), Moacir Gadotti apresenta ao leitor George Snyders, autor de *Alegria na Escola*, evocando a alegria da cultura espontânea; depois, a da cultura elaborada, abordando especificamente a escola sob o prisma da alegria. De acordo com Snyders, há cultura da satisfação, ou melhor, “que há culturas capazes de dar satisfação. Isso significa que a caminhada em direção à verdade, à apreensão do real, dá mais satisfação, abre mais esperança que permanecer na incoerência, no aproximativo, no indeciso”. O mesmo pode-se dizer, levando em consideração a fala de Snyders, da existência da relação da cultura com o bem estar, com a felicidade que o homem ou a mulher descobre quando é consciente de seu papel na sociedade.

Para os conceitos de aprendizagem da leitura e da escrita serão recuperadas e analisadas, nesta dissertação, as idéias de Telma Weiz, Ana Teberosky, Emília Ferreiro, Maria Teresa de Assunção Freitas dentre outros, que oferecerão condições para uma reflexão mais profunda sobre práticas pedagógicas eficientes, ou seja, significativas.

[...] as mudanças necessárias para enfrentar sobre bases novas a alfabetização inicial não se resolvem com um novo método de ensino, nem com novos testes de prontidão nem com novos materiais didáticos.

É preciso mudar os pontos por onde nós fazemos passar o eixo central das nossas discussões. Temos uma imagem empobrecida da criança que aprende: a reduzimos a um par de olhos, um par de ouvidos, uma mão que pega um instrumento para marcar e um aparelho fonador que emite sons.

Atrás disso há um sujeito cognoscente, alguém que pensa, que constrói interpretações, que age sobre o real para fazê-lo seu (FERREIRO, 2001a, p. 41).

Se o professor parte do princípio de que a língua escrita é complexa, dentro de uma concepção socioconstrutivista de aprendizagem, ela deve ser oferecida, por isso mesmo, inteira, aos alunos. E de forma funcional, isto é, tal como é usada realmente. Pensando dessa forma, cabe ao professor criar situações que permitam o aluno vivenciar os usos sociais que se faz da escrita, as características dos diferentes gêneros textuais, a linguagem adequada a diferentes contextos comunicativos, além do sistema pelo qual a língua é grafada, o sistema alfabético.

A leitura freiriana possibilitará este trabalho na análise das questões relevantes do cotidiano escolar: a relação entre teoria e prática e o que é ensinar e aprender. Um dos cardeais princípios da epistemologia freiriana é que a prática precede a teoria.

Nenhuma nação se afirma fora dessa louca paixão pelo conhecimento, sem que se aventure, plena de emoção, na reinvenção, constante de si mesma, sem que se arrisque criadoramente.

Nenhuma sociedade se afirma sem o aprimoramento de sua cultura, ciência, da pesquisa, da tecnologia, do ensino. E tudo isso começa com a pré-escola (FREIRE, [1993] 1995, p. 53).

Esta pesquisa que resultou nesta dissertação, teve, em Paulo Freire, um dos precursores teóricos, que demonstrava, em seus escritos a importância da interação para a

construção do conhecimento entre professor e aluno. E especialmente, no que diz respeito ao processo de alfabetização, trazia a preocupação com o trabalho com palavras-chave que, na escrita, tinham sentido e significado real para o aluno.

Quero dizer que ensinar e aprender se vão dando de tal maneira que quem ensina aprende, de um lado, porque reconhece um conhecimento antes aprendido e, de outro, porque, observando a maneira como a curiosidade do aluno aprendiz trabalha para apreender o ensinando-se, sem o que não o aprende, o ensinante se ajuda a descobrir incertezas, acertos, equívocos (op. cit., p. 27).

Esta dissertação tenta responder as questões formuladas e que podem ser assim sintetizadas: **É possível usar o círculo de cultura na alfabetização de crianças⁵ e, em usando-o, ele demonstra-se, aí, como mais eficiente e eficaz que outros métodos, técnicas e procedimentos?** Ao mesmo tempo, busca refletir, discutir, identificar, descrever as principais características do método Paulo Freire, levando em consideração as categorias do diálogo e da cultura, como uma forma de o educador ampliar sua ação educativa, conhecendo os pressupostos e analisando em que medida este conhecimento poderá auxiliá-lo no processo desenvolvido na escola, especialmente, na sala de aula.

Por isso, a dissertação desenvolve um estudo comparativo, contrapondo as teorias desenvolvidas na alfabetização de crianças (socioconstrutivismo, método tradicional) e o Método Paulo Freire. No entanto, dada a ausência de experiência acessível e de duração razoável de alfabetização de crianças com o Método Paulo Freire, procurou-se analisar experiências de métodos mais convergentes com as propostas freirianas — o socioconstrutivismo, por exemplo —, para se buscar campo empírico de pesquisa para se responder sobre a eficiência e eficácia comparadas.

Por isso, a dissertação teve de focar, também, as convergências e divergências, aproximações e distanciamentos entre o Método Paulo Freire, o socioconstrutivismo e os procedimentos que foram classificados como tradicionais.

A demonstração da eficiência e eficácia do socioconstrutivismo – por hipótese mais próximo do Método Paulo Freire que os aplicados às demais experiências analisadas – demonstra, por via de consequência a maior eficácia da proposta freiriana.

⁵ O foco neste estudo são crianças inseridas na educação infantil e séries iniciais que estão se alfabetizando, independentemente da situação sócio-econômica.

Escolheu-se a fase inicial da alfabetização, mais precisamente o segundo ano do ensino fundamental como campo a ser investigado, pelo fato, de que esses anos delimitam um espaço e um tempo, em que a escola tem a grande responsabilidade de, formalmente, iniciar as crianças no aprendizado da leitura e escrita. Por outro lado, este aprendizado será uma aprendizagem chave para o acesso a outros saberes escolares. Além disso, é, também, nesses primeiros anos, que as crianças, ao mesmo tempo em que aprendem a língua escrita, desenvolvem, de forma mais intensa, o processo de alfabetização.

Este trabalho tem como objetivo central proporcionar aos professores uma visão do pensamento e concepção pedagógica de Paulo Freire, particularmente no que se refere a uma aprendizagem significativa da lecto-escrita da língua materna. Este se propõe a contribuir, qualitativamente, por meio da análise dos princípios e das práticas do Método Paulo Freire, no contexto de uma concepção popular de educação, para o avanço do conhecimento sobre a alfabetização de crianças, evidenciando o seu caráter socioconstrutivista, sem perder de vista, a figura central do processo educativo: o aluno.

A relevância deste estudo está em tentar buscar as práticas, princípios e pressupostos do Método Paulo Freire, para a alfabetização de crianças, a fim de legitimar a sua atualidade e validade enquanto método que, segundo o próprio autor, é um método de aprender e não um método de ensinar.

No fundo, este trabalho objetiva analisar os efeitos do diálogo e da cultura na escola, bem como as estratégias argumentativas adotadas por crianças em textos escritos. A pesquisa terá como enfoque a abordagem socioconstrutivista.

Utilizou-se como fonte de coleta de dados, questionários com professores, pais e alunos, além do exame de trabalhos produzidos por crianças no início do ano letivo de 2005.

Escolhemos realizar a pesquisa em uma escola do município de **São Paulo**, situada em Sapopemba, na zona leste de São Paulo. A escolha dessa escola se deve a uma série de fatores, dentre os quais se destacam:

1º) Primeiramente, é importante investigar a própria realidade, não só para dar maior visibilidade aos problemas, como para apontar caminhos para sua superação.

2º) Em segundo lugar, é muito importante fazer os registros históricos das realizações de sucesso, para que se tornem referenciais para práticas futuras.

3º) Finalmente, estudo comparado, dentro de uma mesma escola, contrapondo desempenhos de alunos de contextos econômicos e socioculturais semelhantes, pode oferecer respostas às críticas que se fazem e que são legítimas aos limites da natureza desse tipo de estudo. No caso específico, a comparação dar-se-á no universo do desempenho de alunos do

mesmo nível de escolaridade, originários da mesma comunidade e submetidos a métodos de alfabetização diferentes.

Foram pesquisados, assim, quatro turmas de segundos anos, alfabetizadas por procedimentos de diferentes correntes pedagógicas; a teoria socioconstrutivista e o modelo empirista. E em terceiro lugar, uma escola que não possuísse grandes destaques - nem negativa, nem positivamente - das outras da rede, mas que, em sua singularidade, representasse várias outras escolas. E, também, por ter um número significativo de salas de aula no primeiro ciclo (quatro turmas de cada série).

Ainda que preliminar, este estudo visa escrever um capítulo, mesmo que apenas ilustrativo, do necessário diálogo entre a teoria e prática, com a precedência da última, ou seja, a teoria obtendo sua legitimidade apenas no interior de uma prática concreta e esta retroalimentando-se, dialeticamente, dos resultados da teorização crítica sobre si mesma. E é por aí mesmo que se justifica o próprio trabalho como um todo: a pesquisa sobre determinadas ações educacionais visam contribuir para o desenvolvimento dessas ações, no sentido da superação de seus limites e dificuldades e, neste caso específico, como forma de resolver as questões relativas à apropriação da leitura e da escrita por crianças.

A abordagem metodológica na durante a pesquisa – a ser desenvolvida com mais detalhes no primeiro capítulo desta dissertação – é a crítico-dialética, que, dentre as estudadas, foi a que mais convenceu a autora desta dissertação. Segundo Demo, ela é a abordagem mais correta para as ciências sociais, pois, “sem deixar de ser lógica, demonstra sensibilidade pela face social dos problemas” (1981, p. 21-22).

De acordo com Gamboa,

A produção científica é uma construção que serve de mediação entre o homem e a natureza, uma forma desenvolvida da relação ativa entre o sujeito e o objeto, no qual o homem, como sujeito, veicula a teoria e a prática, o pensar e agir, num processo cognitivo-transformador da natureza. (...) Nas pesquisas dialéticas, o homem é tido como ser social e histórico; embora determinado por contextos econômicos, políticos e culturais, é o criador da realidade social e transformador desses contextos (2002, p.101-103).

O presente estudo foi estruturado em 5 capítulos. O primeiro, como já esclarecido, diz respeito ao quadro teórico da dissertação.

No início da investigação sobre a possibilidade da aplicação do Método Paulo Freire na alfabetização de crianças, percebia-se que havia uma questão que precedia a todas as outras indagações: O Método Paulo Freire, eficaz na educação de adultos, pode sê-lo, da mesma forma, mais eficaz que os “métodos tradicionais” (a serem explicitados mais adiante) na alfabetização de crianças? Começou-se então uma série de buscas para se dar uma resposta mais adequada e oportuna a esta questão. Estas buscas estão consignadas e discutidas no segundo capítulo deste trabalho. Ele representa uma tentativa de alcançar soluções para a questão teórica surgida no início da pesquisa que, conforme se verá, não foi muito fácil de ser equacionada, dada a ausência de experiências consolidadas com a aplicação do Método Paulo Freire em alfabetização de crianças.

No terceiro capítulo, buscou-se uma análise comparada entre a proposta socioconstrutivista e a concepção freiriana, considerando diálogo e a cultura como categorias imprescindíveis às duas teorias. Este capítulo justifica-se, exatamente, por causa da dificuldade apontada no capítulo anterior, dado que a empiria acessível à pesquisadora foi a de experiências com o método socioconstrutivista.

No quarto, descreveu-se a coleta de dados, fez-se sua análise, apontando-se os resultados das produções textuais dos alunos pesquisados, nos segundos anos do Ensino Fundamental I.

No quinto, apresentaram-se as considerações finais, nas quais buscou-se destacar os limites de uma pesquisa desta natureza – dados aproximativos de uma experiência convergente com a que se gostaria de investigar –, bem como os resultados a que se chegou, confrontando-os com as hipóteses presentes nesta Introdução.

CAPÍTULO I

PRINCÍPIOS SOCIOCONSTRUTIVISTAS

Quem tem o que dizer deve assumir o dever de motivar, de desafiar quem escuta, no sentido de que, quem escuta diga, fale, responda. É intolerável o direito que se dá a si mesmo o educador autoritário de comportar-se como o proprietário da verdade de que se apossa e do tempo para discorrer sobre ela. Para ele, quem escuta, sequer tem tempo próprio, pois, o tempo de quem escuta é o seu, o tempo de sua fala. Sua fala, por isso mesmo, se dá num espaço silenciado e não num espaço com ou em silêncio. Ao contrário, o espaço do educador democrático, que aprende a falar escutando, é cortado pelo silêncio intermitente de quem falando, cala para escutar a quem, silencioso e não silenciado, fala.

(FREIRE, 1996, p. 132)

A proposta desta pesquisa foi a de investigar a possibilidade do uso do método Paulo Freire na alfabetização de crianças. A natureza da proposta remeteu, quase que automaticamente, à perspectiva teórica que orientou o estudo. A adoção de uma determinada perspectiva teórica corresponde a uma maneira específica de olhar, analisar, explicar e intervir sobre qualquer objeto e, no caso dos processos que ocorrem nas crianças ao longo do seu desenvolvimento, a especificidade se traduz, além do rigor científico, em cuidados éticos, pois os sujeitos da pesquisa são seres humanos mais vulneráveis.

Fez-se a opção pela perspectiva crítico-dialética por considerá-la como a mais ajustada ao objeto desta dissertação, seja por sua adequação às categorias que o constituem — criança, aprendizagem e alfabetização —, seja pelo de estas categorias serem objetivadas a partir da proposta metodológica de um educador que se inscreve no universo da Razão Dialética. E por Razão Dialética não devemos entender, como Romão (2000, *passim*), apenas a Ciência Marxista, mas uma racionalidade mais abrangente, que foi aplicada, com propriedade, na análise de campos seguidores, gerando essa ciência. A Razão Dialética ou Temporal, como a denomina Romão (id., ib.) opõe-se à Razão Estrutural, considerando processos e, não, estruturas; analisando o instituinte e, não, o instituído; enfocando o “fazendo” e, não, o

“feito”. Como esta dissertação trata de processos, a Razão Dialética apresenta-se como matriz metodológica mais aconselhável.

É claro que o Método Crítico-Dialético é um referencial importante, apoiando-se, como ele, na concepção dinâmica da realidade e nas relações dialéticas entre sujeito e objeto, entre conhecimento e ação, entre teoria e prática. A partir deste referencial, há que se considerar que as pessoas não vivem de acordo com o que pensam, mas pensam de acordo com as condições (concretas, materiais) que têm. Ele privilegia experiências, práticas, processos históricos, discussões filosóficas ou análises contextualizadas, todos estes elementos considerados na sua determinação (em última instância) infra-estrutural. Suas propostas são marcadamente críticas e pretendem desvendar mais os conflitos de interesses do que os consensos, mais as transições do que as “permanências”. Busca a inter-relação do todo com as partes e vice-versa.

Já faz alguns anos que a pesquisadora desta dissertação vinha trabalhando com alfabetização e, de modo assistemático, refletia sobre as questões e os problemas que apareciam na sua prática cotidiana. Esta abordagem, a partir de determinado momento, passou a não mais dar conta dos conflitos entre teoria e prática que emergiam da experiência concreta. Desta forma, surgiu a necessidade de ordenação da reflexão (sistematização) sobre as práticas alfabetizadoras. E a abordagem que pareceu mais próxima da “natureza” dos problemas emergentes da experiência vivida foi a de Paulo Freire, no sentido da possibilidade de alternativas para sua solução. Do ponto de vista epistemológico, a Dialética apresentou-se como o referencial teórico-metodológico mais convergente, no sentido de apresentar respostas às preocupações da pesquisadora.

Inicialmente, apresentar-se-á algumas considerações sobre o termo “alfabetização”, para, em seguida abordar as categorias desenvolvidas por Paulo Freire e, aqui, aplicáveis.

O termo “alfabetização” deriva da palavra “alfabeto”, do latim *alphabetum*—i (disposição convencional das letras de uma língua), entendido como ato de alfabetizar que, por sua vez, significa ensinar a ler e a escrever. Pormenorizando, alfabetização já foi sinônimo de *conjunto de habilidades técnicas* que deveriam ser ensinadas à população. E é, certamente por isso, que já há algum tempo a conceituação do termo ultrapassa esse sentido, aplicando-se, também a outros significados que serão destacados a seguir.

A visão apresentada até o momento retrata um modelo escolar tradicional, e é apenas o professor, que não só assiste e guia os alunos, mas planeja situações de aprendizagem, seleciona materiais e elabora estratégias mais ou menos adequadas e diversificadas a cada objetivo proposto; por outras palavras, faz tudo sozinho e a criança deve permanecer passiva.

É que, segundo as teorias associacionistas e/ou behavioristas que lhe servem de base, a aquisição do conhecimento, seja ele sensório ou intelectual, se dá de fora para dentro.

Nesta concepção, a alfabetização é entendida, como discute Leite (2001), apenas como um processo que se desenvolve em nível individual, desvinculada de seus usos sociais: um processo no qual a linguagem escrita é considerada o espelho da linguagem oral, em que o aluno deve aprender a representar fonemas em grafemas (escrever) e grafemas em fonemas (ler). A decifração e a dominação do código (processo mecânico) são entendidas como os aspectos centrais do processo, acarretando como consequência à ênfase na preocupação com o erro ortográfico e a descontextualização da própria atividade de leitura e escrita.

Paulo Freire faz severas críticas a esta concepção por meio do que chama de “educação bancária” descrevendo-a como um “ato de depositar, no qual os alunos são depósitos e o professor aquele que deposita” (1980, p. 79). Acrescenta ainda que “na concepção bancária da educação, o conhecimento é um dom concedido por aqueles que se consideram como seus possuidores àqueles que eles consideram que nada sabem. Projetar uma ignorância absoluta sobre os outros é característica de uma ideologia de opressão”.

Freire chama as práticas pedagógicas, que têm o objetivo político de adequar o sujeito à sociedade, de *domesticadoras*, pois não desenvolvem a *consciência crítica* dos educandos; apenas reforçam a consciência falsa facilitando a manipulação da classe dominante. Em contraposição a esta concepção, o autor defende o processo de *alfabetização* como prática *libertadora*, como ação cultural para a libertação, que vê o educando como um sujeito cognoscente e que assume como objetivo desenvolver a *consciência crítica* dos oprimidos para que estes se percebam enquanto classe para si (1982).

Além das concepções freirianas, no presente trabalho, ao se tratar da alfabetização, também serão levadas em conta as referências de Emília Ferreiro⁶, que a entende como um processo de representação, cujo objeto – a escrita – deve ser entendido como um sistema que evolui historicamente. Partindo dessa concepção da escrita como um processo de representação e, portanto, não, simplesmente, como um código, há que se notar, também, como uma decorrência pedagógica, que a prática da alfabetização não é mera habilidade mecânica e abstrata; pelo contrário, as crianças utilizam a leitura e a escrita para a execução de práticas que constituem a sua cultura.

⁶ Por informação de José Eustáquio Romão, membro do Instituto Paulo Freire, o autor de *Pedagogia do oprimido* via amplas e profundas convergências entre suas concepções e propostas e as da educadora Argentina radicada no México.

De acordo com Emília Ferreiro (2001, p.43), “a escrita não é um produto escolar, mas sim um objeto cultural, resultado do esforço coletivo da humanidade. Como objeto cultural, a escrita cumpre diversas funções sociais” e a alfabetização representa o processo de apropriação, pelo educando, de um conhecimento específico, ou seja, representa o processo de “reconstrução” do código lingüístico, entendendo-se essa reconstrução como a compreensão do funcionamento desse código. Segundo essa teoria, ler e escrever, portanto, vão muito além de atividades mecânicas, pois envolvem em processo contínuo, por parte do educando, de construção e reconstrução do código lingüístico utilizado pelos adultos na sociedade, na busca de sua compreensão e apropriação. Enquanto processo, o que caracteriza a alfabetização é a sua incompletude. Aliás, um texto, em si mesmo, é, também, incompleto.

Dessa visão do processo decorre o postulado da autora sobre a existência de diferentes níveis de desenvolvimento, quanto à construção do pensamento em relação à linguagem escrita, que não se limitam à construção da base alfabética, por muito tempo compreendida pelos alfabetizadores como a “meta” a ser atingida pelos alunos.

Ferreiro e Teberosky, investigando as hipóteses infantis sobre a compreensão do código escrito, descobriram que há uma seqüência comum na evolução das crianças, no que diz respeito a essa compreensão. Entretanto, em relação aos usos sociais da alfabetização, descobriram que sua compreensão, por parte das crianças, não apresenta o que poderíamos chamar de seqüência comum; sua evolução é mais variável e depende da quantidade e freqüência de seus encontros com textos de diferentes tipos, além da capacidade para descobrir como os textos tratam os fatos em questão. Outra importante contribuição dessas autoras diz respeito ao fato de o pensamento alfabetizado não depender de que se tenha um domínio prévio do código escrito. Nesse sentido, os textos que circulam socialmente podem dar “pistas” para a reflexão e para o pensamento crítico sobre os significados ali representados. Da mesma forma, uma atenção especial ao texto dos enunciados orais que permeiam a vida e as experiências das crianças, também pode cumprir função similar.

Por um lado, há certa semelhança na maneira como as crianças se apropriam do código escrito; por outro lado, há a singularidade e o ambiente a determinar sua compreensão dos usos e significados da alfabetização na sociedade, a partir dessa singularidade.

Outra séria decorrência dessa questão é que, em países como o nosso, onde impera tamanha desigualdade social, econômica e cultural, a escola pode ser o único local em que algumas crianças terão oportunidade de conhecer e refletir sobre sua língua, por intermédio do contato com textos escritos. Não se pode deixar de citar o fato de que os textos de circulação social constituem os recursos intelectuais e espirituais de uma sociedade e é entrando em

contato com eles que é possível desenvolver, descobrir o que somos, no que acreditamos e o que valorizamos.

Do ponto de vista individual, como já se disse, a alfabetização, de todos os pontos de vista, é um processo caracterizado pela incompletude, visto que a sociedade está em contínuo processo de mudança, e, para acompanhá-lo, a atualização individual deve ser constante. Atualmente, por exemplo, com a rapidez das transformações tecnológicas, vemo-nos todos como aprendizes, da “sociedade de informação”, tecnologia e linguagem da informática, para fazermos frente até aos mais simples problemas do cotidiano.

Nesse sentido, será melhor dizer, não apenas “alfabetização”, mas graus ou níveis de alfabetização, pois tirante o conhecimento prévio, o movimento dos indivíduos nessa escala de desempenho, apesar de estar, inicialmente, vinculado à instrução escolar, posteriormente, segue um caminho, que é determinado, sobretudo, pelas práticas sociais, nas quais cada indivíduo se engajar.

Durante todo o processo de alfabetização, é necessário que as crianças reflitam sobre o que é ler e escrever e para que serve ler e escrever, a fim de que percebam a alfabetização como mais uma forma de expressão e ação pessoal, pois, como afirma Giroux, “ser alfabetizado não é ser livre; é estar presente e ativo na reivindicação da própria voz” (in FREIRE; MACEDO, 1990, p.11).

Freire amplia este conceito quando afirma que a alfabetização emancipadora, como um processo de desenvolvimento da consciência crítica, possibilita e estimula a participação dos educandos nos processos culturais, sociais, políticos e econômicos. O processo de alfabetização, nesta perspectiva, utiliza-se da análise e crítica das contradições e conflitos existentes na realidade vivida (id., ib).

Pensar a alfabetização numa concepção pedagógica que vê a educação como um mecanismo de transformação social, seria defini-la como parte integrante do processo de conscientização dos alunos, portanto, como parte do processo de formação do cidadão crítico. Para Freire, o processo de alfabetização caracteriza-se no interior de um projeto político que deve garantir o direito a cada educando de afirmar sua própria voz,

A alfabetização não é um jogo de palavras; é a consciência reflexiva da cultura, a reconstrução crítica do mundo humano, a abertura de novos caminhos (...) A alfabetização, portanto, é toda

a pedagogia: aprender a ler é aprender a dizer a sua palavra
([1970] 2004, p. 14).

Da mesma forma, Freire afirma que a alfabetização é um ato político e, portanto, não pode ser reduzida ao puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita. Ele acredita que a alfabetização deve ser parte do processo por meio do qual os homens, além de aprender a ler e a escrever, deveriam se responsabilizar pela transformação social.

Diante deste quadro conceitual até aqui desenvolvido, procurando explicitar a necessidade de se desvencilhar de uma prática educacional impositiva e querendo chamar a atenção para uma outra relação pedagógica, fundamentada no diálogo, resulta bem claro que as opções feitas e os caminhos enveredados têm seu embasamento nas teorias socioconstrutivistas de aprendizagem, as quais enfatizam a natureza ativa e construtiva do desenvolvimento intelectual da criança, bem como sua base social. A criança aprende de forma mais eficaz, mediante sua participação em atividades conjuntas significativas, em que sua atuação seja assistida (assistir, não com o sentido de estar presente, presenciar, mas como verbo transitivo direto, significando ajudar, auxiliar) e guiada por um membro “competente”⁷ de sua cultura.

Construída e conceituada a alfabetização, a partir dos autores abordados nessa dissertação, parte-se então para o estudo das categorias escolhidas como instrumentos de análise.

Dentre tantas categorias, buscou-se nas obras de Paulo Freire, duas consideradas essenciais para esta pesquisa: a categoria do diálogo e a da cultura.

Optou-se pelo “diálogo”, por ser essencial à práxis, por ser um ‘ método ’ para uma educação problematizadora, como o ar é para todas as formas de vida. E a “cultura”, pelo fato de o homem ser um ente cultural, um ser histórico e inacabado que, na ação de transformar a realidade, cria e recria a sua própria cultura.

⁷Compete aos professores, diante dessa nova realidade, a aprendizagem de novas metodologias que priorizem a construção de estratégias de verificação e a comprovação de hipóteses para a construção do conhecimento, o desenvolvimento do espírito crítico e da criatividade; que eles se tornem capazes de proporcionar uma dinâmica de ensino que inclua o trabalho individual e coletivo; que estimule a autonomia e o sentimento de segurança de forma a possibilitar aos educandos uma atuação em níveis de interlocução cada vez mais complexos, diferenciados e amplos.

Deste quadro conceitual, interessa a questão sobre o quanto o diálogo, na relação professor-aluno, pode ser definido como problematizador ou investigativo, e o quanto ele pode ser constituído como diretriz metodológica em sala de aula.

O diálogo, para Paulo Freire e, portanto, para os propósitos desta dissertação, vai além de seu significado no senso comum: interlocução entre dois ou mais sujeitos. Ele é, fundamentalmente isto, mas é, também, uma categoria da ontologia e da epistemologia freirianas. Primeiramente, ele está no eixo dos processos – e para Paulo Freire, na diretriz da Razão Dialética, tudo é processo -, na medida em que, para ele, a síntese, a nova realidade não resulta do processo de destruição que se instala entre a tese e a antítese, mas do diálogo possível entre as duas. Na epistemologia freiriana, o conhecimento, a ciência, é sempre “(cons)ciência”, isto é, representação de um determinado objeto a partir de um ponto de vista, de uma perspectiva. Portanto, o conhecimento mais próximo da realidade objetiva se concretiza no diálogo entre as várias perspectivas, entre os vários pontos de vista.

É nesse sentido que o diálogo parece se apresentar como um convite, uma provocação, uma instigação aos processos cognitivos de cada aluno, respeitando sua individualidade, sua maneira de pensar e, simultaneamente, as construções coletivas que a englobem em perspectivas teóricas mais amplas.

Para Paulo Freire, “o diálogo pertence à natureza do ser humano, enquanto ser de comunicação. O diálogo sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual” (SHOR; FREIRE, 1986, p. 149).

O diálogo se constrói a partir de uma atitude curiosa e participativa, numa produção conjunta e de troca respeitosa entre alunos e entre eles e o professor, que, diante do objeto de estudo, se pronunciam, questionando, argumentando, caminhando juntos na conquista de um corpo de conhecimentos compartilhados, após desenvolverem plenamente as etapas da investigação.

Esses procedimentos investigativos constituem as bases de um processo ativo de aprendizagem. Quando as pessoas se envolvem em um diálogo, elas são levadas a refletir sobre o assunto, a se concentrar e a elaborar os seus argumentos, a ouvir cuidadosamente a participação dos outros, a reconhecer alternativas sobre as quais ainda não haviam pensado anteriormente e, em geral, a realizar um grande número de atividades mentais nas quais não teriam se envolvido se a conversação não tivesse ocorrido.

É nesse sentido que Paulo Freire diz que o diálogo é, em si, criativo e re-criativo. “Na medida em que, enquanto falamos, somos o leitor um do outro, leitores de nossas próprias

falas, o que ocorre aqui [no diálogo] é que cada um de nós é estimulado a pensar e repensar o pensamento do outro” (id. *Ib.*, p. 14).

Paulo Freire, em *Pedagogia da autonomia*, chama a atenção dos educadores para uma unidade formada pela interação entre o ensino e aprendizagem. Em sua concepção, “toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo ensina” (1996, p.77).

É no espaço social da relação entre professor e alunos que acontece a educação escolar. Reconhece-se, assim, a existência de uma relação entre “quase iguais”. Embora essa relação seja assimétrica, pois, o professor é adulto e já tem idéia do conteúdo que será estudado, ela não se apresenta de maneira cristalizada; essa assimetria é flexível, sujeita a desequilíbrios durante o processo de aprendizagem. Na sua prática pedagógica o professor também aprende com o aluno.

Para Freire, “a capacidade do educador de conhecer o objeto refaz-se, a cada vez, por meio (sic) da própria capacidade de conhecer dos alunos, do desenvolvimento de sua compreensão crítica” (1996, p. 124).

Ensino e aprendizagem, embora sejam aspectos interdependentes na prática educativa, têm se apresentado, na maioria das vezes, como ações distintas de mundos distanciados, sendo um dominante e o outro dominado.

Isto que se observa seria consequência de uma prática pedagógica tradicionalmente autoritária, impositiva, que, centrada na atividade do professor, adulto que ensina, pouca oportunidade tem dado para a criança que aprende, de se pronunciar sobre seus interesses, saberes e questionamentos.

Quando a educação procura lançar um olhar mais cuidadoso sobre a aprendizagem, muitas vezes, ainda é uma visão presa a pressupostos admitidos e transmitidos sem questionamentos, buscando enxergar aquilo que já é conhecido como verdadeiro por quem ensina. Se algo diferente, vindo do aluno, se apresenta no desenvolver do processo, o professor sente a necessidade, às vezes, obrigação, de intervir e promover uma adequação ao que é “certo” para ele. Assim, a prática pedagógica tradicional, embora tão criticada, vai se perpetuando sem considerar o modo como a criança melhor aprende e nem mesmo, os saberes que ela já tenha conquistado.

Às vezes, o professor quer ensinar partindo de pressupostos que consideram que o aluno já deveria saber, sem diagnosticar o que o aluno já sabe ou o que realmente tem condições de já saber. Nota-se que, muitas vezes, essa situação cria um distanciamento abissal entre o saber amadurecido do professor e o saber da criança, que ainda está se inclinando,

interessando-se em conhecer tal ou qual tema. Esse distanciamento revela-se na incapacidade de o aluno usar a linguagem pressuposta pelo professor, porque ele não encontra conexões entre significados de palavras novas e antigas. Assim, torna-se difícil manter um diálogo, pois, a linguagem do ensino, na maioria das vezes, não consegue alcançar a capacidade de compreensão da aprendizagem, naquele momento.

Quando é enfatizada, na escola, a necessidade de educação para a cidadania, coloca-se como objetivo para a escola uma educação formadora de pessoas “autônomas, críticas e participativas”. Pode-se compreender que isso aponta para um sentido diferente do tradicional para a relação entre o ensino e aprendizagem. Explicita-se uma intencionalidade que requer da prática educativa oferecimento de condições para que os alunos se tornem pessoas que pensem bem e busquem o conhecimento por si mesmos. Isto não significa prescindir do professor, pois falar em intencionalidade equivale a dizer que o professor é indispensável no processo educacional.

Um diálogo entre o ensino e a aprendizagem parece tornar-se condição necessária para uma educação que pretenda ser significativa para a criança, que deverá, a partir das suas vivências escolares, conquistá-la para si mesma.

Tendo o ensino ocupado, tradicionalmente, posição de prestígio na educação escolar, não deveria então se voltar para a aprendizagem, indagando-a curiosamente e, sobre ela refletir, a fim de compreendê-la do ponto de vista do aprendiz? Se a resposta for afirmativa, o diálogo pode bem adquirir um caráter altamente positivo, talvez mesmo essencial: primeiramente, na prática pedagógica do professor que se quer comprometido com uma educação significativa para a criança; além disso, nas práticas escolares que visam ser, ao mesmo tempo, conscientizadoras e transformadoras da realidade que se tem.

Segundo Paulo Freire, o diálogo não pode ser uma forma de depositar idéias nos outros, ou um simples intercâmbio de pensamentos. Assim, considerando o diálogo, como forma de designar o mundo e organizar os homens na ação deve ser necessariamente uma relação horizontal. Deve nutrir-se do amor como um ato de valorização entre os homens. Por ser uma forma de nomear, não pode existir sem humildade. Necessita acreditar no homem, ter fé em sua capacidade de criar e recriar. Precisa de esperança para poder existir, esperança como propulsora de mudanças.

Finalmente, o verdadeiro diálogo não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico; pensamento que, não aceitando a dicotomia mundo-homens,

reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade; pensamento que percebe a realidade como um processo de evolução, de transformação, e não como uma entidade estática; pensamento que não se separa da ação, mas que se submerge, sem cessar, na temporalidade, sem medo dos riscos
(FREIRE, 1980, p. 84).

Crianças trocam saberes? Sim, é claro! Pode-se observar que em suas interações, seja com outras crianças, seja com adultos, elas trocam objetos de seu interesse, informações, experiências, saberes.

A criança, no confronto entre diferentes maneiras de pensar sobre um determinado assunto, pode fazer a comparação das suas idéias com as outras apresentadas pelo grupo e pode, a partir de então, melhorar, completar ou modificar o que pensa, ou confirmar o seu ponto de vista, desenvolvendo o pensar por si mesma, de maneira refletida.

Vale ressaltar que longe se está de aqui conceber a sala de aula interativa como um lugar onde cada um faz o que quer; tampouco se quer minorar a importância do professor. Na sala de aula interativa, o professor é o articulador dos conhecimentos e todos os alunos se tornam parceiros na construção da aprendizagem. Nisto concordam Paulo Freire e Vygotsky.

Vygotsky - outra referência teórico-metodológica importante desta dissertação - considera a educação um processo essencialmente social. Para ele as coisas adquirem um real significado quando as usamos em experiências partilhadas ou ações conjuntas. Isto significa que a aprendizagem é, sobretudo, um processo sócio-cognitivo e afetivo. Dito de outro modo, o conhecimento deve ser construído em interações sociais significativas, onde se promova a curiosidade e a criticidade, tendo como referência a possibilidade de ele ser utilizado em ações também compartilhadas, valorizando as emoções, a afetividade, a sensibilidade e a inteligência reflexiva dos alunos (1989).

Tereza Cristina Rego, dedicada ao estudo da teoria desenvolvimentalista de Vygotsky, comenta:

Na perspectiva de Vygotsky, construir conhecimentos implica uma ação partilhada, já que é através dos outros que as relações entre sujeito e objeto de conhecimento são estabelecidas.
O paradigma esboçado sugere, assim, um redimensionamento do valor das interações sociais (entre os alunos e o professor e entre as crianças) no contexto escolar. Essas passam a ser entendidas

como condição necessária para a produção de conhecimentos por parte dos alunos, particularmente aquelas que permitem o diálogo, a cooperação e a troca de informações mútua, no confronto de pontos de vista divergentes e que implicam a divisão de tarefas onde cada um objetiva comum. Cabe, portanto, ao professor não somente permitir que elas ocorram, como também, promove-las no cotidiano das salas de aula (1995, p. 110).

Percebe-se que com as interações proporcionadas em sala de aula, os conteúdos disciplinares podem ser mais detalhados pelo professor, que em um movimento dialógico, busca os saberes que a criança já possa ter sobre o objeto de estudo, tomando-os como ponto de partida para novas aprendizagens. Por seu lado, as vivências da criança e seus conhecimentos cotidianos passam a ser enriquecidos e ampliados pelos conhecimentos reconstruídos no processo de aprendizagem escolar.

Educação *dialógica, problematizadora, investigativa*, são expressões constantes da máxima ou do ideal pedagógico freiriano apontando como objetivo da escola o de educar para a conscientização, para a liberdade de pensamento e ação. Esta seria uma educação *emancipatória* ou *libertadora*.

O professor deverá atuar junto a seus alunos incentivando-os a questionar a realidade, possibilitando espaço para que contem suas histórias, façam suas escolhas, compartilhem com os outros suas vivências. Deve estimulá-los a discorrer sobre o mundo, pois como afirma Freire, “os alfabetizados precisam compreender o mundo, o que implica falar a respeito do mundo” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 32).

É fundamental que o trabalho docente se desenvolva na direção de uma busca permanente, no sentido de estimular e facilitar a outro ser sujeito de sua própria história. Smolka ilustra o que acontece com crianças em fase inicial de escrita:

Quando se abre espaço para as crianças falarem e se relacionarem em sala de aula, questões vitais vêm à tona e se tornam matéria prima no processo de alfabetização(...) Falam sobre assuntos relevantes para elas. Nessas conversas, concepções, pressuposições e valores se revelam (...) são modos de perceber, de sentir, de viver, de conviver, de conhecer e de pensar

o mundo que – não só emergem, mas – se constituem, também, nas situações de salas de aula (1988, p. 99).

Esta concepção do processo de alfabetização baseia-se na análise da educação como um movimento histórico, sendo tanto determinada como determinante da sociedade. A prática pedagógica preocupa-se com a atividade e iniciativa dos alunos, mas reconhece o papel político do professor como mediador na relação aluno/ realidade, bem como a importância da cultura acumulada historicamente, sem desvalorizar os conhecimentos e os interesses dos alunos. Segundo Saviani, o domínio da cultura constitui instrumento indispensável para a participação política das massas. Se os membros das camadas populares não dominam os conteúdos culturais, eles não podem fazer valer seus interesses, porque ficam desarmados contra os dominadores, que se servem exatamente destes conteúdos culturais para legitimar e consolidar a sua dominação. (...) “o dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar aquilo que os dominantes dominam é condição de libertação” (1999, p. 66).

É no processo de compreensão dessa relação dialética entre a constituição do homem e da cultura que, segundo Freire e Macedo, os educandos cada vez mais críticos descobrem o poder constitutivo de suas consciências na prática social de que participam, isto é, “os alunos assumem uma postura crítica na medida em que compreendem como e o que constitui a consciência do mundo” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 33).

Segundo o autor, cultura se define como,

Todos os produtos que resultam da atividade do homem, todo o conjunto de suas obras, materiais ou espirituais, por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais (FREIRE, [1979]1983, p. 57).

Dessa forma, a apropriação da cultura, produzida pelo homem, ao longo de sua história social, tornou-se um requisito fundamental para a humanização. Pode-se dizer, de acordo com Leontiev, que

Cada indivíduo aprende a ser um homem. O que a natureza lhe dá quando nasce não basta para viver em sociedade. É lhe ainda preciso adquirir o que foi alcançado no decurso do desenvolvimento histórico da sociedade humana (1978, p. 267).

Na criança, o processo de desenvolvimento histórico coincide com o processo de evolução biológica, formando um processo único e complexo. Por isso, o desenvolvimento cultural, na criança, adquire um caráter particular, peculiar, específico, que não deve ser comparado ao desenvolvimento da espécie humana (filogenético) e ao processo histórico de construção da cultura pelos homens, pois não é uma recapitulação desses processos: ele é também obra da própria criança que se desenvolve.

Lúria, ao descrever o desenvolvimento cultural, diz que a criança passa por quatro fases que podem ser encontradas em quase todos os processos desde os mais simples até os mais complexos. A primeira fase é caracterizada pelas formas naturais de comportamento, ou a fase primitiva. Essa fase diferencia-se das demais pela incapacidade de a criança usar funcionalmente os meios culturais disponíveis. Na segunda fase, denominada fase ingênua, a criança utiliza determinados meios culturais que lhe são apresentados, mas não compreende a sua função. No terceiro estágio, “a criança compreende a possibilidade de um uso instrumental ativo dos meios culturais”. No quarto estágio, “as técnicas externas e signos culturais aprendidos na vida social [...] tornam-se processos internos” (1996, p. 219).

De modo geral, a visão de Vygotsky e de Lúria sobre o desenvolvimento da criança pode ser resumida assim: À medida que a criança cresce, estando imersa em relações sociais que lhe propiciam a aprendizagem, passa a fazer uso dos meios culturais disponíveis e a exercer um domínio, cada vez maior, sobre os seus próprios processos mentais.

O desenvolvimento cultural se apóia sobre um tipo específico de desenvolvimento biológico (humano), que possibilita e torna as apropriações possíveis; e as crianças, por nascerem imersas em um mundo cultural criado pelos seus antepassados e nas relações sociais que tornam as apropriações possíveis, iniciam o seu desenvolvimento cultural antes de terem encerrado seu desenvolvimento biológico.

Desse modo, o desenvolvimento infantil, desde a mais tenra idade, não está ligado unicamente ao inventário biológico da criança e não pode ser compreendido somente a partir dele. A história do desenvolvimento das funções psicológicas superiores nas crianças, deve

levar em conta as formas historicamente elaboradas de pensamento, como estas vão se constituindo num organismo que se desenvolve, por meio das relações que estabelecem com as pessoas que as rodeiam.

Dessa forma, as crianças não se apropriam dos resultados do desenvolvimento histórico imediatamente. Esse processo é mediado pelas relações que são estabelecidas com as outras pessoas no decorrer de suas vidas. Vygotsky diz que é por meio dos outros que nos convertemos em nós mesmos, o que significa dizer que toda atividade interna foi antes externa, foi para as outras pessoas o que é para nós (1987). Nesse sentido, o indivíduo é um ser social, porque todas as produções humanas, que se encontram fora do homem e que constituem o requisito fundamental para a humanização das novas gerações são produtos da vida social.

Para Leontiev, “a natureza do homem é ao mesmo tempo natural e social” (1978, p. 160), sem as propriedades naturais resultantes do desenvolvimento biológico, o desenvolvimento sócio-histórico, provavelmente, não seria possível. Os mecanismos hereditários e inatos são, portanto, condições que tornam as apropriações possíveis sem, contudo, determinar a sua composição ou a sua qualidade específica, pois os resultados da prática social e histórica dos homens não se acumulam ou se fixam da mesma forma que as propriedades da espécie, por herança genética. Eles surgem sob a forma material objetiva, como objetivações que se concretizam sob uma forma exterior e, por isso, as crianças precisam apropriar-se delas para reproduzirem em si mesmas as aquisições do desenvolvimento histórico. Porém, a apropriação só se torna possível se as relações das crianças com o mundo das objetivações forem mediatizadas pelas relações com as outras pessoas. Por sua vez, as relações entre pessoas se realizam por intermédio da linguagem, sendo, portanto, relações de comunicação.

É por meio da linguagem que medeia as relações entre as crianças e o mundo humano e as relações das crianças e com as outras pessoas que as apropriações se efetivam possibilitando que elas descubram progressivamente, a significação social dessas objetivações.

É importante destacar que a linguagem não é apenas um meio de comunicação entre os homens. Ao longo do desenvolvimento histórico, ela passa a refletir a realidade na forma de significações, pois sintetiza-cristaliza as práticas sociais, sendo, portanto, simultaneamente, objeto de conhecimento e mediadora do processo de apropriação das produções humanas.

Vygotsky, ao escrever algumas considerações sobre a pré-história da linguagem escrita, aponta, pertinentemente, que a escola tem ensinado as “crianças a desenhar as letras e construir palavras com elas, mas não se ensina a linguagem escrita. Enfatiza-se de tal forma a mecânica de ler o que está escrito que se acaba obscurecendo a linguagem escrita como tal” (1989, p. 119). A mecânica do ler e escrever, para Vygotsky, está ligada aos processos de codificação da língua oral em escrita (escrever) e de decodificação da língua escrita em língua oral (ler). Desse modo, refere-se a um processo de representação de fonemas em grafemas (escrever) e de grafemas em fonemas (ler). Assim, as práticas de ensino que levem em conta apenas esses processos, para Vygotsky (id., ib.), obscurecem o que é essencial na linguagem escrita.

É neste sentido que se propõe um trabalho de alfabetização que seja significativo tanto para o educando quanto para o educador e seja permeado pelo diálogo e pela cultura.

A proposta de Círculos de Cultura que, na verdade, foi sempre além dos métodos educacionais tradicionais, revela uma concepção do homem no mundo e com o mundo, cujo seu principal objetivo era substituir a “aula bancária”, por uma educação que fosse conscientizadora, dialógica, política e especialmente cultural.

Essa proposta descrita mais detalhadamente no segundo capítulo já partia, desde o seu nascedouro, até pela organização circular, para a facilitação e provocação do diálogo – um momento de denunciar aquilo que impede a humanização e realização do humano. Aí, se construía e se constrói o lugar de aprendizado mútuo e de permanente diálogo. Trata-se, portanto, de uma proposta dialógica.

Tanto para quem ensina como para quem aprende, é preciso estar disponível ao diálogo – atitude que deve ser permanente -, ou nossos projetos e relações conhecerão, bem cedo, o fracasso.

A nossa pesquisa, conforme se enunciou na Introdução dessa dissertação, se desenvolveu em uma escola do Município de São Paulo, da Coordenadoria de Educação de São Mateus, oferecendo o Ensino Fundamental em quatro turnos. Os sujeitos da nossa pesquisa foram os alunos dos segundos anos e professores do Ensino Fundamental I. Participaram quarenta e quatro (44) alunos dos segundos anos e dezessete professores.

O instrumento de análise utilizado foi dividido em: a) coleta de dados sócio-econômicos dos alunos em questão; b) produções dos alunos; c) questionário respondido pelos professores que trabalham na escola pesquisada, no Ensino Fundamental I.

A coleta de dados e a sondagem da escrita dos alunos se deu por meio de um questionário elaborado pela coordenadora pedagógica da escola e aplicados individualmente por intermédio de entrevistas com pais e alunos ao entrarem na escola no primeiro ano do Ensino Fundamental. O objetivo da análise dos dados dos pais da criança e da sondagem para verificação da hipótese de escrita que a criança se encontra, segundo a coordenadora da escola, colaboram, primordialmente, para a formação de salas heterogêneas. Para nós, será um importante instrumento na escolha dos sujeitos da pesquisa, que se dará pela mesma situação sócio-econômica, pela mesma hipótese de escrita ao iniciar a primeira série e pela continuidade de estudos na mesma escola, durante a realização da pesquisa. Todos esses dados serão apresentados em forma de gráficos no capítulo subsequente.

Nessa perspectiva, o processo de apropriação da linguagem escrita deve ser estudado nas condições reais em que ele ocorre. Dessa forma, busca-se analisar como esse fenômeno se desenvolve nas crianças que estão participando de um processo formal de aprendizagem.

Assim, optou-se, para o encaminhamento deste estudo da seguinte forma: adotou-se procedimentos que se basearam na proposição de tarefas para as crianças envolvidas no estudo, que consistiram na produção textual iniciadas no ano de 2004 e finalizadas em 2005. Retomarão, no próximo capítulo, de forma detalhada, os procedimentos utilizados para o encaminhamento do que denominamos de atividades de produção de textos, mas, de modo geral, as atividades consistiram nas seguintes etapas: a) sondagem realizada pela coordenadora pedagógica da escola e registro das palavras (nome de frutas) pela criança, no início do ano letivo de 2004; b) produção textual da criança no mês de março de 2005, abordando um tema escolhido pela pesquisadora; c) produção textual no mês de dezembro de 2005, abordando tema e objetivos escolhidos pelo professor da sala.

Sabe-se que a aprendizagem da linguagem escrita na escola marca o início de um novo processo, em que as maiorias das tarefas realizadas pelas crianças, durante a alfabetização, trazem para elas o desafio de lidar com uma das mais importantes produções simbólicas: a escrita. A simples escrita de uma lista de palavras, por exemplo, coloca a necessidade da utilização desse mecanismo artificial. Assim, priorizamos as atividades de produção de texto, porque tal atividade coloca a criança a necessidade de usar a escrita para finalidades sociais. Além disso, a produção de textos possibilita aos indivíduos, historicamente situados, a enunciação de seu ponto de vista sobre a realidade, pois o discurso produzido pelas crianças, no texto, não é mera reprodução dos discursos já constituídos e nem mesmo uma produção

única de um indivíduo particular. Os textos se constituem, pois, articuladamente às formas já constituídas de perceber e pensar a realidade e que se renovam em cada discurso.

Procurou-se estruturar este estudo de maneira a lidar com metodologias qualitativas por entender que melhor se adequariam aos objetivos propostos. Quando se fala em abordagem qualitativa, é sempre importante deixar claro que é inaceitável, do ponto de vista teórico-metodológico, caracterizar como qualitativa toda aquela pesquisa que não inclui dados numéricos, tabelas ou grandes agrupamentos de informações colhidas através de instrumentos objetivos e cujo valor é função direta do tamanho da amostra. Ou, como diz Marli André:

...alerto para o risco de se continuar empregando o termo “pesquisa qualitativa” de forma genérica e extensiva, pois pode-se cair no extremo de chamar de qualitativo qualquer tipo de estudo, desde que não envolva números, seja ele bem ou mal feito, o que me parece muito negativo para o reconhecimento da abordagem qualitativa da pesquisa. Concluo pela necessidade de reservar os termos qualitativo e quantitativo para designar o tipo de dado coletado e sugiro o emprego de termos mais precisos quando se quiser identificar diferentes modalidades de pesquisa (ANDRÉ, 1986, p. 15).

A autora também observa que, no caso das ciências humanas, o que importa é mais a compreensão do fato particular que se está estudando do que o estabelecimento de uma relação de causa e efeito.

Segundo Gamboa (2002), a partir de uma análise de 502 dissertações e teses em programas de pós-graduação de 1971 a 1984 do Estado de São Paulo, divide os estudos em três categorias: os empírico-analíticos, os fenomenológico-hermenêuticos e os crítico-dialéticos.

Tomando essa tipologia como base, este estudo estaria situado entre os de natureza crítica, entre as análises dialéticas de um quadro dinâmico-histórico, por consequência – a partir de suas contradições internas que geram as tensões que estão transformando a educação. O que se procedeu foi uma abordagem dinâmica da realidade social do exercício da profissão e do processo de alfabetização adotado.

Para Gamboa

As pesquisas crítico-dialéticas....questionam fundamentalmente a visão estática da realidade implícita nas abordagens anteriores (pesquisas empírico-analíticas e as fenomenológico hermenêuticas). Esta visão esconde um caráter conflitivo, dinâmico e histórico da realidade. Sua postura marcadamente crítica expressa a pretensão de desvendar, mais que o “conflito das interpretações”, o conflito dos interesses. Essas pesquisas manifestam um “interesse transformador” das situações e fenômenos estudados, resgatando sua dimensão sempre histórica e desvendando suas possibilidades de mudança (2002, p. 97).

E diz ainda:

*A abordagem dialética também não renuncia à origem empírica objetiva do conhecimento, à semelhança da ciência analítica, nem renuncia à interpretação e compreensão fenomenológicas que as considera como elementos abstratos, necessários à construção do conhecimento (o concreto no pensamento). É por isso que, na concepção de ciência da dialética, as outras concepções são constantemente retomadas, criticadas e reintegradas, visando sua superação
(id. Ib., p. 101-102).*

O questionário, instrumento de coleta de opiniões, respondido pelos professores, conforme já foi mencionado anteriormente, foi construído pela escala Likert, descritos na obra de Pedro Marinho “A Pesquisa em Ciências Humanas” (1980); utilizados para a elaboração, tabulação e teste de consistência do trabalho proposto. O questionário elaborado foi composto por dez questões, que estavam objetivadas entre a concepção de alfabetização, o ensino tradicional, a teoria socioconstrutivista e o método Paulo Freire na alfabetização de crianças.

O instrumento de coleta de opiniões foi formado por cinco itens, sendo cada um deles compostos de afirmações claras e objetivas, que procuram exprimir as hipóteses defendidas. Todos os itens são representados por afirmações fechadas, redigidas em linguagem acessível, ao nível do pleno entendimento do pesquisado concordar ou discordar da afirmação feita. A opinião de cada pesquisado foi ponderada numa escala de cinco alternativas do tipo Likert, abrangendo a seguinte ordem de pareceres e pontos: concordo totalmente (um ponto),

concordo parcialmente (dois pontos), não tenho opinião formada (três pontos), discordo parcialmente (quatro pontos) e discordo totalmente (cinco pontos). O modelo do instrumento de coleta de opiniões usado nessa pesquisa está no anexo I.

O teste tem o objetivo de apurar o grau de consistência de cada item do questionário, ou seja, um item consistente traduz uma proposição ou ponto de vista tão controvertido, a ponto de comportar alta variabilidade de resposta. Em contraposição, um item pouco consistente traduz uma proposição pouco controvertida, a ponto de representar quase o óbvio. A seguir têm-se as fórmulas aplicadas no teste destinado à análise dos dados.

Fórmulas: $d = ma - me$

$$C = d / n$$

Onde:

ma: Somatório maior;

me: Somatório menor;

d: Diferença entre os dois somatórios;

n: nº de casos de cada subgrupo;

C: Grau de consistência.

Conforme mencionamos acima, escolheu-se dentre 145 alunos, cursando o segundo ano do ensino fundamental I, onze alunos de cada sala, formando um grupo de 44 crianças pesquisadas. A escolha se deu por meio da análise dos documentos (questionários) aplicados aos pais e alunos no início do ano letivo, versando de questões fechadas e abertas. As questões fechadas se referem ao preenchimento do nome da mãe e do pai, suas profissões, renda familiar, suas formações acadêmicas. Há duas questões abertas que serão descritas no capítulo que analisará os dados obtidos. As perguntas são: O que você espera faça pelo seu filho? E Como você gostaria que fosse a professora de seu filho? Para a criança, o teste diagnóstica a escrita do seu nome e a escrita do nome de cinco frutas que estão desenhadas na folha.

Esses dados possibilitaram a eleição de variáveis para a escolha de cinco crianças por sala, considerando a renda familiar, a formação e a hipótese de escrita ao entrar na escola. Essas variáveis também levaram em conta a teoria utilizada pelo professor do primeiro ano, onde duas salas tiveram professores considerados por suas práticas como socioconstrutivistas

e dois professores considerados por suas práticas como tradicionais, práticas estas que foram explanadas nos capítulos subseqüentes..

Nossa intenção diante de todos os dados pesquisados durante nosso trabalho foi à comprovação ou não da aprendizagem significativa estar diretamente ligada às práticas diárias do professor e a sua concepção de alfabetização. Foram considerados no desenvolvimento da proposta, de produção de textos aos alunos pesquisados, as Orientações Gerais para o ensino da Língua Portuguesa no Ciclo I, documento este publicado em Diário Oficial, que se organizará em torno de um objetivo central: subsidiar todos os envolvidos no processo de ensino da Língua Portuguesa para sistematizar os conteúdos de ensino mais relevantes a serem garantidos ao longo dos quatro anos do Ciclo I do Ensino Fundamental.

Assim este trabalho foi, ao longo do processo de criação, incorporando outros elementos críticos, tomando uma totalidade, analisando-a à luz de suas contradições, opondo estas contradições entre si, desconstituindo-as e reconstituindo-as, correlacionando os achados com elementos tomados à literatura, agregando-lhes uma formulação histórica, dinâmica e em contínua transformação.

CAPÍTULO II

ESCOLA, AS PROFESSORAS E AS CRIANÇAS

Como contexto prático-teórico a escola não pode prescindir de conhecimentos em torno do que se passa no contexto concreto de seus alunos e das famílias deles. De que forma entender as dificuldades durante o processo de alfabetização de alunos sem saber o que se passa em sua experiência em casa, bem como em que extensão é ou vem sendo escassa a convivência com palavras escritas em seu contexto sócio-cultural?

(FREIRE, [1993] 1995, p. 111)

No início da pesquisa, considerou-se importante: a) caracterizar a escola e as salas de aula pesquisadas; b) descrever o cotidiano da escola e da sala de aula; c) caracterizar os sujeitos envolvidos no estudo (professoras e crianças). Não se pretende elaborar uma análise pormenorizada dessas informações. O objetivo, com essa descrição, é mostrar as características da escola, professora e alunos envolvidos na pesquisa. Sabe-se, que essas informações se colocam diante de uma realidade que se repete em muitas escolas públicas brasileiras. No entanto, existem aspectos que são próprios, específicos de cada escola e dos sujeitos que participaram deste estudo. Por isso, considera-se conveniente contextualizar a realidade para não se incorrer no risco de estabelecer generalizações que, nem sempre, traduzem as particularidades e características das escolas públicas e dos atores que estão presentes nesses contextos.

Para realização da pesquisa, escolheu-se uma escola da rede pública no município de São Paulo. A arquitetura da escola, inaugurada em 26 de março de 1974, foi construída para atender os alunos do Ensino Fundamental, funcionando, desde o início, em quatro turnos.

O plano de trabalho da unidade, no ano de 2005, esteve voltado para a “humanização das relações”, trazendo como nome da ação, “A escola como espaço-tempo de humanização das relações”, tendo como objetivo “qualificar o processo ensino-aprendizagem, através da humanização das relações, dentro da consciência da função de educar”, apresentando como público alvo professores, alunos, pais, equipe técnico-administrativa e equipe de apoio (PP, 2005). O cronograma de atividades se divide em palestras mensais aos pais; discussão e

reflexão sobre a cultura da infância, da adolescência e do adulto; discussão e reflexão sobre o protagonismo infantil e juvenil; construção do compromisso pedagógico, por parte de cada membro da comunidade educativa, dentro do Projeto Político (PP) e do Plano de Trabalho/Metas e a partir de sua função no trabalho escolar, esperando-se, a partir daí a coerência entre o compromisso e as ações; cada professor construiu, com seus alunos, um contrato pedagógico; reunião com os segmentos da comunidade educativa para auto-avaliação e avaliação da prática pedagógica diária em relação ao compromisso pedagógico individual e do segmento.

Com relação à concepção de educação, descrita no Projeto Político Pedagógico (anexo) destaca-se:

Acreditamos em uma educação onde (sic), educadores (as) e educandos (as), são sujeitos do seu processo de desenvolvimento, pois necessitam da mediação das experiências e saberes de ambos, para que se concretize a aprendizagem.

A educação é um processo contínuo de construção dos sujeitos e de transformação da realidade, pois quanto mais aprendemos, mais nos desenvolvemos.

O conhecimento é o resultado das interações, nas relações humanas e da construção social, histórica e cultural (2005, p. 6).

Vale destacar também a concepção de letramento descritas no PP, como “mais que apropriação do sistema da escrita, constitui-se no estado de quem interage com diferentes gêneros e tipos de textos e com as diferentes funções e usos da escrita, abrangendo o dizer, o ouvir, o ler, o escrever e o ser” (op. cit., p.7).

Observa-se que as idéias apresentadas nestes fragmentos do PP sustentam idéias consideradas freirianas e construtivistas, em que educadores e educandos são sujeitos da aprendizagem e a educação é um processo sempre em construção.

A avaliação dessa concepção se dará por meio da coleta de opinião dos professores, considerando a escala Likert como instrumento de verificação do grau de consistência das questões tratadas nesse capítulo.

Para a caracterização da instituição, utilizou-se documentos oficiais da escola e a experiência da pesquisadora, que trabalha há sete anos nesta unidade escolar. A escola apresenta um regime de quatro turnos. O primeiro atende apenas o ensino fundamental I,

primeiros aos terceiros anos; seu horário é das seis horas e cinquenta minutos, até às dez horas e cinquenta minutos.

Nesse período, funcionam um total de doze salas e cada uma abriga cerca de trinta e seis alunos, resultando, assim, aproximadamente, quatrocentos e trinta e duas crianças matriculadas.

O segundo período dessa escola oferece o quarto ano do ensino fundamental I e os quintos e sextos anos do ensino fundamental II, distribuídos em treze salas com, aproximadamente, quatrocentos e setenta alunos. Seu horário é das dez horas e cinquenta e cinco minutos às quatorze horas e cinquenta e cinco minutos.

No terceiro período, a escola tem apenas oito salas destinadas aos alunos dos sétimos e oitavos anos do ensino fundamental II. Nesse período, o montante de alunos é de aproximadamente 300 alunos e seu horário vai das quinze horas às dezenove horas.

O quarto período concentra apenas quatro turmas voltados para o curso supletivo do ensino fundamental I, atendendo alunos que não tiveram acesso à rede regular de ensino na idade própria ou que não puderam concluir o ensino fundamental (suplência da 1ª a 4ª séries). Nesse período a escola tem aproximadamente, cento e quarenta alunos e seu horário de funcionamento é das dezenove horas e cinco minutos as vinte e três horas e cinco minutos.

A maioria das salas de aula encontra-se em bom estado de conservação. Entretanto, em algumas salas há goteiras e em outras a lousa está em péssimas condições devido às chuvas. A sala dos professores está em péssimo estado; muitas goteiras, cadeiras rasgadas, muita sujeira, acúmulo de papéis, sintetizando, um ambiente nada confortável.

A escola possui treze salas de aula, uma sala de leitura, uma sala de informática, uma sala de vídeo, um pátio coberto e um descoberto, uma quadra descoberta, uma sala para a direção, uma para a coordenação, uma destinada aos cumprimentos de jornada dos professores, uma secretaria para atendimento aos alunos e professores, uma sala para guardar os instrumentos da fanfarra, um depósito, duas cozinhas; uma destinada ao preparo das refeições para os alunos e a outra para os professores almoçarem.

Quanto aos recursos humanos, a escola possui 15 professores atuando no turno matutino, 22 no segundo turno, 18 no terceiro turno e 10 no noturno. A média de alunos por turma, segundo a direção da escola, era de, no máximo, 37 alunos. O quadro de professores dessa escola é formado por cerca de 76% de concursados e os demais contratados temporariamente. Dos integrantes desse quadro, verifica-se também que a maioria, ou seja, algo em torno de 40%, trabalham em mais de uma escola, duplicando desta maneira, sua jornada.

O corpo técnico-administrativo dispõe de um diretor, uma assistente de direção, duas coordenadoras pedagógicas, quatro auxiliares de período, duas professoras da sala de leitura, duas professoras da sala de informática, uma secretária, escriturários, inspetores, agentes escolares e um vigia.

Aí são recebidas crianças das classes populares, em sua maioria provenientes de duas favelas. O contexto urbano em que se insere a escola é extremamente complicado, com problemas de ordem econômica e social que se revelam, no dia-a-dia, por meio dos comentários das mães, crianças e professores, como estando sempre presentes a pobreza e a violência.

Quanto aos recursos audiovisuais, a escola possui quatro televisores, dois vídeos, dois dvds, seis aparelhos de som portáteis, um *data show*, um retroprojektor e um epidiascópio. Todos os recursos estão disponíveis para serem utilizados a qualquer momento.

Tendo em vista o número de alunos em cada turno, a rotina da escola é difícil e marcada por rituais que visavam garantir a disciplina e a ordem. Todos os dias às seis horas e cinquenta minutos, o sinal anuncia o horário da entrada dos alunos. Em fila e guiados pelas professoras, todas as crianças dirigem-se à sala de aula.

Às nove horas e cinco minutos, inicia-se o primeiro recreio com duração de apenas quinze minutos. O primeiro recreio é destinado às crianças do primeiro ano e o segundo recreio, às nove horas e vinte e cinco minutos, para as crianças do segundo e terceiro ano. Todos os turnos também seguem a mesma rotina: dois recreios de quinze minutos, dividindo as turmas para uma melhor organização em relação à merenda e ao espaço físico.

O tempo de recreio das crianças era ocupado, quase exclusivamente, com a merenda e com a ida ao banheiro. Comumente há um auxiliar de período, um inspetor e dois agentes escolares responsáveis pela organização do recreio. No entanto, há muitas brigas entre os alunos e correrias. No final do recreio há pratos, restos de alimentos e muita sujeira no chão.

2.1 Descrição dos sujeitos

As classes envolvidas neste trabalho foram as quatro turmas que cursaram o primeiro ano em 2004 e, conseqüentemente, o segundo ano em 2005. A definição da turma a ser pesquisada levou em consideração as metas previstas para a aprendizagem da prática da leitura e da escrita no final do primeiro ano.

Metas relacionadas às práticas de leitura

-Leiam, com ajuda do professor, diferentes gêneros (notícias, instrucionais, informativos, contos, entre outros), apoiando-se em conhecimentos sobre o tema do texto, as características de seu portador, do gênero e do sistema de escrita.

-Leiam, com autonomia, placas de identificação, nomes, parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas, listas, manchetes de jornal, entre outros.

Metas relacionadas às práticas de escrita

-Escrevam alfabeticamente textos que conhecem de memória (parlendas, adivinhas, poemas, canções, trava-línguas etc.), ainda que não segmentando o texto em palavras.

-Escrevam textos de autoria (listas, bilhetes, cartas, entre outros) individual, em duplas ou ditando para o professor.

-Reescrevam textos (lendas, contos etc.) de próprio punho ou ditando-os para o professor ou colegas, considerando as idéias principais do texto-fonte e algumas características da linguagem escrita (TOF, 2006).

Neste sentido, a viabilidade da pesquisa ocorreu no início do segundo ano, objetivando a investigação, por meio de produções textuais dos objetivos propostos no ano anterior.

Após a definição das turmas, iniciou-se a coleta de informações sobre as crianças e seus pais, que constavam de um diagnóstico feito no início do primeiro ano e por meio de um questionário respondido pelos pais.

Trabalhavam em cada classe pesquisada três professoras: uma responsável pelas aulas de Informática, outra pelas aulas de Sala de Leitura e outra pelo desenvolvimento das outras áreas da matriz curricular. Havia uma aula de Informática e uma de Sala de Leitura durante a semana dentro do horário de aula⁹. Não foi possível descrever o trabalho das professoras dessas unidades curriculares, mesmo sabendo das contribuições de suas áreas para o processo de alfabetização. O interesse esteve voltado para a terceira professora, por ela uma maior relação com os alunos no processo de construção da linguagem escrita.

As quatro docentes responsáveis pelas salas pesquisadas, no primeiro ano do Ensino Fundamental, são professoras efetivas nesta unidade escolar e sindicalizadas no Sindicato dos Professores do Município de São Paulo (SINPEEM).

A professora responsável diretamente pela alfabetização das crianças trabalha em duas escolas. Possui licenciatura plena em Letras e fez Complementação Pedagógica. O cargo

⁹ No ano de 2006, as aulas de Informática e de Sala de leitura são ministradas fora do horário regular das aulas, devido ao "Programa São Paulo é uma escola", que busca aumentar o número de horas da criança na escola.

exercido nesta escola é de Professor Titular do Ensino Fundamental I, e o outro, exercido numa escola do Estado de São Paulo, é de Professora Efetiva de Língua Portuguesa. Sua experiência como professora é de vinte anos de atuação profissional.

Quanto ao nível de informação por meio de leitura, afirma que é assinante da Revista *Isto é*. Afirmou que não tem tempo para participar de cursos, congressos e seminários, por trabalhar dois períodos por dia.

Quanto à concepção de alfabetização da professora, ela se auto-avalia como tradicional¹⁰, afirmando que alfabetiza as crianças pelo método silábico — um dos recursos utilizados nesta concepção —, traduzindo-se pela decodificação de letras, sílabas e palavras.

A professora responsável pela turma B trabalha apenas nesta escola, pois, no ano de 2004 exonerou-se do cargo de Professora Efetiva de Língua Portuguesa. Sua formação é Pedagogia, Letras, além de ser Mestranda em Educação. Sua experiência como professora de educação infantil e séries iniciais são de doze anos. É assinante da revista *Veja, Nova Escola, Pátio, Recreio e Revista do Professor*. Participa ativamente de congressos, seminários e cursos tanto oferecidos pela Prefeitura de São Paulo, como de outros. Participou do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores (PROFA) e seu trabalho é voltado para uma aprendizagem significativa, adotando, em suas aulas, a proposta socioconstrutivista¹¹.

A professora responsável pela turma C trabalha em duas escolas. Sua formação superior é Comunicação Social e participou do Programa de Formação para Professores no Ensino Superior, licenciando-a para as séries iniciais. Os cargos exercidos nas escolas que trabalha é de Professor Titular do Ensino Fundamental I. Sua experiência como professora é de oito anos de atuação. É assinante da revista *Cláudia*. Participa de congressos, cursos e seminários, quando há dispensa de ponto, devido à administração dos dois cargos.

Sua concepção de alfabetização é definida como “mesclada”, ou seja, nem tradicional nem construtivista, apesar de utilizar recursos de ensino considerados tradicionais.

A professora responsável pela turma D trabalha em duas escolas. Também pertence ao quadro de professores efetivos, sua formação superior é Pedagogia. O cargo exercido nas escolas que trabalho é o de Professor Titular do Ensino Fundamental I e Professor Titular de Educação Infantil. É assinante do jornal *Folha de São Paulo*. É representante do Sindicato dos

¹⁰ As concepções tradicionais de alfabetização são baseadas na visão de que a aprendizagem da linguagem escrita é um processo de associação de símbolos gráficos a sons da fala e, por isso, um processo mecânico de repetição de letras ou sílabas e seus respectivos segmentos sonoros.

¹¹ Na perspectiva socioconstrutivista, todo conhecimento novo parte de um conhecimento anterior. O ponto de partida do trabalho escolar é o momento em que se encontra o aluno, seu conhecimento e seu nível atual de desenvolvimento. O sujeito é aquele que aprende pensando, compreendendo ativamente, agindo sobre o objeto do conhecimento.

Professores do Ensino Municipal (SINPEEM), participando ativamente de reuniões, passeatas e paralisações, na luta pelos direitos trabalhistas. Já fez alguns cursos na Escola da Vila voltados à prática construtivista; sempre participa de congressos, seminários e cursos.

A proposta socioconstrutivista é adotada pela professora em suas aulas; trabalha por meio de projetos, com uma rotina diária¹², momentos de leitura e de escrita, jogos e brincadeiras. Também participou do PROFA, nos anos de 2003 e 2004.

Cabe ressaltar que neste ano (2006), o município de São Paulo aderiu ao Programa Ler e Escrever – Prioridade na Escola Municipal, intitulado “Projeto Toda Força ao 1º ano (TOF)”. O projeto traz orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o primeiro ano do Ensino Fundamental - Ciclo I. A concepção de alfabetização, as metas de aprendizagem relacionadas às práticas de comunicação oral, às práticas de leitura e às práticas de escrita, as expectativas de aprendizagem, a sondagem, a organização de uma rotina de leitura e escrita e sugestões de atividades para o planejamento do trabalho faz parte do “Guia para o Planejamento do Professor Alfabetizador” e do “Guia para Estudo e Aprofundamento do Professor Alfabetizador”, que foram apresentados como indicativos de caminhos possíveis e alternativas para serem seguidas na prática educativa. Têm-se como elaboradoras do projeto e dos guias de estudo Marta Durante, Claudia Rosenberg Aratanguy, Regina Célia dos Santos Câmara, entre outras. É importante salientar que a concepção de educação adotada por esta administração (PSDB) e pela administração anterior (PT) é a socioconstrutivista, “obrigando”, ou melhor dizendo, orientando os professores a essa nova prática educativa na sala de aula.

Para caracterização das crianças envolvidas no estudo, utilizamos um formulário preenchido pelos pais e o diagnóstico realizado pela coordenadora proposto a todas as crianças. Descrevem-se, então, as informações coletadas sobre todas as crianças que participaram, indireta e diretamente, da pesquisa. As informações obtidas sobre os pais e alunos foram organizadas por meio de gráficos.

Conforme mencionamos, dentre 145 alunos, cursando o segundo ano do ensino fundamental I, escolhemos, 11 de cada sala, formando um grupo de 20 crianças pesquisadas. A escolha se deu por meio da análise dos diagnósticos aplicados aos alunos no início do ano letivo para a verificação da hipótese de escrita que apresentavam naquele momento.

O questionário, respondido pelos pais dos alunos, versa sobre questões fechadas e abertas. As questões fechadas se referem ao preenchimento dos dados pessoais dos pais,

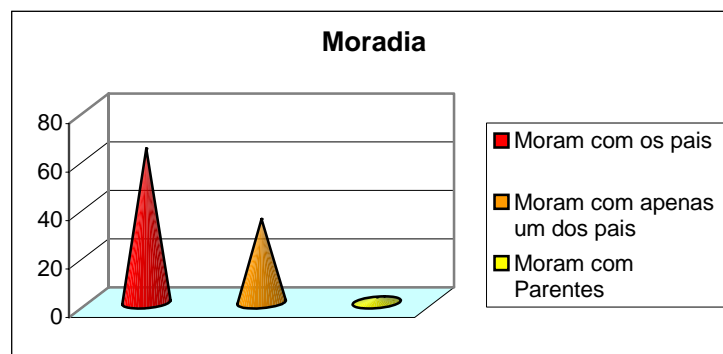
¹² Leitura dos combinados (normas da classe), escrita do cabeçalho (nome da escola, nome da cidade, data, número de alunos que estão presentes, nome do ajudante do dia e nome do próprio aluno) . Escrita da rotina do dia na lousa. Leitura diária pela professora.

profissões, renda familiar e formação acadêmica. Há duas questões abertas, que não serão explanadas nesta dissertação, conforme já foi dito. Para a criança, o teste diagnostica a escrita do seu nome e a escrita do nome de cinco frutas que estão desenhadas na folha. Esse diagnóstico, aplicado a todas as crianças que entram no primeiro ano do ensino fundamental dessa escola, tem como finalidade central a formação das salas de aula, levando em consideração a necessidade da heterogeneidade dos alunos.

Escolheu-se apresentar os dados pesquisados por meio de gráficos, a fim de obter uma melhor visualização dos fatos.

As informações relacionadas às profissões, graus de instrução e renda familiar foram organizados com base no universo de 145 famílias, porém, apenas 134 famílias responderam o questionário adequadamente. No que se refere às pessoas que moram com as crianças, foi possível identificar, num total de 134 crianças, que 92 (63,44%) vivem apenas com os pais e os irmãos, 50 (34,48%) com um dos pais e irmãos; e 3 (2,08 %) vivem com parentes. Desse modo, o tipo de organização familiar apesar de ser variado, continua seguindo os modelos tradicionais.

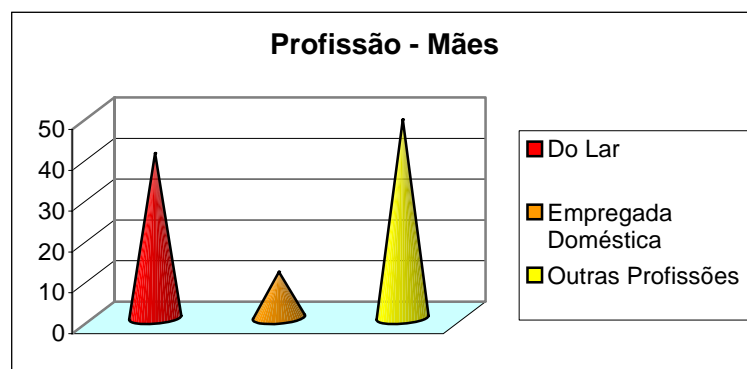
GRÁFICO 1
DISTRIBUIÇÃO DAS PESSOAS QUE MORAM COM AS CRIANÇAS.



As profissões dos pais, conforme formulário preenchido pelos próprios membros da família, eram variadas. Dentre as profissões mais citadas por 108 famílias, há ajudante geral, motorista, pedreiro, segurança, vendedor, motoboy, metalúrgico, mecânico, porteiro, eletricista, faxineiro, ambulante, montador, marceneiro, trabalhador informal, frentista, operador, funileiro, comerciante, feirante. Quanto às profissões das mães, é interessante observar que há um número significativo delas, ou seja, 54 exercem apenas atividades no lar (40,3%), apesar dos baixos salários de seus parceiros. Cerca de 15 mães (11,19%) trabalham

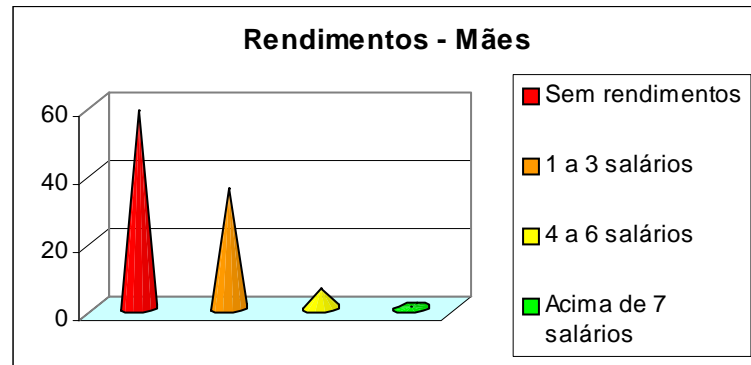
como empregadas domésticas e 65 (48,51%) atuam em outras profissões, como a de costureira, vendedora, agente comunitária, operadora de caixa, balconista, ajudante, atendente, professora, secretária, feirante, copista etc.

GRÁFICO 2
DISTRIBUIÇÃO DA PROFISSÃO DAS MÃES DOS ALUNOS.



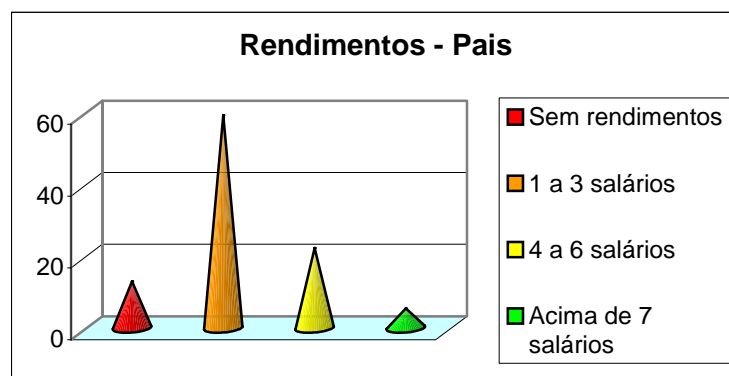
De acordo com dados obtidos e apresentados a seguir pode-se observar que a renda familiar é baixa. A maioria das famílias sobrevivem com uma renda que varia entre sem rendimentos até 6 salários mínimos. Desse modo, 78 mães (58,21%) não possuem rendimentos; 47 (35,05%) possuem renda que varia entre 1 até 2 salários; 8 mães (6%) possuem renda entre 4 a 6 salários e apenas 1 mãe (0,74%) declarou receber mais de 7 salários.

GRÁFICO 3
DISTRIBUIÇÃO DOS RENDIMENTOS DAS MÃES DAS CRIANÇAS
PESQUISADAS.



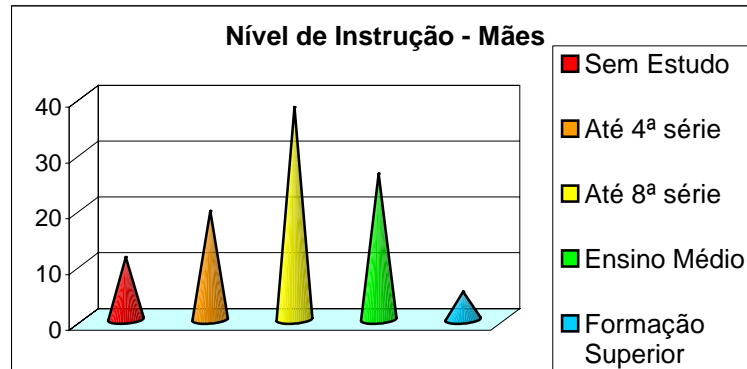
Com relação aos pais que participaram da pesquisa, 14 (12,96%) não têm rendimentos ou estão desempregados; 64 (59,27%) recebem de 1 a 3 mínimos, 20 (22,24%) de 4 a 6 mínimos e apenas 6 pessoas (5,5%) recebem mais de 7 salários.

GRÁFICO 4
DISTRIBUIÇÃO DOS RENDIMENTOS DOS PAIS DAS CRIANÇAS PESQUISADAS.



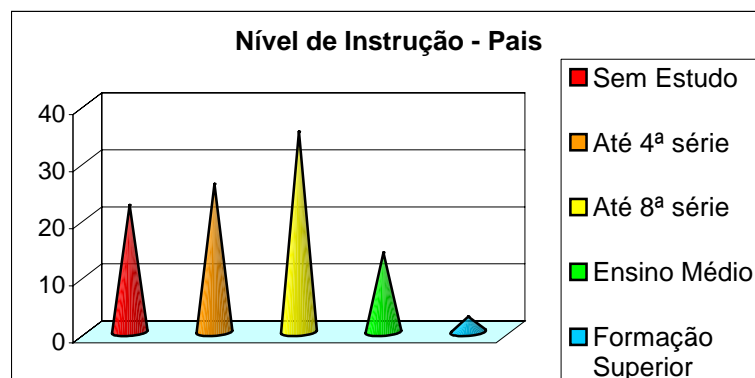
Conforme o mesmo formulário relacionado ao nível de instrução, constatou-se que 15 mães (11,19 %) nunca haviam estudado; 26 (19,41%) haviam estudado até o quarto ano do Ensino Fundamental; 51 (38,06%) estudaram até o oitavo ano; 35 (26,12%) têm o Ensino Médio e apenas 7 (5%) têm Formação Superior.

GRÁFICO 5
DISTRIBUIÇÃO DOS NÍVEIS DE INSTRUÇÃO DAS MÃES DAS CRIANÇAS.



Verificou-se que, 24 pais (22,22%) são analfabetos, 28 (25,92%) cursaram até o quarto ano do Ensino Fundamental; 38 (35,16%) estudaram até o oitavo ano; 15 (13,88%) e apenas 3 (2,7%) possui Formação Superior.

GRÁFICO 6
DISTRIBUIÇÃO DOS NÍVEIS DE INSTRUÇÃO DOS PAIS DAS CRIANÇAS.



Com base nas informações descritas, constatou-se que o baixo nível socioeconômico e cultural dos sujeitos envolvidos na pesquisa. Os dados mostram a situação de pobreza em que tem vivido grande parte da sociedade brasileira.

Das crianças que participaram do estudo, que se deu inicialmente por meio do diagnóstico realizado no início do ano letivo; 34 estavam no primeiro ano A, 36 nos primeiros B, C e D.

Faz-se necessário, a definição das hipóteses de escrita apresentadas nas salas pesquisadas, que serão representadas graficamente nesse capítulo.

Para isso, buscou-se em Emília Ferreiro a definição das hipóteses de escrita apresentadas no desenvolvimento do diagnóstico. Sabe-se que “do ponto de vista construtivo¹³, a escrita infantil segue uma linha de evolução surpreendentemente regular, nos diversos meios culturais, em diversas situações educativas e de diversas línguas” (2001a, p. 19).

Ferreiro indica três grandes períodos: “distinção entre o modo de representação icônico e o não-icônico; a construção de formas de diferenciação e a fonetização da escrita”. Em nosso estudo, nenhuma “escrita” foi representada pelo primeiro período; porém, identificaram-se 87 crianças (61%), representadas pelo segundo período. Por ser um número altamente representativo e significativo, elencou-se, dentre outras variáveis que aqui serão apresentadas, a análise de produções textuais dessas crianças.

Segundo Ferreiro, as crianças que estão nesta hipótese de escrita,

(...) exploram critérios que lhes permitem, às vezes variações sobre o eixo quantitativo (variar a quantidade de letras de uma escrita para outra, para obter escritas diferentes), e, às vezes, sobre o eixo qualitativo (variar o repertório de letras que se utiliza de uma escrita para outra; variar a posição das mesmas letras sem modificar a quantidade). (...) O escrito não está regulado por diferenças ou semelhanças entre os significantes sonoros (op. cit., p. 24).

Em relação às outras hipóteses de escrita, inseridas no terceiro período, pode-se dizer que,

A criança começa por descobrir que as partes da escrita (suas letras) podem corresponder a outras tantas partes da palavra escrita (suas sílabas). Sobre o eixo quantitativo, isto se exprime na descoberta de que a quantidade de letras com que se vai escrever uma palavra pode ter correspondência com a quantidade de partes que se reconhece na emissão oral. Essas “partes” da palavra são

¹³ Os aspectos construtivos têm a ver com o que se quis representar e os meios utilizados para criar diferenciações entre as representações.

inicialmente as suas sílabas. Inicia-se assim o período silábico (inicialmente sem valor sonoro)¹⁴, que evolui até chegar a uma exigência rigorosa: uma sílaba por letra, sem omitir sílabas e sem repetir letras (ib. id., p. 24, 25).

Nesse mesmo período, “as letras podem começar a adquirir valores sonoros (silábicos), relativamente estáveis”, identificadas como hipótese silábica com valor sonoro (ib. id., p. 25). Tem-se progressivamente, a hipótese silábica, o período silábico-alfabético, marcado pela

(...) transição entre os esquemas prévios em via de serem abandonados e os esquemas futuros em vias de serem construídos. Quando a criança descobre que a sílaba não pode ser considerada como uma unidade, mas que ela, é, por sua vez, reanalisável em elementos menores, ingressa no último passo da compreensão do sistema socialmente estabelecido. E, a partir daí, descobre novos problemas: pelo lado quantitativo, que se por um lado não basta uma letra por sílaba, também não pode estabelecer nenhuma regularidade duplicando a quantidade de letras por sílaba (já que há sílabas que se escrevem com uma, duas, três ou mais letras); pelo lado qualitativo, enfrentará os problemas ortográficos (a identidade de som não garante identidade de letras, nem a identidade de letras a de sons) (op. cit., p. 27).

Trata-se, precisamente, de um processo, que pode ocorrer sequencialmente, culminando dessa maneira, na hipótese de escrita alfabética, alcançada quando a criança domina o sistema de representação da escrita.

Diante das concepções das crianças a respeito do sistema de escrita, apresentam-se os dados relacionados à hipótese de escrita inicial e a produção textual (realizada no início do segundo ano) de cada sala, graficamente. É importante esclarecer que as crianças que passaram para o segundo ano permaneceram com o mesmo grupo de alunos do ano anterior, acrescentando alguns alunos matriculados e/ou retidos nesse ano (série) que não fizeram parte da pesquisa, por não terem iniciado o primeiro ano com os demais alunos. Outra variável aceitável, se deu, pela eliminação, na pesquisa, de alunos transferidos; ausentes no dia em que

¹⁴ Grifo nosso.

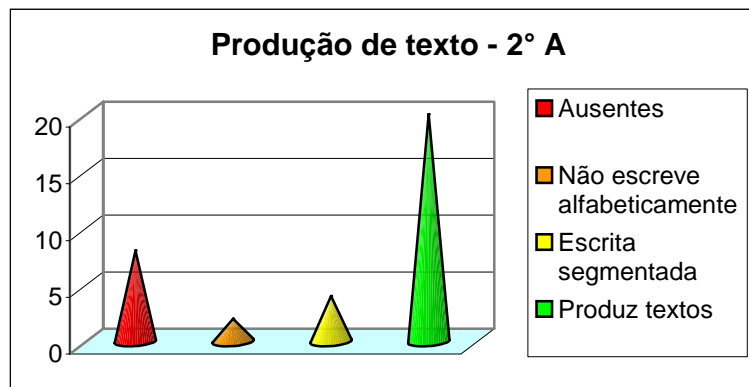
se deu a produção textual; e alunos que não produzem textos, seja pela escrita segmentada, palavras desconexas, ou ainda não dominam o sistema de representação da escrita.

Na sala do 1º A, 21 crianças estavam na fase pré-silábica, 2 estavam na silábica com valor sonoro, 2 na silábico - alfabética e 9 alfabética. No 2ºA tinha 20 crianças que produziram o texto, 8 crianças ausentes, 4 com escrita segmentada e 2 que não produzem textos.

GRÁFICO 7
LEVANTAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA APRESENTADAS NO INÍCIO DO ANO LETIVO, NO 1ºA.



GRÁFICO 8
NÚMERO DE ALUNOS QUE PRODUZIRAM TEXTO, NO 2ºA.



Este quadro se repete no 1ºB: 25 crianças pré-silábicas, 1 silábico com valor sonoro, 1 silábico-alfabética e 9 alfabéticas. No 2ºB tinha 19 produtores de textos, 12 ausentes, 4 com escrita segmentada e 1 aluno que não produz texto.

GRÁFICO 9
LEVANTAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA APRESENTADAS NO
INÍCIO DO ANO LETIVO, NO 1ºB.

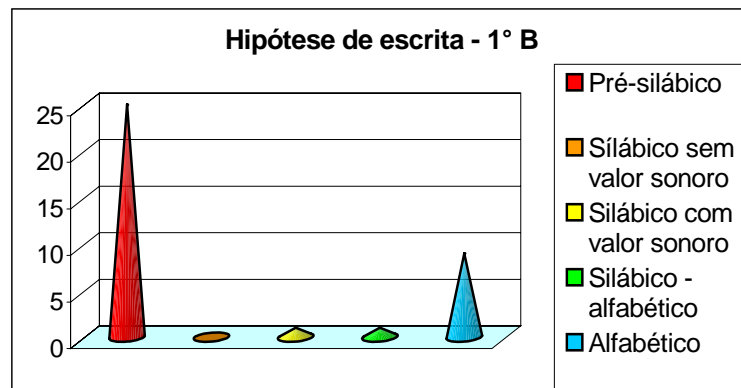
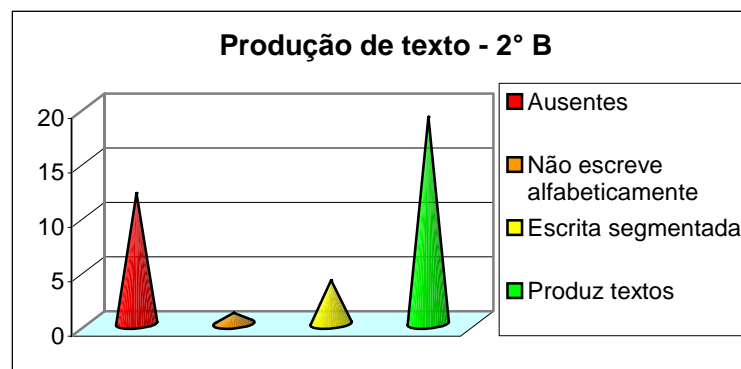


GRÁFICO 10
NÚMERO DE ALUNOS QUE PRODUZIRAM TEXTO, NO 2ºB.



No 1ºC, 20 crianças estavam na fase pré-silábica, 2 estavam na silábica sem valor sonoro, 2 na fase silábico-alfabética e 8 alfabética. No 2ºC tem-se 15 crianças que produziram o texto, 12 crianças ausentes, 4 com escrita segmentada e 3 que não produzem textos.

GRÁFICO 11
LEVANTAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA APRESENTADAS NO INÍCIO
DO ANO LETIVO, NO 1ºC.

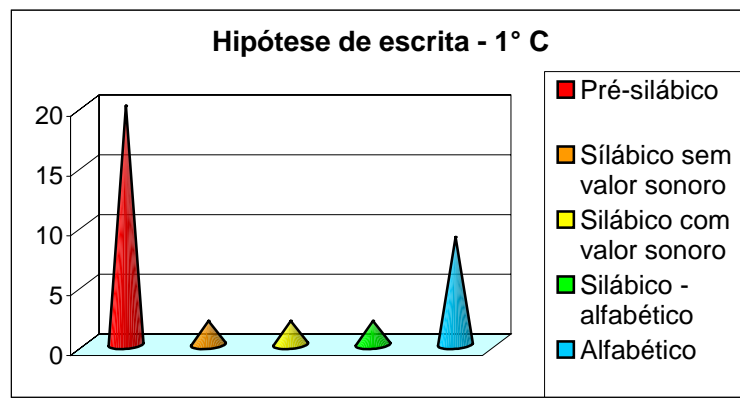
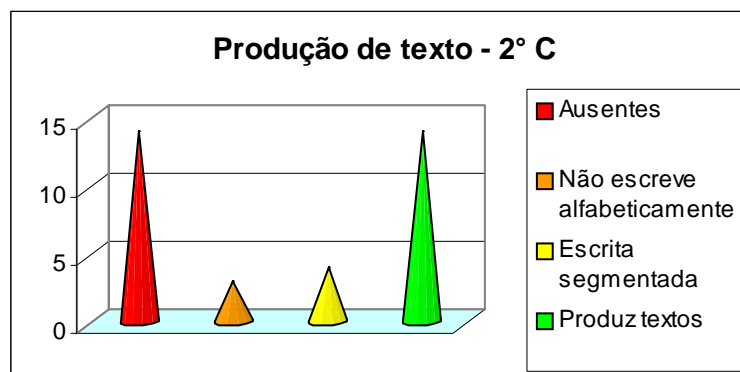


GRÁFICO 12
NÚMERO DE ALUNOS QUE PRODUZIRAM TEXTO, NO 2ºC.



Já no 1ºD, 21 crianças estavam na fase pré-silábica, 5 na silábica com valor sonoro, 1 na silábica sem valor sonoro e 9 alfabética. No 2ºD tem-se 11 crianças que produziram o texto, 13 crianças ausentes, 4 com escrita segmentada e 9 que não produzem textos.

GRÁFICO 13
LEVANTAMENTO DAS HIPÓTESES DE ESCRITA APRESENTADAS NO INÍCIO DO ANO LETIVO, NO 1ºD.

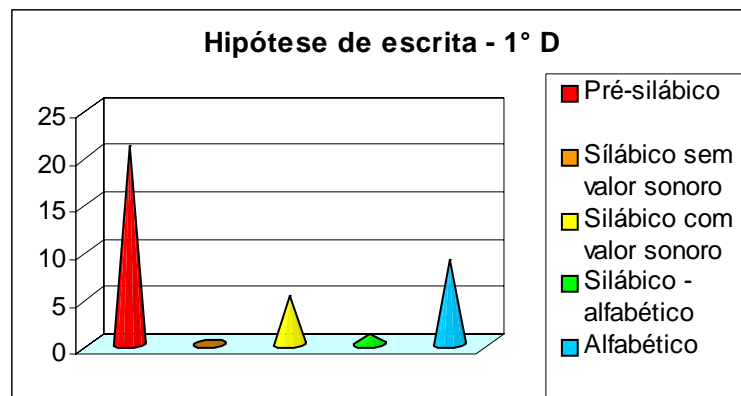
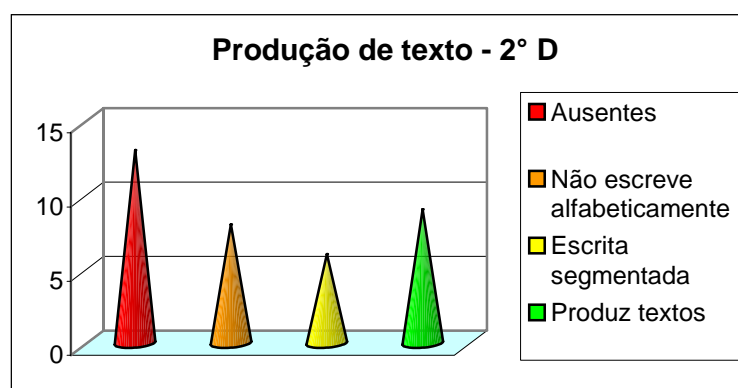


GRÁFICO 14
NÚMERO DE ALUNOS QUE PRODUZIRAM TEXTO, NO 2ºD.



Diante dos dados que ora se apresentam, não se pode afirmar a eficiência do método tradicional em contraposição à proposta socioconstrutivista, em consideração ao número elevado de ausentes nas salas pesquisadas; porém, se apresentarmos os dados dos alunos que não produzem textos ou escrevem segmentadamente, ter-se-á, no 1ºA (método tradicional), um número de 6 crianças; no 2ºB (proposta socioconstrutivista) 5 crianças, no 2ºC (método tradicional) 7 crianças e, finalmente, no 2ºD (proposta socioconstrutivista) 14 crianças.

É neste sentido que se recorre à análise de produções textuais dos alunos que produziram textos, a fim de identificar, qualitativamente, a criatividade, a coerência e a estrutura textual no método tradicional e na proposta construtivista.

Decidiu-se assim, analisar as produções textuais de 11 crianças por sala, considerando o número de alunos participantes da atividade e que produziram textos nas quatro salas descritas.

CAPÍTULO III

A CONSISTÊNCIA DO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO SOCIOCONSTRUTIVISTA E O MÉTODO PAULO FREIRE

Não há como repetir que ensinar não é a pura transferência mecânica do perfil do conteúdo que o professor faz ao aluno, passivo e dócil. Como não há também como não repetir que, partir do saber que os educandos tenham não significa ficar girando em torno deste saber. Partir significa pôr-se a caminho, ir-se, deslocar-se de um ponto a outro e não ficar, permanecer (FREIRE, [1992] 2002, p. 70).

O professor é o principal agente para que um processo de alfabetização significativo se estabeleça. É ele quem, possibilita, a partir de questionamentos sobre sua própria prática, valores e concepções, um ambiente em que os alunos possam discutir a realidade, compartilhar suas experiências, dialogar com seus pares e vivenciar a leitura e escrita como meio de interação e como instrumento de ação e reflexão social. Para tanto, o professor precisa considerar seu aluno capaz para o diálogo, sabendo escutá-lo; capaz para a reflexão, partindo de seus saberes; capaz para a crítica, considerando sua autonomia; capaz para criar e recriar, incentivando sua curiosidade.

Cabe ressaltar as palavras de Freire e Macedo sobre o assunto:

Temos muito a aprender com os alunos a quem ensinamos. Para que isso se dê, é preciso transcender o tradicionalismo monótono, arrogante e elitista, segundo o qual o professor sabe tudo e o aluno não sabe nada. Evidentemente é preciso assinalar que, embora reconheçamos que temos muito a aprender com nossos alunos (...), isso não quer dizer que alunos e professores sejam a mesma coisa. (...) A diferença entre o educador e o aluno é um fenômeno que envolve certa tensão permanente que, afinal de contas, é a mesma que existe entre teoria e prática, entre autoridade e liberdade e, talvez, entre ontem e hoje. (...) Reconhecer esta contradição como conciliável e não antagônica é

o que nos qualifica como educadores democráticos, e não elitistas e autoritários (1990, p. 11).

Visando construir uma opinião dos professores do Ensino Fundamental I, de uma escola pública localizada no Município de São Paulo, a respeito da concepção de aprendizagem adotada, foi elaborada e aplicada, no segundo semestre de 2005, uma pesquisa de opinião, utilizando o Método Likert.

A pesquisa de opinião é uma ferramenta eficaz para detectar com precisão posições e tendências dos diversos segmentos sociais. Baseada em dados científicos, a pesquisa de opinião é um excelente instrumento para identificar problemas e buscar soluções.

O instrumento de coleta de opiniões foi construído com onze assertivas, sendo cada uma delas compostas por afirmações claras e objetivas, que procuravam exprimir as hipóteses dessa pesquisa. Todas as assertivas foram representadas por afirmações fechadas, redigidas em linguagem acessível, ao nível do pleno desenvolvimento do pesquisado, conforme orientação do Método Likert, descrito por Pedro Marinho (1980), em *A Pesquisa em Ciências Humanas*.

A opinião de cada pesquisado foi ponderada numa escala de cinco alternativas do tipo Likert, abrangendo a seguinte ordem de pareceres e pontos: discordo totalmente (um ponto), discordo parcialmente (dois pontos), não tenho opinião formada (três pontos), concordo totalmente (quatro pontos) e concordo parcialmente (cinco pontos). O modelo do instrumento de coleta de opiniões usado nessa pesquisa, segue em anexo.

Com a pesquisa em mãos, totalizando 17 professores, o primeiro trabalho foi realizar o teste de consistência, cujos procedimentos são os descritos a seguir.

Após a apuração e tabulação geral, foram destacados 20% dos questionários que acusaram, no conjunto de todas as assertivas, as menores somas de escores dos pontos atribuídos a cada questão; assim como as 20% daquelas que acusaram as maiores somas e escores. Como se sabe, a resposta de cada item foi dada de forma ponderada, dentro de uma escala de um a cinco, isto é, desde o “discordo totalmente” até o “concordo parcialmente”. Como o questionário compreendia 11 assertivas, a soma máxima possível seria cinquenta e cinco pontos. E a soma mínima possível seria onze pontos. Os resultados referentes aos 20% com somas mais altas e os 20% com somas mais baixas, foram organizados no quadro I.

Segue-se abaixo o quadro do teste de consistência, com os dados referentes aos vinte por cento dos pesquisados, que se destacaram pelos maiores e menores escores.

QUADRO I
ASSERTIVAS DA PESQUISA DE OPINIÃO

Professor	I	II	III	IV	V	VI	VII	VIII	IX	X	XI	TOTAL
L	4	5	4	1	5	5	1	1	1	2	5	34
O	4	5	4	1	5	5	1	1	1	2	5	34
P	4	2	4	1	5	3	5	1	5	2	5	37
Q	4	1	5	1	5	5	5	1	5	5	2	39
Ma	16	13	17	4	20	18	12	4	12	11	17	144
Me	16	5	10	5	14	7	4	5	4	8	5	83
D	0	8	7	-1	6	11	8	-1	8	3	12	61
C	0,00	2,00	1,75	-0,25	1,50	2,75	2,00	-0,25	2,00	0,75	3,00	15,25
A	4	1	4	1	2	1	1	1	1	1	1	18
B	4	1	1	1	4	1	1	1	1	1	1	17
D	4	2	1	2	4	4	1	1	1	2	2	24
H	4	1	4	1	4	1	1	2	1	4	1	24

Os maiores valores atingidos pelo grau de consistência correspondem às assertivas II, VI, VII, IX e XI, representados, respectivamente, pelos graus 2, 2,75, 2, 2 e 3. Logo, os itens citados serão considerados os mais consistentes. Enquanto isso, as proposições menos consistentes correspondem aos itens I, III, IV, V, VIII e X, com graus respectivos de 0, 1,75, -0,25, 1,5, -0,25, 0,75.

O Método Likert determina como limite mínimo inferior, para verificar se um item é ou não consistente, o grau dois de consistência. Sugere, inclusive, que os itens que apresentaram valor de C menor que dois devem ser reformulados ou descartados. Optou-se assim pela análise das questões, que comprovaram consistência diante dos resultados apontados no quadro.

Os itens de I ao V versavam sobre a concepção de alfabetização defendida pela proposta socioconstrutivista e pelo método empírico (tradicional). Já as questões VI a XI, se apresentam direta e/ou indiretamente relacionadas ao “método Paulo Freire”. A pretensão diante dessas questões se definiu pela veracidade e comprovação da concepção de cada professor pesquisado. Essa informação é imprescindível para o desenvolvimento de nosso trabalho, porém apenas os itens II, VI, VII, IX e XI descritos aqui, obtiveram consistência.

Em seguida, analisam-se os resultados das assertivas que passaram no teste de consistência.

Quanto à **assertiva II** - “A concepção de ensino e aprendizagem pressupõe que a alfabetização é um processo cumulativo: trata-se de agregar conhecimentos, passando, pouco a pouco, do simples (letras e sílabas) ao complexo (palavras e texto)”.

O grau de consistência desse item foi 2,0, atendendo, assim, aos padrões exigidos pelo Método Likert. Fazendo uma análise preliminar desse item, verifica-se que boa parte dos professores pesquisados, cerca de 41%, discordam totalmente da afirmação do item II; 29% discordam parcialmente, somando 70% dos pesquisados que discordam de alguma forma. Restam 24% que concordam parcialmente e 6% totalmente. É interessante verificar também que todos eles já pensaram, de alguma forma, sobre esse assunto, pois todos tinham uma opinião formada.

QUADRO II

RESPOSTAS DOCENTES À ASSERTIVA II DA PESQUISA DE OPINIÃO

PARECERES	N° DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Discordo totalmente	7	41%
Discordo parcialmente	5	29%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo totalmente	1	6%
Concordo parcialmente	4	24%
TOTAL	17	100%

Segundo Kaufman, “a aprendizagem não consiste em uma alegre soma de conhecimentos, mas de complexas reestruturações, e só pode ocorrer a partir de situações problemáticas que devem ser resolvidas” (1989, p. 85).

A concepção socioconstrutivista, concorda com a autora e também discorda que a aprendizagem ocorre pela simples acumulação de informação, ou pela imitação de destrezas e habilidades carentes de significação adquiridas em um contexto artificial, repetitivo e enciclopédico, no qual imperam a memorização, a rotina e a disciplina externa.

O ser humano aprende continuamente explorando, experimentando, indagando, tateando, relacionando-se com outros e com o ambiente e aprendendo de outros e com outros. A aprendizagem é um processo cotidiano e natural ao ser humano, o qual elabora e (re)constrói conhecimentos como resultado de uma atividade global, flexível, contextual, subjetiva, compartilhada e relacional. Conhecimentos construídos a partir de um intercâmbio

dinâmico com o meio ambiente em um processo de contínua (re) elaboração ativa do sujeito ajudam-no a progredir.

Deve-se acrescentar às considerações apontadas que:

Quando os métodos de ensino não levam em consideração a gênese da construção do conhecimento, os conteúdos ensinados raramente coincidem com os objetivos do educador: são modificados pelo sujeito, que os reinterpreta em função de seus próprios esquemas de assimilação, ou são rejeitados por serem inassimiláveis, ou permanecem rigidamente ligados à situação em que foram adquiridos, sem integrar-se às possibilidades de atuação do indivíduo, que não pode utilizá-los em contextos diferentes do original. Ou, o que é pior, a forma em que se aborda o ensino está tão distante das estratégias espontâneas que o sujeito põe em ação para aprender que o ensino obstaculiza e bloqueia a aprendizagem, em vez de ajudar a gerá-la (LERNER, 1985, p. 4).

No livro de Carlos Alberto Torres, *Diálogo com Paulo Freire* (), Freire deixa claro que,

(...) O conhecimento é um processo. Entretanto, o que é a escola? É um lugar onde os estudantes são convidados a receber passivamente o conhecimento existente, sem qualquer possibilidade de reflexão ou de criação desse conhecimento. (...) Em vez de transferir o conhecimento atual, é necessário convidar a consciência a assumir uma atitude ativa sem a qual é impossível criar o conhecimento atual, é necessário convidar a consciência a assumir uma atitude ativa sem a qual é impossível criar o conhecimento (2001, p. 37).

Essa atitude ativa, à qual Paulo Freire se refere é possibilitada por uma concepção de educação aberta a mudanças, a reflexões sobre a prática, ao diálogo, como seres conscientes de seu papel na sociedade, conhecedores de sua cultura.

A criança, nos anos iniciais, já apresenta grandes possibilidades de simbolizar e compreender o mundo, estruturando seu pensamento e fazendo uso de múltiplas linguagens. Esse desenvolvimento possibilita a elas participar de jogos que envolvem práticas sociais

construídas na cultura. Nessa fase, vivem um momento crucial de suas vidas no que se refere à construção de sua autonomia e de sua identidade.

Não sendo um objeto de uso meramente escolar, as instituições educativas devem, ao trabalhar o processo de alfabetização das crianças, apresentar a escrita de forma contextualizada nos seus diversos usos.

Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo, como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse 'enchendo' com suas palavras as cabeças supostamente vazias dos alfabetizandos. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e ato criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito. O fato de ele necessitar da ajuda do educador, como ocorre em qualquer relação pedagógica, não significa dever a ajuda do educador anular a sua criatividade e a sua responsabilidade na construção de sua linguagem escrita e na leitura desta linguagem (FREIRE, [1982] 2003, p. 19).

Apesar de Freire ter dedicado seus estudos à alfabetização de adultos, pode-se verificar, em algumas de suas falas, seu envolvimento e constante preocupação com uma aprendizagem significativa para a criança, que pode ser (re) construída pelos educadores baseados nos princípios freirianos.

Por meio da coleta de opinião, o item VI, tratava especificamente desse tema.

Quanto à assertiva VI, “O Método Paulo Freire de Alfabetização de Adultos pode ser aplicado na alfabetização de crianças, para se ter sucesso neste procedimento didático-pedagógico”, obtiveram-se as respostas dos docentes conforme a tabulação do Quadro III.

QUADRO III
RESPOSTAS DOCENTES À ASSERTIVA VI DA PESQUISA DE OPINIÃO

PARECERES	Nº DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Discordo totalmente	4	24%
Discordo parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	3	18%
Concordo totalmente	6	35%
Concordo parcialmente	4	24%
TOTAL	17	100%

O grau de consistência desse item foi um dos mais altos, perfazendo uma percentagem de 2,75. 24%, dos professores pesquisados, discordam totalmente da afirmação desse item; 18%, não têm opinião formada; enquanto que 35% concordam totalmente e 24% concordam parcialmente, totalizando assim 59% dos pesquisados que concordam com a afirmação contida no item.

O que hoje se conhece como “Método Paulo Freire¹⁵”, aplicado principalmente a Alfabetização de Adultos, surgiu com o trabalho realizado por Freire em Angicos (RN) em 1963, na alfabetização de 300 trabalhadores rurais em 45 dias. Esses trabalhadores, reunidos em sessões comunitárias denominadas “Círculos de Cultura”, sob o acompanhamento de um animador de debates, aprendiam a ler “as letras” e o “mundo” e a “escrever a palavra” e, também, a “sua própria história”.

“Os resultados alcançados pelos educadores populares que aplicavam o ‘método Paulo Freire’ foram tão espetaculares – especialmente a experiência de Angicos – que a proposta tendeu a transformar-se em política nacional”, conforme diz Romão, em seu livro *Pedagogia Dialógica* (2002, p. 129).

Ainda, segundo Romão:

¹⁵ Sônia Couto Feitosa, em sua tese de Mestrado (FEUSP,1998) enumera uma série de trabalhos sobre o “Método Paulo Freire”, a começar pelo de Carlos Rodrigues Brandão, escrito em 1966 na cidade do México, para uma palestra no “Dia da Alfabetização” (reeditado em 1977 nos *Cuadernos Del CEFAL* (nº.3), ao que se seguiu, na mesma cidade, o texto de Jorge Gabriel Rodriguez, escrito em 1969 com o título *Notas para la aplicacion Del método psico-social de educación de adultos de Paulo Freire*, seguido pelo de Lauro de Oliveira Lima, publicado como apêndice ao seu livro *Tecnologia, educação e democracia* (Rio, Civilização Brasileira, 1979), com o sugestivo título: “Método Paulo Freire: processo de aceleração de alfabetização de adultos”. O próprio Carlos Rodrigues Brandão, em 1981, retoma seus trabalhos sobre o método e publica, pela coleção “Primeiros Passos” da Brasiliense. *O que é Método Paulo Freire*. E os trabalhos não param por aí, pelo número de teses e dissertações posteriormente escritas sobre o tema.

O que geralmente se denomina “método Paulo Freire” é mais do que um conjunto de técnicas de ensino da “lecto-escrita” da língua materna para adultos; é uma nova concepção de educação, na qual os princípios, compromissos e estratégias implicam, no limite, uma visão de mundo a partir da perspectiva do oprimido (ibidem, p. 127).

Segundo Freire, o ato educativo deve ser sempre um ato de recriação; portanto, a palavra “método” na obra freiriana é contextualizada com base nos princípios que lhe dão consistência, significado. Hoje, assim como na sua gênese, o “método Paulo Freire” tem como fio condutor a própria emancipação do aluno, que não se dá somente no campo cognitivo, mas acontece, essencialmente, nos campos social e político.

O “método Paulo Freire” foi construído por meio do diálogo entre educador e educando, buscando sempre partes de cada um no outro, voltados para a alfabetização de jovens e adultos. Um dos pressupostos desse método é a idéia de que ninguém educa ninguém e ninguém se educa sozinho. É um trabalho que se constrói a cada vez que ele é coletivamente usado dentro de um círculo de cultura de educadores e educandos.

A idéia de uma ação dialogal entre educadores e educandos se inicia com uma prática de ação comum entre as pessoas do programa de alfabetização e as da comunidade. Esta primeira etapa pedagógica do método foi chamada por Paulo Freire de levantamento do universo vocabular. Há um universo de fala da cultura da gente do lugar que deve ser investigado, pesquisado, levantado, descoberto. Trata-se de uma pesquisa simples, que tem como objetivo imediato a obtenção dos vocábulos mais usados pela população a se alfabetizar. A pesquisa do universo vocabular deve ser conduzida de tal forma que reduza sempre a diferença entre pesquisador e pesquisado. São nomeados como pensamentos-linguagens das pessoas. São falas que a seu modo, desvelam o mundo e contém, para a pesquisa, os temas geradores expressos por meio das palavras geradoras. Essas 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 que se inter-relacionam. Portanto as palavras precisam servir para as duas leituras e os seus critérios de escolha são: riqueza fonêmica da palavra geradora; as dificuldades fonéticas da língua; a densidade pragmática do sentido.

As palavras geradoras continham todos os fonemas da língua portuguesa e incluíam todas as dificuldades de pronúncia e escrita. 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. Elas são instrumentos que, durante o trabalho de alfabetização, conduzem os debates que cada uma delas sugere e à compreensão do mundo a ser aberta e aprofundada com os diálogos dos educandos em torno dos temas geradores.

O trabalho se inicia, partindo de fichas de cultura que educador e educandos usavam em seu aprendizado. As fichas de cultura são desenhos feitos em cartazes ou projetados em “slides”. Além desses debates a propósito da cultura e de sua democratização, analisava-se o funcionamento de um círculo de cultura, seu sentido dinâmico, a força criadora do diálogo, o esclarecimento das consciências.

É nesse momento que se cria a necessidade de compreender a realidade do educando, problematizando-a. Nessa problematização, o educador desafia os alunos com questões para que opiniões e relatos surjam. O educando dialoga com seus pares e com o educador sobre o meio e sua realidade. Essas discussões permitiam ao educador apreender a visão dos alunos sobre a situação problematizadora para fazê-los perceber a necessidade de adquirir outros conhecimentos a fim de melhor entendê-la.

O trabalho com as fichas de cultura introduzia questões, inaugurava conceitos e provocava as idéias de um pensar que é, na verdade, o do próprio fundamento do método: de sua filosofia e de sua pedagogia.

O coordenador do grupo do círculo constrói apenas algumas poucas palavras. Os educandos são incentivados a escrever em casa, todas as palavras que sejam capazes de formar, sejam elas iguais ou não às que foram formadas na reunião. No trabalho de formação de palavras, de uma para a outra, fonemas das anteriores podem ser convocados para somarem-se com os de uma nova palavra. Ler e escrever de modo consciente e conseqüente a sua própria realidade.

Só assim a alfabetização tem sentido. É a conseqüência de uma reflexão que o homem começa a fazer sobre sua própria capacidade de refletir. Reflexão sobre a própria alfabetização, que deixa de ser, assim, algo externo ao homem, para ser dele mesmo. Como uma força de transformação do mundo.

É um ato político que começa com a afirmação de que a educação é um trabalho político. Procuram redescobrir o sentido do uso de um instrumento de trabalho com o povo por meio da educação, dentro de uma nova realidade social e cultural.

Há muitos outros exemplos atuais de uso e invenção do “método Paulo Freire”. Neles a idéia de reinventar a educação aparece viva e real. Na periferia de algumas cidades brasileiras, os próprios movimentos populares tomam a iniciativa de propor trabalhos de

alfabetização. Cada equipe formada de agentes de educação e agentes da comunidade enfrenta o desafio de pensar de novo e de construir o seu modo de trabalhar o e com o método.

Aqui, tem-se o intuito de encontrar, no Método Paulo Freire, os princípios orientadores para uma alfabetização com vistas à cidadania, à autonomia, à participação ativa e, prioritariamente, a possibilidade de uma aprendizagem significativa para a criança.

Paulo Freire, em *Pedagogia dos sonhos possíveis*, de Ana Maria Freire, diz que,

No universo infantil, para mim uma condição fundamental para que o educador trabalhe com eficácia – no bom sentido que a palavra deve ter — é exatamente o respeito a essa identidade cultural das crianças que, como disse, têm um corte de classe. E o respeito a essa identidade, sem o qual o esforço do educador fraqueja, tem que ver com essa leitura que a criança faz do mundo e com a qual ela chega à escola. É uma leitura que ela aprende a fazer, no convívio de sua casa, no convívio de sua vizinhança, de seu bairro, de sua cidade, com a marca fonte do corte de sua classe social (FREIRE, 2001, p. 140).

Essa visão de educação freiriana, voltada à cultura e ao diálogo que o educando incorpora durante toda a sua vida, vem ao encontro dos princípios socioconstrutivistas, que serão tratados nesse capítulo.

Segue o texto da assertiva VII e, no Quadro, o resultado de sua apuração estatística.

Quanto à assertiva VII, “O Método Paulo Freire se distancia muito da teoria socioconstrutivista e, por isso, é mais eficaz na alfabetização de crianças e adultos”.

QUADRO IV
RESPOSTAS DOCENTES À ASSERTIVA VII DA PESQUISA DE OPINIÃO

PARECERES	Nº DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Discordo totalmente	12	71%
Discordo parcialmente	0	0%
Não tenho opinião formada	1	6%
Concordo totalmente	0	0%
Concordo parcialmente	4	24%
TOTAL	17	100%

Conforme é mostrado no teste de consistência do Quadro I, a assertiva VII apresenta grau de consistência, 2.0. Como se pode ver no quadro, um total de 71% dos pesquisados discordam totalmente da afirmação; apenas 6% não tem opinião formada e 24% concordam parcialmente. Interessante também é verificar que não houve votação em discordo parcialmente e concordo totalmente.

Os professores pesquisados que concordaram parcialmente com a afirmação, o fizeram, pelo método estar vinculado ao ensino de palavras, divididas em partes (sílabas), confundido com o método silábico, ainda presentes no ensino tradicional. Conforme afirma Torres...

Têm ocorrido mal-entendidos. Identificam Paulo com a “palavra geradora”. Muitos reduzem o “método Freire” a um método que ensina a ler e escrever a partir de palavras, palavras soltas, que aparecem ilustradas com lâminas ou desenhos em torno dos quais se organiza um diálogo (FERREIRO, 2001b, p. 133).

Torres, entrevistando Ferreiro, a questionou a respeito de sua teoria ser vista por algumas pessoas como complementar às de Freire, acreditando na possibilidade de uma síntese de ambos. Torres pergunta: “Como você vê isso? Há espaço ou não para esse tipo de comparações?”

Bem, acredito que nos parecemos muito na busca, na convicção de que é preciso reformular o problema, de que não se pode

continuar fazendo a mesma coisa. Eu diria que o tipo de indivíduo que se quer conseguir por meio de um processo de alfabetização é bastante semelhante. Também é semelhante o fato de imbricar a alfabetização com outros temas. Paulo tem uma ligação com o político-ideológico muito mais forte que eu, mas as preocupações políticas e ideológicas coincidem bastante. Para mim, interessa mais o próprio processo, como ele é realizado. Penso que Paulo preocupou-se com a dimensão ideológica desse processo mais do que entendê-lo como tal.

Paulo fez um enorme favor a todos nós, latino-americanos: pôs a América Latina no cenário da alfabetização de uma maneira sólida e contundente. A partir daí descobriu-se que havia um pensamento latino-americano sobre alfabetização. Hoje em dia, ninguém em todo o mundo pode falar de alfabetização sem mencionar Paulo, pois já é uma aquisição permanente.

Eu me entendo muito bem com as pessoas que vêm de uma boa prática Paulo Freire. Por “boa prática” entendo a pessoa a quem Paulo serve para continuar pensando, não para aplicar mecanicamente certo tipo de coisas, porque se você confunde Paulo com “palavra geradora”, a inovação desaparece.

(...) Eu acredito que todo o indivíduo, não somente adulto, mas criança também, por mais analfabeto que seja, se vive em uma cultura letrada, pode antecipar algo sobre o que se escreve e como se escreve e estabelece uma fronteira muito clara entre o que pertence ao domínio oral e o que é do domínio escrito (op. cit, p. 132).

Percebe-se na fala de Emília Ferreiro e também de Paulo Freire do ponto de vista da aprendizagem, que o sujeito é aquele que aprende pensando, compreendendo ativamente, agindo sobre o objeto do conhecimento. O conhecimento é elaborado pelo sujeito e transformado por ele que, modificando o objeto do conhecimento de acordo com o seu nível de compreensão sobre a escrita, ao mesmo tempo modifica e é modificado, alterando a organização interna, toda vez que entra em conflito e reestrutura o que já sabia antes.

Sob a ótica construtivista, todo conhecimento novo parte de um conhecimento anterior; portanto, o ponto de partida do trabalho escolar é o momento em que se encontra o aluno, seu conhecimento e seu nível atual de desenvolvimento. Para superar o já estruturado,

o já estabelecido e alcançar o nível seguinte mais complexo do desenvolvimento, é necessário perpassar e ultrapassar momentos de desestabilização, de dúvida, de perturbação, de reestruturação e modificação do já conhecido. É o momento do conflito em busca de equilíbrio.

Essa ultrapassagem só será possível pela ação do sujeito que conhece. Esse, por sua vez, constrói-reconstrói, cria-recria, modifica, produz o novo conhecimento. Esta concepção difere daquelas concepções reducionistas, que meramente expõem o sujeito a atitudes reprodutivistas diante de um pronto saber.

À guisa de exemplo, há alguns trabalhos publicados referentes a uma aproximação do “método Paulo Freire” e o socioconstrutivismo. Na coleção *Círculos de Formação*, há um volume destinado ao estudo dos princípios freirianos e socioconstrutivistas. Em outra coleção, mais atual, 2005, *Memória da Pedagogia*, da revista *Viver Mente e Cérebro*, também tratam do mesmo assunto, com o artigo “Educação e sujeitos dialéticos”, que comprovam as convergências, especialmente, no que tange a concepção dialética do conhecimento.

A revista *Viver Mente e Cérebro* discorre sobre a concepção freiriana de sujeito que é, nessa perspectiva, a do sujeito histórico e crítico, capaz de olhar para si mesmo e para a realidade distanciando-se dela para, “admirando-a”, compreendê-la melhor. Assim, conforme Feitosa diz, para Paulo Freire, “o sujeito histórico é aquele que supera a condição de consciência intransitiva ou ingênua, construindo entre si e com os outros uma consciência crítica que o instrumentaliza para o saber histórico” (2005, p. 30).

Conforme descreve Feitosa,

Da síntese dialética das idéias de Piaget e de Vygotsky, que enfatiza a “natureza social” do ser humano, surgiu o sócio – construtivismo (sic) ou o sócio – interacionismo (sic) piagetiano – vygotskyano. Ao longo da obra filosófico – educacional de Paulo Freire, princípios gerais do sócio – construtivismo (sic) estão contemplados, embora os aspectos psicogenéticos da língua escrita e a relação pensamento – linguagem não tenham sido objeto de estudo em sua teoria de conhecimento (2005, p. 31).

Atualmente, novas contribuições surgiram a partir das pesquisas de como o aluno aprende, conforme já foi dito, e Paulo Freire reconheceu a importância delas e da necessidade de recriar o seu método, considerando a metodologia utilizada na alfabetização de adultos¹⁶.

Mesmo reconhecendo os limites no contexto em que foi desenvolvido o método Paulo Freire, em relação à metodologia do ensino e à aprendizagem da língua, permanece atual quando se trata da politicidade da prática educativa, sua relação dialógica entre educador e educando, a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, a valorização dos conhecimentos prévios trazidos pelo educando, a crítica à educação bancária e o respeito à diversidade que também fundamentam a teoria socioconstrutivista.

Pode-se dizer que em ambas teorias o educando é sujeito de sua própria aprendizagem, porém há uma maior conscientização deste princípio em Paulo Freire na proposta de Círculo de Cultura, que

(...) coloca o educando na posição de investigador. É a partir da curiosidade epistemológica que ele vai naturalmente descobrindo aquilo que é velado. É nas discussões, na problematização da realidade, que o educando vai avançando na sua própria aprendizagem. Isso não anula a figura do professor. Ainda na proposta dos círculos de cultura, o educador, chamado de animador de debates, tem a função de criar condições para o aluno participar ativamente, expressando-se com liberdade (FEITOSA, 2005, p. 35).

Outro princípio que se apresenta em Freire muito mais evidente do que na proposta socioconstrutivista é o engajamento político, já descrito anteriormente, na fala de Emília Ferreiro. O método agrega a leitura do mundo e da palavra e por isso auxilia o educando a ler o contexto em que vive, utilizando seus saberes para transformá-lo. Essa transformação só se dá quando o educando se reconhece sujeito do processo educativo, quando reconhece sua autoria na definição de propostas e ações transformadoras. Nos círculos de cultura, a prática da reflexão constante ajuda a construir a autonomia e a capacidade de desvelar a realidade. A alfabetização, a partir do método, amplia os saberes que os alunos construíram ao longo de

¹⁶ Quando Freire concebeu seu método de alfabetização de forma silábica, eles desconheciam os estudos na área da psicogênese da língua escrita. Freire nos falava que recebeu muitas críticas por ter partido de palavras, e não de textos. No entanto, argumentava que esse entendimento se deu por pouca explicitação de sua parte, pois, na verdade, ele partia de discursos, e não da palavra como se ela fosse uma totalidade absoluta, o que não é.

suas vidas, atribuindo sentido a eles, valorizando-os na medida em que se percebem produtores de cultura e de conhecimento.

A análise da pesquisa de opinião e a descrição dos princípios freirianos e socioconstrutivistas, reportados neste capítulo, contribuem na afirmação do objeto de pesquisa desta dissertação, ou seja, é possível aplicar o “método Paulo Freire” na alfabetização de crianças, evidenciado, claramente, pelo caráter socioconstrutivista.

É importante destacar que as visões atuais não são produtos da evolução dos antigos modelos, mas implicam o reconhecimento de uma perspectiva transformadora, a qual origina situações muito distintas de ensino da leitura e da escrita para além dos métodos sintético e global que partem de uma concepção de aprendizagem passiva e gradual. Este estilo de ensinar não concebe a aprendizagem como um processo realizado solitariamente, mas como um processo gerado a partir de cada um e relacionado às condições externas da vida. Com ele, as crianças aprendem, porque são e formam a cultura coletiva que as rodeia e fundem sua compreensão pessoal com as visões dos outros.

Assim, pode-se perceber que o ensino, neste contexto, vai além da transmissão dos conhecimentos do código escrito. Cria-se, assim, um espaço de comunicação na sala de aula, oferecendo a possibilidade de dialogar, de criticar, de discernir e de chegar a um consenso sobre qualquer acontecimento.

Concebendo a idéia de que o método Paulo Freire se aproxima da proposta socioconstrutivista, surge uma nova questão, descrita no item IX que caracteriza definitivamente as contribuições de ambas teorias.

Quanto à assertiva IX, “O método tradicional se aproxima mais do método Paulo Freire de Alfabetização que a teoria socioconstrutivista”.

QUADRO V

RESPOSTAS DOCENTES À ASSERTIVA IX DA PESQUISA DE OPINIÃO

PARECERES	Nº DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Discordo totalmente	13	76%
Discordo parcialmente	2	12%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo totalmente	0	0%
Concordo parcialmente	2	12%
TOTAL	17	100%

De acordo com o teste de consistência do quadro I, pode-se observar que a assertiva IX atingiu um grau de consistência 2,0, atendendo, assim, às exigências do método Likert. Verifica-se, estatisticamente, que 76% dos professores pesquisados discordam da afirmação do item IX; 12% discordam parcialmente e 12% concordam parcialmente.

Tradicionalmente, as salas de aula têm sido organizadas para transmitir a sabedoria convencional, em geral, a sabedoria de uma elite educada que ignora o conhecimento, a cultura e a sabedoria de grandes grupos de pessoas, representando o gênero, as raças, as linguagens e as etnias de menos poder. Aceitar este manancial de conhecimentos e de crenças é algo raramente levado em consideração como legítimo para a escolarização. Isso era tão verdade na época de Paulo Freire como na nossa. Mesmo depois das revoluções sociais e políticas, muito tem sido feito para proporcionar acesso às escolas para todas as pessoas, enquanto se continua a aceitar o tradicional currículo fechado.

A educação trabalhada dessa maneira não reconhece a experiência existencial de cada criança, nem do adulto; por isso, não contribui, de forma alguma, para o processo de transformação da realidade. “Que significação, na verdade, podem ter, para homens e mulheres (...) textos como estes, que devem ser memorizados: ‘A asa é da ave’, ‘Eva viu a uva’?” (FREIRE, [1975] 1981, p. 12).

É por esta razão que uma concepção crítica de alfabetização não se dá simplesmente pela repetição de sílabas, mas por “um processo de busca, de criação, em que os alfabetizados são desafiados a perceber a significação profunda da linguagem e da palavra” (ibidem, p. 13).

Tais significados descontextualizados da língua são, muitas vezes, prejudiciais à criança, pois não proporcionam atividades criativas e enriquecedoras da leitura e da escrita. A educação, qualquer que seja o nível que se dê, se fará tão mais verdadeira quanto mais estimule o desenvolvimento desta necessidade crítica de expressão dos seres humanos.

Em A pré-história da linguagem escrita (1978), Vygotsky argumentou que “o ensino (da escrita) deveria ser organizado de tal forma que ler e escrever se mostrassem necessários para alguma coisa. (...) Ler e escrever devem ser algo de que a criança necessite.” Ele chegou a lamentar “a contradição que aparece no ensino da escrita(...) que reside especialmente no fato de que ela é ensinada como uma atividade motora e não como uma atividade

cultural complexa. (...) A questão de como ensinar a escrever (...) necessariamente incorpora uma segunda exigência: escrever deve ser relevante para a vida”. As críticas de Vygotsky sobre o ensino da escrita são ainda aplicáveis a muitas escolas onde a escrita continua a ser ensinada como um conjunto de habilidades mecânicas e técnicas – como resultado, as experiências das crianças com a escrita são nos primeiros anos frequentemente limitadas a exercícios de caligrafia e ortografia. Esta ênfase nas habilidades básicas pode significar que muitas crianças adquirem uma visão limitada e restrita da escrita, vista como um conjunto de técnicas escolares desligadas de suas necessidades e interesses (MOLL, 2002, p. 298).

O aprendizado da leitura e da escrita, por isso mesmo, não terá significado real se apenas se faz por meio da repetição puramente mecânica de sílabas. Este aprendizado só será significativo se a leitura e a escrita forem construídas, problematizadas e contextualizadas no universo social em que o educando está integrado. A escrita já está presente no âmbito social e cultural dos aprendizes e, por esta razão, torna-se um objeto capaz de ser apropriado.

A construção ocorre a partir da interação com os outros, em um grupo de iguais ou de adultos, agindo juntos; analisando e resolvendo problemas, compartilhando dúvidas, expondo e analisando procedimentos, contrapondo opiniões. No entanto, apesar da evidente relevância da língua escrita, ainda prevalecem concepções instrumentalistas e práticas em que a instrução descontextualizada impede qualquer outra atividade significativa e relevante. Isto reduz a alfabetização a algo rotineiro, artificial, descontextualizado para os alunos.

Hoje em dia, ainda coexistem métodos dominados por posições mecanicistas e reducionistas sobre a aprendizagem, os quais bloqueiam a compreensão de outras formas de aprendizagem. Mas, felizmente, estão cada vez mais presentes, nas escolas, os procedimentos que revalorizam a compreensão das crianças como sujeitos imersos em um contexto social, enriquecedor e cheio de experiências.

Os professores que adotam uma abordagem tradicional, orientada para o produto, frequentemente focalizam aspectos técnicos da escrita e prestam pouca atenção aos propósitos comunicativos de quem escreve. Daí resulta que, para muitas crianças, a escrita exercita tão somente mecanismos formais, divorciados do conteúdo e das intenções pessoais.

São várias as razões que fazem com que valha a pena prestar atenção a esses usos prazerosos da escrita. O fato de que as crianças brincam com a escrita indica que elas a

consideram importante, interessante e aberta à investigação. Atividades significativas de escrita podem também servir como incentivo para que as crianças pratiquem, refinem, estendam, elaborem ou assimilem seu conhecimento sobre a linguagem escrita. Eles descobrem que a escrita poderia servir a seus próprios interesses e propósitos.

As considerações de Silvia Colello, a respeito do ensino tradicional, contribuem para uma verdadeira constatação da falha da escola, que não garante uma aprendizagem significativa ao aluno.

Lamentavelmente, o ensino tradicional está amparado por pressupostos enganosos, que condicionam a natureza e a didática da ação pedagógica. Por desconsiderar seus alunos – conhecimentos, valores, linguagens e necessidades – a escola impõe normas, comportamentos e conteúdos como se ela fosse a responsável por todo o saber, a detentora da verdade única e indiscutível. Os educadores têm a pretensão de iniciar seus trabalhos pelo “marco supostamente zero de conhecimento”, a partir do que se planeja a evolução das atividades pedagógicas que, por sua vez, apenas pretendem cumprir o papel de “preencher cabeças vazias e ignorantes”, isto é, sem levar em consideração os processos cognitivos que se processam naquele que aprende (COLELLO, 2004, p. 70).

Este é um grande desafio escolar; a fim de proporcionar uma alfabetização e uma pós-alfabetização crítica, autônoma, comprometida com o educando, manifesta-se a necessidade do respeito à linguagem que as crianças trazem consigo, de sua comunidade. Essa é um dos principais pontos de distanciamento entre a escola e os alunos.

Na assertiva XI este tema é desenvolvido, no sentido de analisar a opinião dos professores pesquisados sobre o assunto. “A norma culta da língua tem de ser ensinada aos alunos, pois o respeito à sua forma popular de falar e escrever pode prejudicar sua aprendizagem”.

QUADRO VI
RESPOSTAS DOCENTES À ASSERTIVA XI DA PESQUISA DE OPINIÃO

PARECERES	Nº DE PROFESSORES	PORCENTAGEM
Discordo totalmente	6	35%
Discordo parcialmente	6	35%
Não tenho opinião formada	0	0%
Concordo totalmente	1	6%
Concordo parcialmente	4	24%
TOTAL	17	100%

Conforme é mostrado no teste de consistência do quadro I, a assertiva XI é o que apresenta maior grau de consistência, 3,0. Nessa assertiva pode-se verificar que 70% dos pesquisados discordam, ou totalmente, ou parcialmente, da afirmação. Vale dizer que, desse total, 30% concordam parcialmente ou totalmente da afirmação.

Mesmo sendo a minoria dos professores pesquisados que concordaram com a afirmação, percebe-se que a escola ainda falha, por não considerar a língua materna dessas crianças.

A criança, quando chega à escola, ao ensino fundamental propriamente dito, já vem sabendo e falando o português. Entretanto, essa fala é geralmente desconsiderada pela escola, que vê nela as marcas de uma realização lingüística não compatível com o padrão de linguagem por ela adotado. Desconsiderando a oralidade da criança, a escola bloqueia a possibilidade de se instaurar o processo de interação verbal em que a valorização dessa aprendizagem lingüística primeira, da criança seja tomada como matéria-prima para a aquisição e desenvolvimento da modalidade escrita da língua.

Aprender a ler e a escrever pressupõe mais que o domínio padrão culto da língua. Pressupõe criatividade, autonomia, consciência, construção do conhecimento, e, especialmente o respeito à cultura de cada um.

Paulo Freire chamava essa cultura do aluno, essa forma de falar e escrever não escolarizada de “cultura popular”. E Cultura popular, segundo ele, é sinônimo de “conscientização”, ou seja, de tomada de consciência da realidade, para transformá-la e criar novas formas de relações e políticas. Este é um dos principais pontos de distanciamentos entre alunos, professores e escola. Cabe ressaltar que a escola que nega essa cultura contribui para o fracasso escolar das camadas populares, conforme a proposição de Gadotti,

A escola que tira a criança desse ambiente (...), fracassa na sua tarefa primeira que é despertar o desejo de aprender e desenvolver a capacidade de continuar aprendendo.

A escola precisa fazer a síntese entre continuidade e ruptura, em relação à cultura de massa, se quiser respeitar a identidade cultural das crianças populares (...). O imediato, a cultura primeira, deve ser um apelo em direção ao elaborado.

A cultura elaborada não necessariamente representa algo superior para as necessidades vitais de todos os indivíduos. Depende do contexto histórico em que eles vivem (...). Ela pode representar a alienação pura, o “discurso do outro” (GADOTTI, ROMÃO, 2001, p. 123).

A escola não pode esquecer que a língua escrita é importante dentro da escola porque é importante fora dela; e, não, o contrário, nem que a escrita desempenha uma importante função como objeto social e cultural para estimular o contato com o escrito, facilitando a compreensão das funções sociais da escrita. É sabido que a norma culta deve ser ensinada aos alunos, porém é imprescindível o respeito à sua forma popular de falar e escrever, que faz parte da cultura da qual ele está inserido.

Diante das questões: É possível aplicar o “método Paulo Freire” na alfabetização de crianças?; O “método Paulo Freire” na alfabetização de adultos e mais eficaz que os métodos tradicionais na alfabetização de crianças? e Há uma aproximação do “método Paulo Freire” com a teoria socioconstrutivista? levantadas na Introdução dessa dissertação, pode-se dizer que foram respondidas e confirmadas nesse capítulo por meio do levantamento dos dados da pesquisa de opinião e dos teóricos que versam sobre o assunto.

Partindo para a análise de dados descritos nesse capítulo, percebe-se que a concepção socioconstrutivista está incorporada nos discursos dos professores, é o que se pode concluir diante dos resultados. Já que num total de 17 professores, 12 acreditam que a alfabetização não é um processo cumulativo, que não se trata de agregar conhecimentos, mas um processo em construção, considerando, acima de tudo, o sujeito que aprende.

Em relação a possibilidade do uso do “Método Paulo Freire” na alfabetização de crianças, verificou-se diante de outras questões pesquisadas, o maior número de pesquisados que concordaram com a afirmação, totalizando 10 profissionais; sendo que 6 deles, concordaram totalmente. Essa confirmação está sustentada por uma abordagem freiriana

centrada no aluno, enfatizando a discussão, o diálogo, a comunicação, respeitando o conhecimento do aluno e sua capacidade de assumir sua própria aprendizagem.

Vale ainda ressaltar que:

A pedagogia de Paulo Freire não é importante apenas para o processo de alfabetização em si, mas para o processo educacional como um todo, porque os alunos não são vistos como criaturas de mentes vazias que vão aprender a ler e a escrever ou que vão aprender um determinado conteúdo ou, ainda, uma língua estrangeira. Na perspectiva de Freire, alunos e professores são engajados numa dimensão crítica e criativa dentro do processo ensino – aprendizagem ligados às suas próprias experiências existenciais e origens culturais. Tanto professores quanto alunos percebem suas realidades criticamente e criam conhecimento dentro e através do diálogo. Por esse motivo, o aspecto relevante da pedagogia de Freire é sua perspectiva epistemológica no processo de criar conhecimento; sua relação com as experiências existenciais e culturais (MORAES, 1996, p. 584).

É interessante observar que 12 professores discordaram da afirmação de que o “método Paulo Freire” se distancia do socioconstrutivismo, isto porque é perceptível as convergências entre eles. De acordo com o texto *Princípios freirianos e socioconstrutivistas* da coleção Círculos de Formação, os princípios que fundamentam ambas teorias são descritos da seguinte forma: a) O educando quando chega à escola já possui um conhecimento da sua língua; b) o educando é sujeito de sua própria aprendizagem; c) A aprendizagem ocorre em situações de conflito entre o conhecimento antigo e o novo conhecimento; d) a aprendizagem se dá no coletivo; e) a prática docente não é espontaneísta.

Dos 17 docentes pesquisados, 15 deles discordam da aproximação do “método Paulo Freire” com o método tradicional, e 2 docentes concordam parcialmente equiparando o “método” ao ensino de palavras geradoras e a silabação presentes na proposta, como já se discutiu nesse capítulo. Ao falar-se de Freire e alfabetização, a compreensão desta é reduzida a puro conjunto de técnicas ligadas à aprendizagem da leitura e da escrita.

Paulo Freire em toda a sua trajetória criticou veemente uma alfabetização tradicional, encarregada de apresentar aos educandos conteúdos descontextualizados e desconectados do mundo real.

A alfabetização, assim, se reduz ao ato mecânico de “depositar” palavras, sílabas e letras nos alfabetizandos. Este “depósito” é suficiente para que os alfabetizandos comecem a “afirmar-se”, uma vez que, em tal visão, se empresta à palavra um sentido mágico.

Escrita e lida, a palavra é como se fosse um amuleto, algo justaposto ao homem que não a diz, mas simplesmente a repete. Palavra quase sempre sem relação com o mundo e com as coisas que nomeia ([1975] 1981, p. 11).

No entanto, como já foi dito na Introdução, dada a ausência de experiência acessível e de duração razoável de alfabetização de crianças com o Método Paulo Freire, analisou-se no Capítulo IV produções textuais de crianças alfabetizadas no método tradicional e na proposta socioconstrutivista para responder a eficiência e eficácia comparadas, sob considerações e implicações socioconstrutivistas e freirianas.

CAPÍTULO IV O PROCESSO DE APROPRIAÇÃO DA LINGUAGEM ESCRITA

Um dos equívocos que cometemos está em dicotomizar ler e escrever e, desde o começo mesmo da experiência em que as crianças ensaiam seus primeiros passos na prática da leitura e da escrita tomarmos esses processos como algo desligado do processo geral de conhecer. Essa dicotomia entre ler e escrever nos acompanha sempre, como estudantes e professores. “Tenho uma dificuldade enorme de fazer minha dissertação. Não sei escrever, é a afirmação comum que se ouve nos cursos de pós-graduação de que tenho participado. No fundo, isso lamentavelmente revela o quanto nos achamos longe de uma compreensão crítica do que é estudar e do que é ensinar” (FREIRE, [1993] 1995, p. 36).

Para realização do trabalho proposto, analisou-se quarenta e quatro produções textuais desenvolvidas pelas crianças no início do ano letivo de 2005, cursando o segundo ano do ensino fundamental. O intuito foi apresentar e resgatar o trabalho realizado pelos professores do primeiro ano do ensino fundamental que, como já foi dito, trabalhavam e acreditavam em diferentes concepções de aprendizagem.

O número de crianças se restringiu a quarenta e quatro produções, na verdade, onze produções por sala, em função da frequência no dia da atividade proposta e de textos que, no parecer da pesquisadora, não foram possíveis de ser lidos, dado que as crianças estavam em fases de escrita anteriores à fase alfabética.

A escolha do tema se deu por meio de conversas informais (opiniões) entre a pesquisadora, que também é professora dessa escola, e os professores de segundos anos. O consenso se construiu na proposição de um tema livre, em que cada criança escreveria uma história, com o fundamento de que um gênero discursivo diferente da narração e da descrição, trabalhado em ambas concepções de aprendizagem; tanto a tradicional como o socioconstrutivista, poderiam dificultar o trabalho da criança, caso houvesse desconhecimento de seus usos reais. Na opinião dos professores dos segundos anos, os alunos escrevem mais livremente nos textos em que há liberdade da produção, ou seja, sem que uma temática seja previamente estabelecida.

A *priori*, o processo da aprendizagem da leitura e da escrita nos diferentes gêneros implica a apresentação a diferentes tipos, de tal forma que não só a estabilidade que lhes garanta o reconhecimento seja passível de ser percebida, mas também as marcas que os distinguem. De acordo com Bronckart (1999, p. 103): “A apropriação dos gêneros é, (...), um mecanismo fundamental de socialização, de inserção prática nas atividades comunicativas humanas. E, (...), é nesse processo geral de apropriação dos gêneros que se molda a pessoa humana.”

É importante destacar que os textos analisados são de crianças recém alfabetizadas. Muitas delas estavam na hipótese alfabética há menos de seis meses. Por isso a ortografia, a pontuação e/ou distribuição dos parágrafos foram desconsideradas nas análises. Não se pode esquecer que a formação do produtor de textos é um objetivo do longo prazo, que tem início antes mesmo da alfabetização, prolongando-se durante toda a vida daquele que tem a preocupação (ou a necessidade) de bem escrever.

Conforme diz Teberosky, no livro *Aprendendo a escrever*,

Aprender a organizar o texto como uma história não requer apenas falar uma língua e ter tido experiências sociais de intercâmbio de conversações, mas também, e especialmente, fazer parte de uma comunidade alfabetizada, porque a escrita e a tradição literária é que difundiram esse tipo de texto — pelo menos na sociedade atual (2002, p. 52).

Não se pode desconsiderar que escrever supõe muitas decisões e processos quase simultâneos, ou seja, é necessário, a autonomia. Portanto, é uma atividade complexa. Inventar um conto, uma história é uma tarefa muito mais difícil do que reescrever um conto conhecido. De acordo com Curto, Morillo e Teixidó:

Num texto livre, em que não se dispõe de referências precisas sobre o conteúdo que se deve escrever, em que se propõe o tema – no máximo – e tem um alto grau de possibilidades, as crianças costumam oferecer produções pobres: mais curtas, menos elaboradas, com menos conexões, com menos recursos expressivos etc. do que se lhes propusemos um texto cujo conteúdo lhes seja muito claro (2000, p. 151).

Conforme dito em capítulos anteriores, a escolha do público alvo, ou seja, segundo ano do ensino fundamental I e a análise de produções de alunos oriundos do primeiro ano, alfabetizados por diferentes propostas, são dados que contribuem para a verificação da proposta pedagógica escolhida pelo professor pode facilitar ou dificultar a aprendizagem significativa da criança, no que diz respeito às categorias de análise pesquisadas.

A aprendizagem da escrita parece ser uma meta escolar por si só legítima e indiscutível. Entretanto, não se pode dizer que haja, entre os educadores, um consenso a respeito dos objetivos e dos meios dessa aprendizagem. A análise das diferentes posturas traz à tona não só concepções divergentes a respeito do ensino da língua materna, mas também tendências opostas para a sua prática pedagógica.

Conforme diz Bräkling “produzir um texto é uma atividade que não acontece no vazio. Ao contrário, orienta-se por todas as imagens construídas pelo produtor sobre o seu interlocutor, a finalidade colocada para o texto, o lugar no qual o texto se organizará” (2001, p. 1).

Elencou-se algumas categorias de análise que são fundamentais para o bom entendimento do texto, presentes (ou que deveriam estar) nas produções dos alunos.

A coerência é a primeira categoria elencada no trabalho. Teberosky a conceitua como uma “unidade de significado”, que se apresenta, na escuta ou leitura de um texto“. Para a autora, “essa unidade diz respeito ao tema em torno do qual são organizadas as informações transmitidas” (2002, p. 98).

A organização (coerência) está ligada tanto à seqüência dos acontecimentos quanto às relações meio-fim entre eles. Um texto é coerente quando quem o recebe ou produz tem na mente mecanismos para integrar informação nova e informação conhecida. O conhecimento esquemático é aquele que, ao deixar traços na memória, permite integrar nova informação, assim como preencher a informação ausente. Falar em coerência é falar numa representação mental (2002, p. 98).

Acredita-se que a coerência está no limite entre o lingüístico e o conhecimento de mundo. Isto porque é por meio também da escrita que se expressa uma visão de mundo.

Ao agir com e sobre a linguagem, a pessoa não só se torna capaz de interagir com o mundo, recriando continuamente a própria língua, mas também conquista um modo pessoal de se colocar na situação interlocutiva e, portanto, de se situar no mundo.

A segunda categoria é a coesão. Corroborando as palavras de Teberosky, essa categoria refere-se à “unidade estrutural”, “ao meio através do qual a compatibilidade e união do conjunto são asseguradas” (ibid, p. 98). Nas palavras da autora:

A coesão é uma propriedade estritamente lingüística do texto. Assim, em todos os textos existem elementos aos quais outros elementos fazem referência: os adjetivos e pronomes, os conectivos de relação ou de modalização, as diversas conexões léxicas, as relações de coordenação, de subordinação, de citação ou de expansão entre as partes do texto são elementos de coesão do discurso (ibid, p. 98).

Pelo que foi exposto, a coesão textual é capaz de articular as idéias de um texto: está também ligada à **sintaxe**, já que a coesão está imbricada nos conectivos, que são relacionados no encadeamento no texto. É necessário que o uso destes elementos lingüísticos (pronomes, advérbios, conjunções e outros), seja coerente, para que as partes do texto, das frases ou das seqüências de frases dentro de uma cadeia lingüística superior, o texto, tenham sentido e significado para quem o lê.

A **semântica** é responsável pelo sentido do texto. Não se deve pensar que o significado de uma mensagem se dê apenas no uso das palavras e na sintaxe. Depende, também, do sentido que o uso de determinada palavra pode estabelecer no texto. Nesse sentido, o uso devido de determinadas expressões e palavras garante ao texto uma melhor compreensão, pois a escolha das palavras deve ocorrer não apenas nas relações sintáticas que ela exercerá na tessitura, mas nas relações de sentido que ela pode exercer na superfície textual.

A **criatividade** textual, definida aqui como originalidade, ou seja, criação de situações novas, novas idéias, é outra categoria relevante na análise das produções textuais. Conforme Colello, a criatividade pode ser inibida, “provavelmente pelo medo de errar e se arriscar no uso da escrita, ou pela impossibilidade de fazer da redação um instrumento de manifestação pessoal e inteligente.” (2004, p. 85). Seguindo a sua fala, é interessante destacar que,

O compromisso com a escola, a necessidade de se desincumbir da tarefa determinada pela professora e a preocupação em atender os “parâmetros escolares de linguagem perfeita” (veiculados pelas cartilhas e manuais de ensino) geraram produções impessoais, cujas formas rígidas não dão espaço para a manifestação de idéias, fantasias e interesses tipicamente infantis (ibid, p. 85).

Outra categoria é a diversidade do vocabulário da criança, que pode ser caracterizado pelo uso de uma linguagem mais rica nas construções sintáticas e vocabulares, talvez adquiridas pela leitura diária de diversos portadores textuais. Em contraposição a essa categoria, elencou-se a repetição de sentenças (Era uma vez..., foram felizes para sempre), ou seja, fórmulas estabelecidas para o princípio e o final das histórias caracterizadas por determinado gênero e que não se usa em outro portador. Também ainda nesse item, outras categorias, como a excessiva repetição de termos, em construções frásicas praticamente invariáveis; produção de textos artificiais, marcados por situações forçadas (eventualmente, irrealis); frases soltas (sem compromisso de coesão e lógica textual), textos curtos e a falta de informações imprescindíveis ao bom entendimento textual.

Chama-se por texto narrativo, outra categoria de análise, “a modalidade na qual contamos um ou mais fatos que ocorreram em determinado tempo e lugar, envolvendo certos personagens” (GRANATIC, 1996, p. 13). Em outras palavras, é contar uma história que pode ser real ou imaginária, ou seja, tanto é possível contar uma história que aconteceu com outras pessoas, quanto narrar fatos acontecidos com o próprio narrador, neste caso denominado, narrativa de vida.

A narrativa da vida, por definição, leva em conta, portanto, essencialmente, o eu do enunciador; implica a criança, enquanto ser único, e tem por objetivo o relato de cada um dos eventos de sua própria vida. Ao contrário da redação, imposta artificialmente, a narrativa da vida necessita uma situação e uma emoção verdadeiras que explorem as funções expressiva e narrativa.

A narrativa de vida permite falar, escrever a respeito de si mesmo, partilhar depois, conservar o traço de eventos presentes na memória (recente ou distante), de acontecimentos excepcionais, com uma grande dominante afetiva (feliz ou infeliz), ou, ao contrário, de momentos bastante triviais.

Pode-se dizer que a narração é a representação cognitiva dos acontecimentos e estados e seus encadeamentos; a isso é preciso

acrescentar a narração, ou seja, a colocação da história em palavras. (...) Toda narração (ou qualquer outro tipo de texto) comporta a forma como as coisas são ditas ou a colocação em palavras, ou seja, com independência da linguagem (TEBEROSKY, 2002, p. 98).

A escrita deixa, então, de ser esta obra-prima abstrata – exigida do aprendiz-aluno – para reencontrar sua função de comunicação, que lhe assegura, desse modo, coerência e autenticidade. Com efeito, de onde vêm as dificuldades encontradas na aprendizagem da escrita, em um nível avançado, senão do fato de se pedir ao aluno para trabalhar sobre um modelo de escrita sem finalidade evidente?

Curto, Morillo e Teixidó (2000) define as características dos textos literários¹⁷ categorizando-os em: função, modelos, conteúdo, formato, gramática e procedimentos de leitura, porém será citado pela importância que é cabível na pesquisa a definição de função e conteúdo. Define-se função como:

Induzir o leitor a sentimentos e emoções especiais; entretenimento e diversão; comunicar fantasias ou fatos extraordinários; lembrar-se de acontecimentos e emoções vivida pelo grupo ou pela própria pessoa; transmitir valores culturais, sociais e morais (ib. id, p. 190).

Outra categoria presente nas produções textuais, diferentemente da narração, que tem como função contar uma história, é o texto descritivo, no qual, têm a função de apontar “as características que compõem um determinado objeto, pessoa, ambiente ou paisagem” (GRANATIC, op. cit., p. 13). Na descrição, alguns fatores são levados em conta na escrita, tais como; as características físicas e psicológicas. Ainda, segundo Granatic:

Entendemos por características físicas a aparência externa, isto é, tudo o que pode ser observado externamente quando analisamos alguém: a altura, o peso, a cor da pele, a idade, os cabelos, os traços do rosto, a voz e o modo de se vestir (que, evidentemente, não é componente físico de alguém, mas é um aspecto exterior). Por outro lado, entendemos por características psicológicas tudo o que se associa ao comportamento da pessoa, ou seja, a

¹⁷ Contos, narrações, histórias, lendas, poesia, canções, teatro etc.

personalidade, o temperamento, o caráter, as preferências (referentes a certas atividades esportivas ou artísticas), as inclinações (aptidões para determinadas tarefas), a postura em relação a si mesma e aos outros e os objetivos (metas profissionais ou pessoais a serem alcançadas no futuro). É, enfim, aquilo que caracteriza seu modo de agir ou ser (op. cit., p. 41).

A escolha das categorias de análise desse trabalho considerou o contexto em que se instaurou o processo de apropriação da linguagem escrita e o olhar para os textos resultantes desse processo, na tentativa de representar as interferências pedagógicas, que podem tanto servir como um reforço a certos tipos de manifestação, como uma interrupção a algo que vinha se constituindo. Em dados de aquisição, essa ameaça ganha maior visibilidade, dado a compreensão que subjaz em algumas práticas escolares, mais centradas na aprendizagem da língua padrão (tidas como fundamentais), no processo de inscrição das crianças no mundo da escrita, o que autorizaria a escola a fazer todas as interferências que julgasse necessárias.

Cardoso, analisando a produção escrita de crianças de séries iniciais do Ensino Fundamental, comenta que,

O início da produção textual das crianças é marcada por um processo de desenvolvimento de conhecimentos de natureza variada sobre a linguagem escrita. Esses conhecimentos não se organizam e nem se manifestam como o conhecimento convencional dos adultos. Interagindo com a escrita, as crianças vão aprendendo esses conhecimentos, ao mesmo tempo e em várias ordens, como também desenvolvem estratégias de monitoramento e autocorreção para a sua produção escrita (2000, p. 247 - 248).

É interessante para a análise das escritas destacar que a escrita deve ser vista como:

(...) uma fase de um processo contínuo, um elo de uma cadeia em fluxo (...).

...a escrita é compreendida, (...), como um modo de intervenção na / pela linguagem, numa dada conjuntura sociocultural e histórica, e, portanto, numa dada dinâmica multifacetada e complexa, envolvendo objetivos, recursos e instrumentos variados não só os

de natureza propriamente tecno-formal, como o código e as tipologias textuais, por exemplo (SIGNORINI, 2001, p. 126).

Pode-se levantar algumas implicações existentes na prática da alfabetização, que devem ser revistas para orientar as tomadas de decisões, trazendo, assim, contribuições para um melhor desempenho do professor alfabetizador em sua prática diária.

O empobrecimento expressivo de quem escreve, não importando a idade ou tempo de permanência na escola, é uma afronta aos princípios da alfabetização que (pelo menos em tese) visam à formação do bom leitor e produtor de textos. Uma vez mais, vale lembrar que, se a escola não é a única responsável, ela falha (no mínimo) por não evitar a despersonalização do indivíduo nem promover o desenvolvimento do senso crítico na manifestação pessoal do aluno (COLELLO, 2004, p. 86).

Até que ponto a didática, em sala de aula, usada para a alfabetização e pós-alfabetização, condiciona o modo de se lidar com a língua escrita? Em outras palavras, até que ponto a escola, sob o pretexto de ensinar a escrita, está destruindo a possibilidade de comunicação e a autenticidade lingüística da criança?

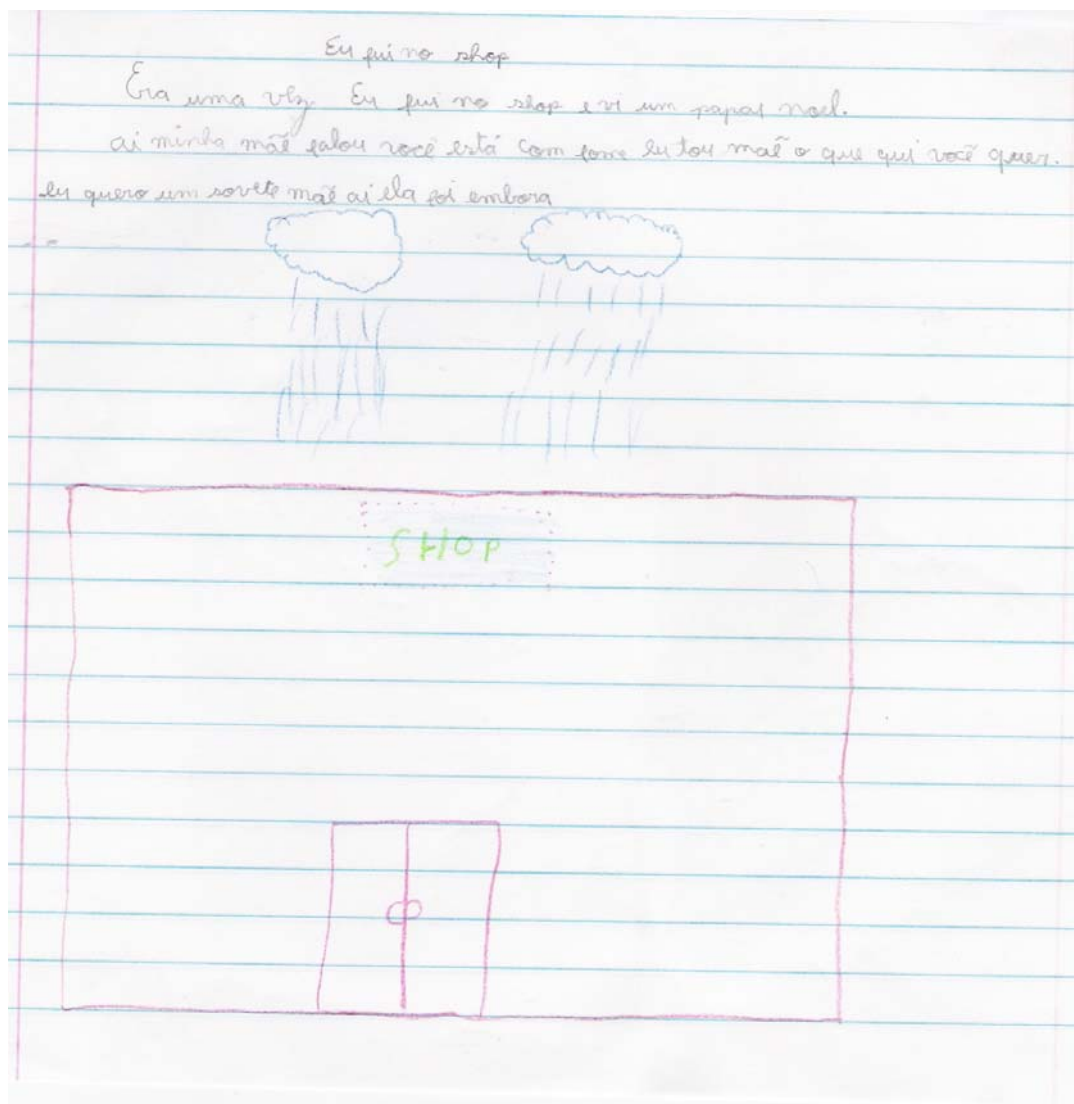
Para responder a essas questões, analisou-se os dados apresentados no quadro VII e algumas produções escritas da criança, a fim de comprovar a hipótese.

QUADRO VII
ANÁLISE DE PRODUÇÃO DE TEXTOS

	Turma A	Turma B	Turma C	Turma D
Coerência (seqüência dos acontecimentos)	27%	73%	9%	90%
Coesão (presença de conectivos variados)	36%	64%	9%	90%
Coesão (sentido no texto)	55%	82%	9%	100%
Criatividade	—	37%	9%	27%
Diversidade do Vocabulário	9%	9%	0%	27%
Repetição de Sentenças	64%	27%	9%	27%
Excessiva repetição de termos	36%	27%	9%	27%
Frases soltas	45%	—	91%	—
Produção de textos artificiais	36%	—	64%	—
Textos curtos	36%	9%	73%	—
Falta de informações imprescindíveis	45%	—	91%	—
Texto narrativo	73%	64%	9%	91%
Texto descritivo	27%	—	73%	9%
Texto de um acontecimento vivido pela criança	—	55%	27%	9%
Reescrita	—	9%	—	27%

Contudo, o que nos surpreende nas turmas pesquisadas é o nível de expressividade implícito em cada texto. Independentemente da ortografia, pontuação ou distribuição dos parágrafos, as suas redações revelam diferentes usos da língua escrita.

Analisando onze produções da turma A, apenas 27% das produções tiveram coerência; 36% apresentam na escrita, conectivos variados; os textos têm sentido em 55%; a diversidade do vocabulário foi de 9%; a repetição de sentenças se deu em 64%; a excessiva repetição de termos aconteceu em 36% das produções. 45% escreveu apenas frases soltas; a falta de informações imprescindíveis foi de 45%; 73% optaram pelo gênero narrativo e 27% pelo texto descritivo.



Na produção de H¹⁸, pertencente a turma A, escolhida aleatoriamente para a ilustração e análise, percebe-se, no texto, a repetição de sentenças conhecidas no início de contos de fadas (talvez o único gênero conhecido por ela), falta de coerência, na seqüência dos

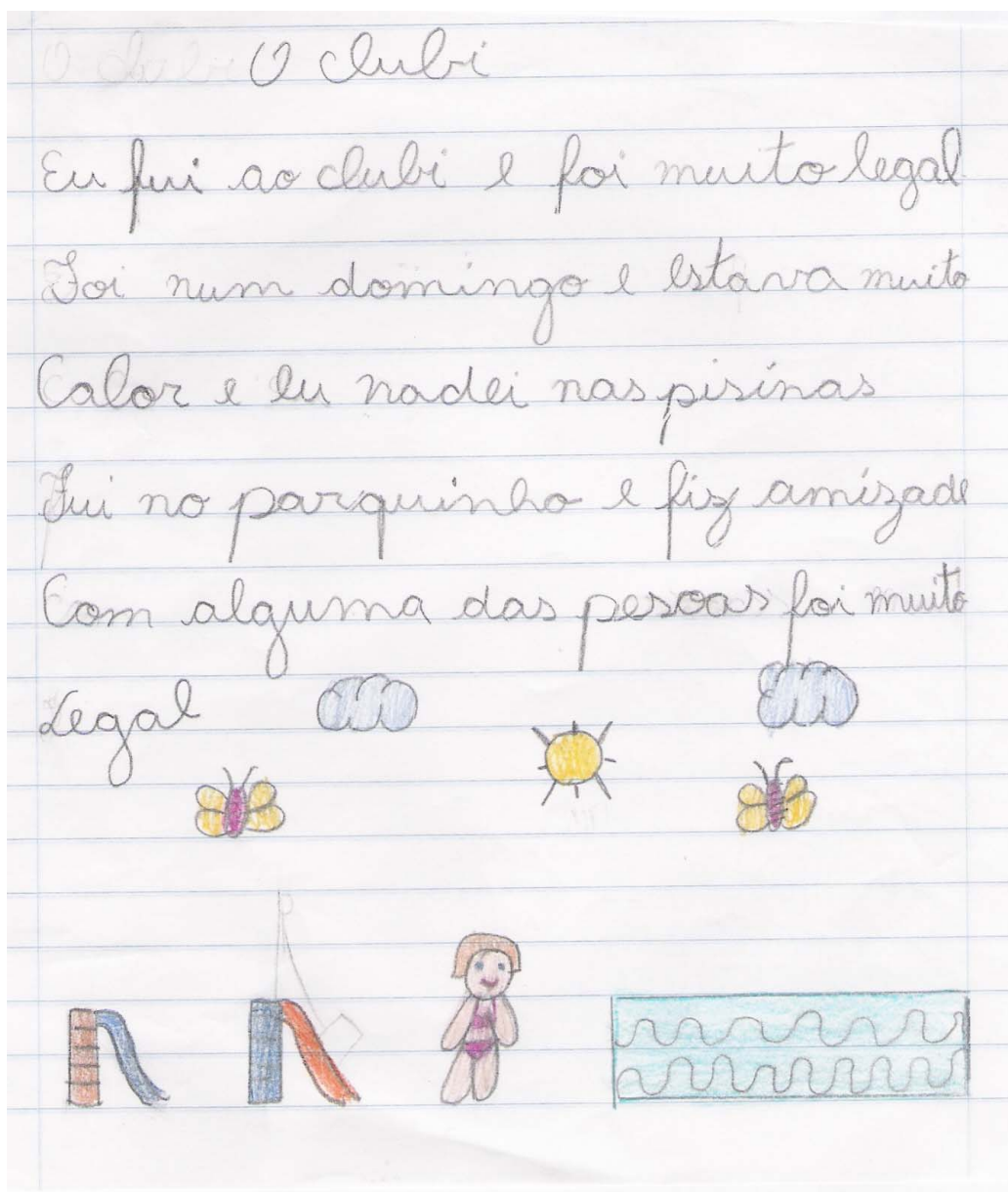
¹⁸ Transcrição do texto. Título: Eu fui no shopping.

Era uma vez eu fui no shop e vi um papai Noel. Ai minha mãe falou: -Você está com fome? – Eu tou mãe. – O que qui você quer? – Eu quero um sorvete mãe. Ai ela foi embora.

acontecimentos, texto curto com repetição de conectivos, falta de informações imprescindíveis ao entendimento e desfecho da história. Nessa turma, a criatividade ficou inibida, provavelmente pelo medo de errar, de se arriscar no uso da escrita, ou pela impossibilidade de fazer da produção um instrumento de manifestação pessoal e inteligente.

O compromisso com a escola, a necessidade de se desincumbir da tarefa determinada pela professora e a preocupação em atender a “linguagem perfeita” (veiculados pelas cartilhas e manuais de ensino) geraram produções impessoais, cujas formas rígidas não dão espaço para a manifestação de idéias, fantasias e interesses tipicamente infantis (COLELLO, op. cit., p. 85).

Na turma B, 73% dos textos são coerentes e apresentam seqüência dos acontecimentos; 64% utilizam conectivos variados; 82% têm coesão; 37% foram criativos e apenas 27% repetiram sentenças e termos. Percebe-se que não houve textos formados por frases soltas nem a produção de textos artificiais, nem falta de informações imprescindíveis aos textos. 100% das crianças escreveram a história usando o texto narrativo, sendo que muitos optaram por contar um acontecimento vivido pelo próprio narrador.



Na produção de A, turma B, percebe-se que há uma seqüência de acontecimentos; também há a presença de conectivos variados; foi criativa na proposta textual; utilizou palavras diversificadas e narrou um acontecimento vivido por ela. Percebe-se que A usou seus conhecimentos lingüísticos para compor a história, dando conta de expressar suas idéias autonomamente¹⁹.

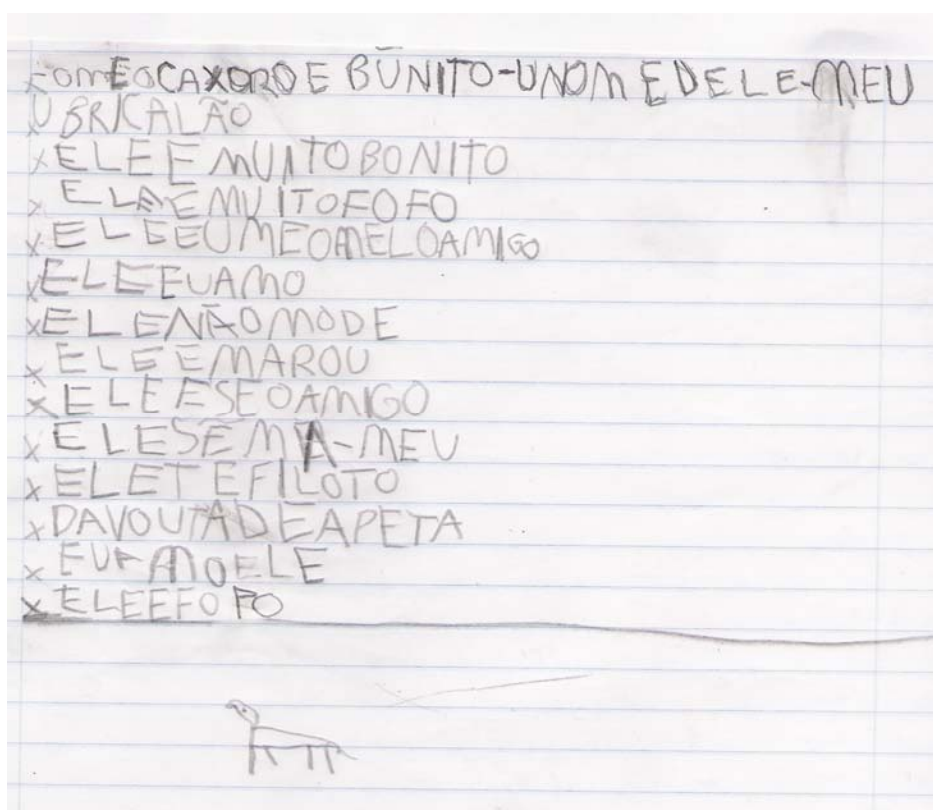
As crianças, cujos textos analisamos, não tiveram dificuldade para produzir e reproduzir a organização básica do esquema narrativo, o relato dos acontecimentos, ou a perspectiva – em terceira pessoa, em tempo passado –, na qual o relator se situa para referir-se

¹⁹ Transcrição. Título: O clube

Eu fui ao clube e foi muito legal. Foi num domingo e estava muito calor e eu nadei nas piscinas. Fui no parquinho e fiz amizade com algumas das pessoas, foi muito legal.

ao tema do relato. Isto é, tiveram pouca dificuldade nos aspectos da estrutura verbal que envolvem as restrições do gênero em questão: produziram narrativas e descrições. Não é exagero afirmar que as restrições desses diferentes tipos de texto já fazem parte da sua representação mental.

Os textos analisados na turma C foram os que menos apresentaram coerência textual, coesão e criatividade 9%. Não houve diversidade do vocabulário das produções pesquisadas. Outro dado relevante, 91% produziram frases soltas em seus textos; 64% textos artificiais; 73% escreveram textos curtos, sendo que 91% das produções faltaram informações imprescindíveis para a compreensão da história. (73%) optaram por escrever textos descritivos e apenas 27% escreveram textos narrativos, de um acontecimento vivido pela criança.



É perceptível, na produção de I²⁰, da turma C, a concepção de produção textual. Frases soltas; um texto produzido artificialmente, sem coerência, sem coesão. Não há criatividade, há uma excessiva repetição de termos nas frases, deixando de lado a proposta de atividade — escrita de uma história de tema livre —, porém, é preciso considerar a afetividade que

²⁰ Transcrição do texto. Sem título.

O meu cachorro é bonito. O nome dele é Mel o brincalhão. Ele é muito bonito. Ele é muito fofo. Ele é muito fofo. Ele é meu melhor amigo. Ele não morde. Ele é marrom. Ele é seu amigo. Ele chama Mel. Ele é filhote. Dá volta de apeta. Eu amo ele. Ele é fofo.

transparece na descrição de seu animal de estimação, mesmo não sendo o objeto de análise deste trabalho.

O caráter descritivo, nesta sala, se sobrepôs ao caráter narrativo, na produção de textos escolares, porque a concepção de educação foi a tradicional. Na realidade, em alguns dos textos, não se tem uma história. Há, ainda, nesse sentido, no que se refere às funções da escrita, a idéia de os gêneros produzidos na escola limitam-se, em boa parte, a um uso próprio do ambiente escolar, numa espécie de retroalimentação: aprende-se a escrever para se aprender a escrever. Pode-se ver a escola, então, como uma esfera de comunicação verbal que geraria os seus próprios “gêneros”.

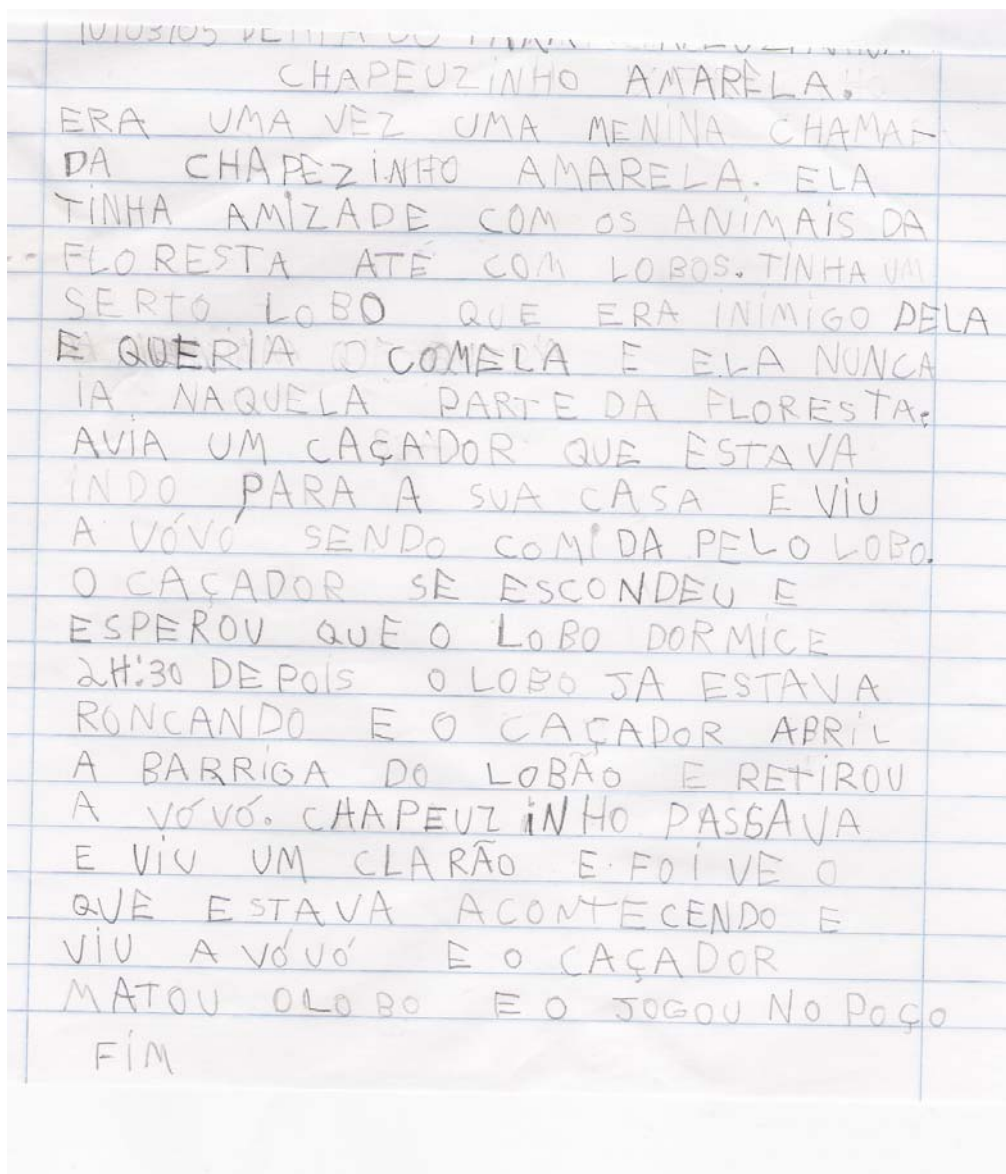
De acordo com Bronckart:

As múltiplas pesquisas realizadas sobre o desenvolvimento das capacidades discursivas (cf. principalmente de Week, 1991; Fayol, 1985; Golder, 1996) mostram que as condições de emprego das unidades específicas dos relatos interativos, das narrações ou dos discursos teóricos não são adquiridas nem precocemente, nem espontaneamente. O domínio do funcionamento desses tipos de discurso, na verdade, requer um procedimento didático explícito, que consiste em confrontar os alunos com segmentos-padrão, isto é, com segmentos de discursos que apresentam as características típicas... (1999, p. 212).

Complementando a fala de Bronckart, pode-se dizer, segundo Silvia Colello que o:

Empobrecimento expressivo de quem escreve, não importando a idade ou tempo de permanência na escola, é uma afronta aos princípios da alfabetização que (pelo menos em tese) visam à formação do bom leitor e produtor de textos. Uma vez mais, vale lembrar que, se a escola não é a única responsável, ela falha (no mínimo) por não evitar a despersonalização do indivíduo nem promover o desenvolvimento do senso crítico na manifestação pessoal do aluno (2004, p. 86).

As produções das crianças pesquisadas na turma D obtiveram 90% na coerência (seqüência de acontecimentos) e na coesão (sintaxe); 100% dos textos tinham sentido, 27% foram criativos, usaram vocabulário diversificado, mas, também, 27% repetiram sentenças e termos. Noventa e um por cento escreveram textos narrativos. Destes, uma criança optou por contar um acontecimento vivido por ela; três optaram pela reescrita de contos conhecidos por elas e apenas uma criança optou pelo texto descritivo.



G²¹, aluno do 2º D, em sua produção decide fazer uma reescrita da história de Chapeuzinho Amarelo e a faz com muita fluência e autonomia. É perceptível o uso de

²¹ Transcrição. Para Chapeuzinho Amarela. Título do texto: Chapeuzinho Amarela.

Era uma vez uma menina chamada Chapeuzinho Amarela. Ela tinha amizade com os animais da floresta, até com lobos. Tinha um certo lobo que era inimigo dela e queria comê-la e ela nunca ia naquela parte da floresta. Havia um caçador que estava indo para a casa e viu a vovó sendo comida pelo lobo. O caçador se escondeu e esperou que o lobo dormisse 2:30h depois o lobo já estava roncando e o caçador abriu a barriga do lobão e

diversos conectivos; há coerência na escrita; criatividade e uma grande diversidade no vocabulário utilizado por ele. G foi a única criança que apresentou um destinatário para sua produção, quando escreveu para “Chapeuzinho Amarelo”.

Os resultados dessa pesquisa indicam claramente que não é a aquisição do sistema de escrita em si o que desenvolve o intelecto, mas seu uso em uma multiplicidade de funções. A escrita afeta a nossa maneira de pensar nos processos de leitura, na interpretação, na discussão e na produção de textos. E isso sucede, fundamentalmente, em situações nas quais diferentes propósitos vão delimitando as escolhas de formas lingüísticas concorrentes. Nesse sentido, vale ressaltar que,

As críticas feitas às cartilhas em geral nos permitem apontar os paradoxos que não podem ser desconsiderados pelo professor: são livros que, pretendendo ensinar a ler e a escrever, esquecem-se da formação do leitor e do produtor de textos numa concepção mais ampla; são instrumentos que, mesmo com o objetivo de promover a aprendizagem, desconsideram os pontos de vista de quem aprende; são fontes de divulgação da língua escrita que atropelam os significados e rompem com as formas de expressão; são recursos educativos que traem os propósitos da formação humana na medida em que oprimem e contribuem para a massificação do sujeito (COLELLO, op. cit., p. 100).

Elencou-se o sucesso de duas turmas, B e D, que apresentaram produções com o maior número de textos coerentes, coesos e criativos. É imprescindível ressaltar que as professoras dessas turmas trabalhavam na proposta construtivista, que liam diariamente para seus alunos diversos gêneros e trabalha com diversos portadores textuais.

É visível que uma interferência pedagógica eficaz depende, fundamentalmente, do conhecimento do aluno e dos processos cognitivos próprios da criança para melhor adaptarem-se a ação pedagógica, às particularidades, significados e necessidades.

Por isso, não se pode identificar a escrita com a cópia de um modelo externo, porque não se buscam escribas, mas escritores, não se pode reduzir a escrita a uma atividade motora, porque não se trata de traçar, mas de produzir textos. Assim, a escrita como atividade cognitiva é a produção de um texto com uma finalidade e um destinatário, conforme a

capacidade de produção de cada um (cada vez melhor). Tem-se que apresentar a leitura e a escrita como um desafio cognitivo, e não como uma aprendizagem mecânica de uma técnica.

Conforme aponta Colello,

Na ânsia de ensinar a escrever, muitos professores impingem aos seus alunos um ensino “gramaticalista” que acaba por abafar o talento e o desejo de se exprimir. O conhecimento da língua escrita é substituído pela memorização de conceitos, técnicas e regras que, sobrepondo-se à gramática natural, anulam a espontaneidade e a riqueza do repertório infantil, bem como a possibilidade da produção criativa (op. cit., p. 88).

Vale destacar que o grande desafio de ser alfabetizador não é ser rotulado como tradicional ou construtivista, mas, ser um profundo conhecedor do que ensina, que sabe problematizar, a fim de gerar novos conhecimentos e conflitos cognitivos, que sabe propor atividades desafiadoras e sabe conduzi-las bem para, assim, garantir a construção do conhecimento. O que faz a diferença é a postura do educador que conhece, que pesquisa, que respeita e estimula o processo de aprendizagem, objetivando a formação integral da criança, que já se encontra inserida numa cultura, numa sociedade, numa comunidade e numa família.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo desse trabalho, teve-se como objeto discutir a alfabetização nos anos iniciais, enfocando a questão da relação com o saber desenvolvida por alunos e professores de uma escola pública da rede municipal de São Paulo.

No quadro das preocupações que levou à realização deste trabalho, o estudo exploratório visou a comparação de teorias desenvolvidas na alfabetização de crianças, tais como, o socioconstrutivismo, o método tradicional e o “método Paulo Freire”.

Diante do que já foi dito na Introdução desta dissertação, dada a ausência de experiência acessível e de duração razoável de alfabetização de crianças com o Método Paulo Freire, procurou-se analisar experiências de métodos mais convergentes com as propostas freirianas. Procurou-se analisar o método ou teoria utilizada na prática cotidiana em sala de aula e os resultados obtidos no processo de apropriação da leitura e da escrita.

Conforme se aprendeu com Paulo Freire, a alfabetização é um processo histórico, político e social de formação. É um processo que objetiva a conscientização da leitura, da escrita e da sociedade, partindo do conhecimento que a criança já traz ao chegar na escola e, portanto, de sua linguagem, de seus interesses, de sua leitura de mundo, considerando, acima de tudo o sujeito que aprende.

A alfabetização é um processo complexo, que envolve a apropriação de um conjunto de processos. Diferentemente da aprendizagem da linguagem oral, não é suficiente que as crianças tenham nascido em um meio social onde vivem pessoas letradas para que venham a aprender a ler e a escrever. Os processos que se constituem, nas crianças, durante a fase inicial de alfabetização, resultam das relações com as outras pessoas (adultos ou outras crianças) que lhes ensinam a ler e a escrever. Do ponto de vista pedagógico, é essencial ter em mente que a capacidade de usar a escrita para si e com os outros a utilizam não surge e se desenvolve da mesma forma que os órgãos do corpo. Uma criança, que passa a usar as letras para escrever as suas idéias e as alheias, para recordar e para intervir sobre os outros precisa vivenciar inúmeras situações em que as pessoas lêem e escrevem para elas e as incentivam a ler e a escrever. Desse modo, de acordo com Vygotsky:

a escrita deve ter significado para as crianças (...) deve ser incorporada a uma tarefa necessária e relevante para as suas vidas. “Só então poderemos estar certos de que ela se

desenvolverá não como um hábito de mãos e dedos, mas como uma forma nova e complexa de linguagem (1989, p. 133).

O embasamento teórico dessa dissertação se deu numa perspectiva freiriana e socioconstrutivista de aprendizagem, com o intuito de explicitar a necessidade de se desvencilhar de uma prática educacional impositiva para uma outra relação pedagógica, fundamentada no diálogo, que enfatiza a natureza ativa e construtiva do desenvolvimento intelectual da criança, bem como sua base social. A criança aprende de forma mais significativa, mediante sua participação em atividades conjuntas significativas, em que haja diálogo, interação entre ela e o professor, considerando suas culturas.

Procurou-se mostrar que a noção de relação com o saber, adotada por Paulo Freire e colaboradores, traz elementos importantes para a análise das questões propostas, especialmente ao apontar a dupla dimensão desta relação: o diálogo e a cultura, dimensões essas que são inseparáveis e complementares.

Na escola há dois sujeitos imprescindíveis sem os quais a educação não aconteceria – o professor e o aluno. Qualquer e toda intencionalidade educativa deve ser trabalhada nesta relação. Embora esta afirmação pareça ser óbvia, ela não se tem mostrado desse modo na prática.

Esse trabalho buscou analisar o processo de alfabetização realizado por meio de produções de textos das crianças e, também, por meio da pesquisa de opinião dos professores da escola investigada.

A pesquisa de opinião foi imprescindível para discussão e confirmação das hipóteses fundamentadas na análise dos textos dos alunos. A partir da análise dos dados descritos no Capítulo III, percebeu-se que os professores tem opiniões favoráveis às concepções socioconstrutivista e freiriana. Esta afirmação, algumas vezes, vem de encontro com a prática diária, ainda realizada nos moldes tradicionais de educação, conforme se verificou na análise de produções de crianças de alguns desses professores.

De tal discussão vale destacar que 70% dos pesquisados discordam da concepção de ensino e aprendizagem que pressupõe a alfabetização como um processo cumulativo. 59% dos profissionais acreditam que o “Método Paulo Freire” pode ser aplicado na alfabetização de crianças.

Aprimorando a hipótese, confirma-se que 71% dos pesquisados discordam que o “Método Paulo Freire” se distancia da teoria socioconstrutivista e 85% discordam que o método tradicional se aproxima mais do método Paulo Freire que a teoria socioconstrutivista.

É relevante apontar que 70% dos pesquisados discordam da afirmação de que “a norma culta da língua tem que ser ensinada aos alunos, pois o respeito à sua forma popular de falar e escrever pode prejudicar sua aprendizagem” – uma visão socioconstrutivista e freiriana referentes à competência lingüística.

Fica claro, neste sentido, que os professores são conscientes da importância de uma alfabetização numa perspectiva crítica, significativa, participante e conscientizadora. Mas, então, o que falta para que esses professores construam com seus alunos, uma prática pedagógica nesta perspectiva?

Esta indagação impõe a necessidade de se aprofundar a discussão sobre outro pilar referente ao processo de alfabetização: o professor. A preocupação com o papel e a formação do professor é também abordada, constantemente, nos escritos de Paulo Freire. Este autor considera que somente um professor crítico e consciente de que sua ação é tão política quanto pedagógica, pode mediar um processo educativo que pretenda o desenvolvimento da consciência crítica e a construção da autonomia de seus alunos; um professor que, reconhecendo-se inacabado, acredita no diálogo como um caminho para a constituição humana. Tal professor, na busca de conhecer mais, desenvolve a curiosidade epistemológica e a análise crítica sobre si mesmo. Considera, sobretudo, seus alunos como participantes atuantes nesse processo educativo, respeitando seus saberes e dialogando com eles, ajudando-os a confrontarem-se com a realidade.

A maneira de alfabetizar e os procedimentos utilizados estão inseridos em um processo amplo da própria concepção de aprendizagem, de desenvolvimento e de ensino, além de, inegavelmente, ter as marcas das contradições sociais. Para mudá-los, não basta apenas maior capacitação docente, embora ela seja importante, conforme lembra Lerner, mas, também, são necessárias modificações no próprio sistema de ensino. Para isso, não basta apenas o voluntarismo e, sim, segundo a mesma autora, que reconheçamos que o objeto que queremos modificar – o sistema de ensino – existe independentemente de nós e tem leis próprias (2000, p. 32).

As discussões a respeito da aprendizagem da língua escrita, presentes desde os anos 80 na literatura pedagógica, não parecem ter convencido os professores a mudar suas posições quanto ao processo de aprendizagem da língua escrita. Entretanto tal atitude não deve ser vista como responsabilidade exclusiva dos professores, como aponta Lerner:

A dificuldade para se conseguir que os professores tornem suas as contribuições científicas sobre a leitura e a escrita e sobre o

sujeito que aprende não deve ser atribuída a uma simples resistência individual, já que essa dificuldade aprofunda suas raízes no funcionamento institucional. A escola estampa sua marca indelével sobre tudo o que ocorre dentro dela: há mecanismos inerentes à instituição escolar que operam à margem ou inclusive contra a verdade consciente dos professores (2002, p. 32).

Parece que os mais de vinte anos de discussão a respeito do processo de construção da língua escrita costumam a desembocar onde deveria ser seu principal endereço: nas escolas e na prática do dia-a-dia desenvolvida pelas professoras. Várias razões concorrem para que isso aconteça. De um lado, conforme foi possível observar em nesta pesquisa, especificamente em São Paulo, parece haver, por parte dos professores, uma certa desconfiança em relação às constantes ‘novidades’ apresentadas pelas diferentes equipes da Secretaria de Educação, que mudam a cada novo governo e aportam sempre com novos paradigmas. Talvez, por isso, as professoras façam questão de frisar a não mudança nos procedimentos metodológicos adotados para alfabetizar.

Por outro lado, parece que há também, por parte das professoras, uma total confiança no trabalho que realizam, considerando-se como capazes de dar conta dos objetivos que têm. Assim, não parece ter havido um processo de mobilização em relação à mudança apregoada pelos estudos sobre a construção da língua escrita.

De qualquer forma, o que é possível constatar é que, por tais atitudes, as crianças são ensinadas desde cedo que, no mundo da escrita, não é permitido experimentar, explorar, buscar informações e aprender a partir de diversas tentativas. A escrita perde, assim, sua possibilidade de dizer coisas que sentimos e queremos expressar e passa a ser vista como algo preso às regras e às normas, algo que serve para dizer coisas sem sentido, somente para cumprir uma função escolar.

É neste sentido que se analisou no Capítulo IV, produções de textos de 44 crianças, que foram alfabetizadas pelo método tradicional e pela teoria socioconstrutivista, a fim de responder questões que impulsionaram a realização desse estudo. No quê os textos eram diferentes? Foi na busca por respostas a essas e a outras questões que o presente estudo foi empreendido.

Na análise dos dados constatou-se que as crianças advindas de uma proposta construtivista apresentam um texto mais coeso, mais coerente com a proposta, mais criativo,

mais autônomo. Autônomo, no sentido de uma condição conquistada por intermédio de situações experimentadas como problemáticas e significativas exigindo ou possibilitando, no caso à criança, um pensar autônomo.

As crianças alfabetizadas com o método tradicional apresentaram textos limitados, ou seja, frases soltas, produções artificiais, falta de diversidade no vocabulário, desconexas e descontextualizadas; repetiram padrões textuais que se encontram nos livros e cartilhas dos anos iniciais da apropriação da leitura e da escrita.

A dificuldade em produzir textos compreensíveis, com uma história criativa, se dá pela falta de leitura de diferentes gêneros. Pelo que se comprovou, as crianças têm um único modelo a ser seguido, restringindo sua autonomia para criar a própria história. O que evidencia essa diferença é a maneira de conduzir o processo de aprendizagem, levando em consideração as necessidades do momento de cada processo, sem ignorar que a criança provém de uma sociedade que não possibilita as mesmas situações e oportunidades de vida.

Vale ressaltar que, ao se criticar o modelo tradicional como sendo impositivo, conteudista, verbalista e procurar dele se desvencilhar, é preciso cuidar para não cair em outros extremos. A educação é, também, incorporação de conhecimentos já adquiridos; no entanto, a questão primordial é atentar para o fato de que essa educação intencionalmente desenvolvida só será significativa para o aprendiz, quando o que é ensinado for por ele reelaborado, reconstruído no contexto das suas experiências.

Dessa forma, os dados dessa pesquisa vêm comprovar que o processo de alfabetização, numa perspectiva socioconstrutivista ou freiriana, se dá por encontros significativos dos alunos, na apropriação da leitura e da escrita, comprovados em seus textos. Por isso, a importância de um profissional crítico, comprometido com a sociedade que ele pretende transformar, consciente de seu papel de educador como agente social, participante e atuante na sociedade a qual está em conflito.

Trata-se então de trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela. Trata-se de incorporar, a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com diferentes fins comunicativos para leitores reais. Enfim, trata-se de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola seja a mais próxima possível da versão social e que, assim, nossos alunos sejam verdadeiros leitores e escritores (referindo-se a pessoas que escrevem e não a escritores de literatura, jornalistas ou outros profissionais da escrita).

Diante dos dados da pesquisa de opinião e da análise da produção de textos, pode-se afirmar que a proposta socioconstrutivista contribui efetivamente para uma aprendizagem significativa, crítica, conscientizadora, criativa e autônoma.

Essa relação com o aprender, na proposta socioconstrutivista, está diretamente ligada aos princípios freirianos, conforme foi discutido em todo o trabalho, confirmando nosso objeto de estudo de que é possível aplicar o “método” Paulo Freire na alfabetização de crianças, considerando a perspectiva criativa, libertadora e conscientizadora freiriana.

Mudanças seriam necessárias, é óbvio, especialmente porque, na atualidade, já foi comprovado que o trabalho de alfabetização com sílabas não contribui para a construção do conhecimento. Os trabalhos de Emília Ferreiro, Teberosky, Telma Weiz e Colello entre outras, o comprovam. Mas, como é sabido, o “método Paulo Freire” é muito mais do que palavras geradoras, divididas em sílabas, apenas com o objetivo de decodificar letras e sons. Parece acertado afirmar que o “método” Paulo Freire é uma nova concepção de aprendizagem que revela uma concepção do homem no mundo e com o mundo, cujo principal objetivo é uma educação conscientizadora, dialógica, política e especialmente cultural.

Enfim, este estudo não veio para mostrar um saber, um resultado a que se chegou, mas constituiu um anúncio de provisoriedade do saber – uma verdade particular e histórica.

Ao encerrar esta dissertação de mestrado, se quer (re)-afirmar o convencimento da importância de uma prática que advenha de uma postura dialógica, conscientizadora, considerando que esta se torna uma exigência da relação teoria/prática, sem a qual ambas deixam de ter sentido.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- AMARAL, Cíntia Wolf. *Alfabetização numa perspectiva crítica: análise de práticas pedagógicas*, 2002. Dissertação de Mestrado, Unicamp. São Paulo.
- ANDRADE, Elizabeth Vasconcelos. *Quem é Eva e o que é uva? Uma abordagem pragmática da língua e o Método Paulo Freire: propostas para um letramento radical*, 2002. UFPA. Pará.
- ANDRÉ, Marli E.D.A; LUDKE, Menda. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. 5. ed. São Paulo: Epu, 1986.
- ANTUNES, Ângela. *Leitura do mundo no contexto da planetarização: por uma pedagogia da sustentabilidade*, 2002. Tese de doutorado. FEUSP. São Paulo.
- BARBOSA, Maria Inês Afonso. *O método de educação política de adultos em Paulo Freire*, 1982. Dissertação de Mestrado. URFJ. Rio de Janeiro.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *A educação de adultos no Estado de São Paulo*, 1972. Dissertação de Mestrado. USP. São Paulo.
- _____. *Estado e Educação Popular: um estudo sobre a educação de adultos*. São Paulo: Pioneira, 1974.
- _____. *Política e educação popular: um estudo sobre o “método” Paulo Freire*, 1981. Tese de livre-docência. USP, São Paulo
- BOAS, Heloisa Vilas. *Alfabetização: outras questões, outras histórias*. 5. ed. São Paulo: Brasiliense, 1988.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é Método Paulo Freire*. 23. ed. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- BRÄKLING, Kátia Lomba. *Lendo e produzindo textos acadêmicos. In SME/PUC/USP/UNESP. Oficina Cultural 4. Momento1. PEC Formação Continuada*. São Paulo: CENP, 2001 – 2002.
- BRONCKART, Jean-Paul. *Atividades de linguagem, textos e discursos: por um interacionismo sócio - discursivo*. São Paulo: Educ, 1999.
- CALDART, Roseli. *Pedagogia do movimento dos sem terra*. 2. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CARDOSO, Cancionila Janzkovski. *A socioconstrução do texto escrito: uma perspectiva longitudinal*, 2000. Tese de Doutorado. UFMG. Belo Horizonte
- COLELLO, Sílvia Mattos Gasparian. *Alfabetização em questão*. 2. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.
- CURTO, L. M; MORILLO, M. M; TEIXIDÓ, M. M. *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

- DEMO, Pedro. *Metodologia científica em ciências sociais*. São Paulo: Atlas, 1981.
- FAZENDA, Ivani. *Metodologia da pesquisa educacional*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- FEITOSA, Sonia Couto Souza. Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação, 1999. Dissertação de Mestrado. FEUSP. São Paulo.
- _____. Educação e sujeitos dialéticos. *Coleção Memória da Pedagogia*, n.º 4. Paulo Freire, p. 30-37, São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- FERREIRO, Emília. *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001a.
- _____. *Cultura escrita e educação*; Conversas de Emília Ferreiro com José Antônio Castorina, Daniel Goldin e Rosa Maria Torres. Porto Alegre: Artmed, 2001b.
- FERREIRO e PALACIOS. *Os processos de leitura e escrita*. 3 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987.
- FERREIRO E TEBEROSKY, *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.
- FONSECA, André Azevedo da. O método Paulo Freire no ensino de Jornalismo. http://www.novae.inf.br/pensadores/ler_transformar.htm. Acesso em 03 jul 2005.
- FREIRE, Ana Maria. *Pedagogia dos sonhos possíveis*; Paulo Freire. São Paulo: Unesp, 2001
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação*; Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. 3 ed. São Paulo: Moraes, [1979] 1980.
- _____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1975]1981.
- _____. *Educação e mudança*. 5.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1979]1983.
- _____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1974] 1994.
- _____. *Professora sim, tia não*; Cartas a quem ousa ensinar. 2. ed. São Paulo: Olho d'água, [1993] 1995.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*; Saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- _____. *Educação como prática da liberdade*. 25 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1967] 2001.
- _____. *Pedagogia da Esperança*; Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 9 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1992] 2002.
- _____. *A importância do ato de ler*; Em três artigos que se completam. 45. ed. São Paulo: Cortez, [1982] 2003.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, [1970] 2004.

FREIRE, Paulo, MACEDO, D. *Alfabetização; Leitura do mundo, leitura da palavra*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREITAS, Maria Teresa de Assunção Freitas. *Vygotsky e Bakhtin – Psicologia e Educação; Um intertexto*. 4. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GADOTTI, Moacir. *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.

_____. *Histórias das Idéias pedagógicas*. 8 ed. São Paulo: Ática, 2005.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José E. *Autonomia da Escola; Princípios e propostas*. 4. ed. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire, 2001.

GAMBOA, Sílvio. A dialética na pesquisa em educação: elementos de contexto. In FAZENDA, Ivani. *Metodologia da Pesquisa Educacional*. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2002.

GRANATIC, Branca. *Técnicas básicas de redação*. 3. ed. São Paulo: Scipione, 1996.

INSTITUTO AGRÔNOMO DE CAMPINAS (IAC). O Método Paulo Freire no auxílio dos agricultores. <http://iac.sp.gov.br/arquivos/noticias/materiais/paulofreire.htm> Acesso em : 01 jul 2005.

JARDILINO, José Rubens. *Paulo Freire; Retalhos biobibliográficos*. 2. ed. São Paulo: Xamã, 2003.

KAUFMAN, A. M. La lecto – escritura y la escuela, 1989. In PÉREZ, Francisco C; GARCÍA, Joaquim R. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever*. Porto Alegre: Artmed, 2001.

LERNER, D. La relatividad de la enseñanza y la relatividad de la comprensión: un enfoque psicogenético, *Leitura y Vida*, 1985. In PÉREZ, Francisco C; GARCÍA, Joaquim R. *Ensinar ou aprender a ler e a escrever?* Porto Alegre: Artmed, 2001.

LEITE, Sergio Antônio da Silva. *Alfabetização e Letramento; Contribuições para as práticas escolares*. Campinas, São Paulo: Komedi Arte escrita, 2001.

LEONTIEV, Aléxis. *O desenvolvimento do psiquismo*. Lisboa: Horizonte Universitário, 1978.

LIBÂNEO, José Carlos Libâneo. *Didática*. 2. ed. São Paulo: Cortez, 1991.

LIMA, Lauro de Oliveira. Método Paulo Freire, processo de aceleração da alfabetização de adultos. In: *Tecnologia Educação e Democracia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S & A, 1965.

LURIA, Alexandr Romonovich. A criança e o seu comportamento. In: VYGOTSKY, Liev Seminonovich; LURIA, Alexandre Ramonovich. *Estudos sobre a história do comportamento: símios, homem primitivo e criança*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.

MAIA, Marcus. Projeto de Alfabetização *Werè Tyyritina*. <http://www.museunacional.ufrj.br/linguistica/membros/maia/pub313.htm>. Acesso em 03 jul 2005.

- MANFREDI, Sílvia Maria. *Política; Educação popular*. São Paulo: Símbolo, 1978.
- MARINHO, Pedro. *A pesquisa em ciências humanas*. Petrópolis: Vozes, 1980.
- MOLL, Luis C. *Vygotsky e a educação; Implicações pedagógicas da psicologia sócio – histórica*. 2. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996.
- MORAES, Márcia. Paulo Freire e a formação da educadora. In GADOTTI, Moacir (org). *Paulo Freire; Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.
- PERICÁS, Maria. Projeto Promotoras Legais (PLP). <http://jornalcampus.yawl.com.br/noticia.php?id=2707>. Acesso em 01 jul 2005.
- PPP. Projeto Político Pedagógico. EMEF Visconde de Taunay, 2005.
- REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky; Uma perspectiva histórico-cultural da educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- ROMÃO, José Eustáquio Romão. O Círculo de Cultura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, ano 35-1, Coimbra, 2001, p. 123-147.
- _____. *Pedagogia Dialógica*, São Paulo: Cortez, 2002.
- SAVIANI, Dermeval. *Escola e democracia*. Campinas: Autores associados, 1999.
- SHOR, Iran; FREIRE, Paulo. *Medo e ousadia; O cotidiano do professor*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- SECRETARIA MUNICIPAL DA EDUCAÇÃO. Comunicado nº 816, de 3 de agosto de 2005. *Orientações Gerais para o Ensino da Língua Portuguesa no Ciclo I*. DOM: 4 ago 2005, p. 42.
- _____. Princípios freirianos e o socioconstrutivismo. Coleção Círculos de Formação, caderno 1, 2001 – 2004.
- SIGNORINI, Inês. *Investigando a relação oral e escrito*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras, 2001.
- SMOLKA, A.L.B. *A criança na fase inicial da escrita; A alfabetização como processo discursivo*. São Paulo: Cortez, 1988.
- SOARES, Magda. *Metamemória – Memórias; Travessia de uma educadora*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001.
- TEBEROSKY, Ana. *Aprendendo a escrever; Perspectivas psicológicas e implicações educacionais*. 3. ed. São Paulo: Ática, 2002.
- TOF. Projeto Toda Força ao 1º ano: guia para o planejamento do professor alfabetizador – orientações para o planejamento e avaliação do trabalho com o 1º ano do Ensino Fundamental/ Secretaria Municipal de Educação. São Paulo: SME / DOT, 2006.
- TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Paulo Freire*. 2 ed. São Paulo: Loyola, 2001.

VYGOTSKY, Liev Semionovich. *História del desarrollo de las funciones psíquicas superiores*. Cuba: Editorial Científico técnica, 1987.

_____. *A formação social da mente; O desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEIZ, Telma. *O diálogo entre o ensino e a aprendizagem*. 2 ed. São Paulo: Ática, 2003.