

**PROGRAMA SENAC-SP DE
EDUCAÇÃO E CIDADANIA
ALFABETIZANDO JOVENS E ADULTOS**

4

*Educação
de Jovens e
Adultos*

.....

*A Construção da
Leitura e da Escrita*

Maria José Vale

São Paulo
IPF/SENAC
1999



Caderno de EJA-4

Este quarto caderno - *Educação de jovens e de adultos: a construção da leitura e da escrita* - da Série *Cadernos de EJA*, do Instituto Paulo Freire, em parceria com o SENAC, escrito por Maria José Vale, apresenta de forma ilustrada, didática e aprofundada, os diferentes níveis da construção da leitura e da escrita pelo alfabetizando, na perspectiva das pesquisas desenvolvidas pela educadora argentina Emília Ferreiro, com base nas hipóteses da construção da inteligência desenvolvidas por Jean Piaget. Trata-se de um caderno que subsidiará a prática do educador em sala de aula, oferecendo inclusive indicações sobre a utilização de materiais didáticos, mas que, principalmente, relata a experiência vivida em sala de aula de alfabetização de jovens e adultos e mostra como podemos ainda nos valer da fundamental contribuição do *Método Paulo Freire* de educação de adultos associado às modernas descobertas da psicogênese da leitura e da escrita, para possibilitar um processo de alfabetização de acordo com a exigência do nosso tempo.

MARIA JOSÉ VALE - Mestre em Educação pela UNIMESB, Bacharel em Pedagogia e Psicologia, é Professora universitária, Assessora Educacional e Pesquisadora em Psicopedagogia, Especialista em Educação de Jovens e Adultos, Dinâmica de Grupo e Relações Humanas. Foi docente e assessorou Programas de Educação de Jovens e Adultos em várias regiões do país e coordenou o programa da Prefeitura Municipal de São Paulo "MOVA-SP" e da Prefeitura de São Bernardo (SP). Publicou diversos artigos e Cadernos de Alfabetização e colaborou em publicações do IPF. É membro e docente do IPF.

SENAC de São Paulo e o compromisso de educar para a cidadania

Aqueles que se habituaram a ver o SENAC-SP como uma organização especializada em educação profissional não raro surpreendem-se com a multiplicidade dos seus campos de atuação institucional e com a extensão de suas atividades de natureza sócio-comunitária.

A preocupação com a qualidade de vida das comunidades onde atua não é exatamente uma novidade no SENAC-SP, embora a sua imagem tem se construído, na percepção do grande público, em torno da inegável qualidade de seus programas e cursos de formação, aperfeiçoamento e especialização.

Ao longo dos seus 54 anos de existência, dedicados ao desenvolvimento de pessoas e organizações, sempre houve um esforço de estender os benefícios de sua programação às comunidade de baixa renda ou às comunidades de regiões não cobertas por sua rede –hoje composta por mais de 50 unidade em todo o Estado de São Paulo.

Mas esta preocupação tomou nova forma e ganhou impulso decisivo com a criação, há seis anos, do seu Centro de Educação Comunitária Para o Trabalho: atividades focadas na comunidade, antes isoladas e pontuais, reuniram-se em torno de uma proposta consistente, claramente definida e integrada à missão institucional do SENAC-SP.

Ao incorporar, na raiz de sua atuação, uma vocação histórica de instituição cidadã e compromissada com os destinos de suas comunidades, o SENAC-SP tem colhido o melhores resultados. Para ficar em apenas um exemplo mais recente, o seu inovador Programa Educação Para o Trabalho, voltado para a capacitação profissional de jovens de baixa renda, é hoje uma agradável realidade, com mais de 5.000 moças e rapazes já atendidos em São Paulo.

Certamente ainda haverá quem se surpreenda positivamente agora com a iniciativa do SENAC-SP de contribuir para a erradicação do analfabetismo no Estado. O interesse por um projeto desta natureza –para o qual conta com a indiscutível competência do Instituto Paulo Freire – apenas reafirma o que já foi dito a respeito de seu novo perfil de atuação institucional. Nasce, sobretudo, do desconforto de perceber que, a despeito do conjunto de seus esforços para o desenvolvimento de pessoas e organizações, a realidade ainda nos obriga a conviver com a insustentável situação de milhares de jovens e adultos analfabetos e ou semi-alfabetizados, alijados, portanto, das condições elementares para o exercício de sua cidadania e do direito a uma boa qualidade de vida.

Com o apoio do Instituto Paulo Freire, o SENAC-SP dá início, portanto, a um programa de capacitação pedagógica de educadores aos quais caberá o instigante desafio de coordenar salas de alfabetização nas unidades do SENAC-SP distribuídas em todo o Estado de São Paulo. Durante as 160 horas de treinamento, discussões e reflexões, os educadores serão iniciados na metodologia de Paulo Freire, que se baseia em princípios sócio-construtivistas e dialéticos linguísticos, e na premissa de que o processo de alfabetização deve formar homens e mulheres voltados para a realização de suas individualidades, conscientes de sua responsabilidade social e histórica e aptos para uma participação efetiva na sociedade.

Para importante esforço de qualificação que se inicia, este e os outros três cadernos de Educação de Jovens e Adultos, do Instituto Paulo Freire, constituirão o principal recurso didático-pedagógico.

Tanto o programa de capacitação dos educadores, a partir de agora denominado "Alfabetizando Jovens e Adultos", como o posterior projeto de alfabetização, em articulação com prefeituras, empresas, associações classistas e organizações não-governamentais, inserem-se no conjunto de iniciativas do Programa SENAC-SP Educação e Cidadania.

CENTRO DE EDUCAÇÃO COMUNITÁRIA PARA O TRABALHO

INSTITUTO PAULO FREIRE

O Instituto Paulo Freire (IPF) é uma associação civil, sem fins lucrativos, fundada em primeiro de setembro de 1992, a partir de uma idéia do próprio Paulo Freire em 12 de abril de 1991, durante um encontro com alguns amigos, entre eles, Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Pilar O'Cadiz e Peter McLaren, em Los Angeles, EUA. É constituído por uma **rede internacional de pessoas e instituições** com membros distribuídos em vinte e quatro países. Em 1998, durante a realização do I Encontro Internacional do **Fórum Paulo Freire**, em São Paulo, foi formado um novo Conselho Internacional de Assessores, que conta agora com 65 membros.

O **objetivo do IPF** é, conforme o desejo daquele que inspirou sua criação, dar **continuidade ao legado de Paulo Freire**, aproximando pessoas e instituições que trabalham em torno de suas idéias e desenvolvendo pesquisas e práticas nos campos da educação, da cultura e da comunicação que contribuam para a construção do mundo com o qual Paulo Freire sonhou e pelo qual tanto lutou: “menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”.

Nessa direção, o IPF desenvolve atualmente atividades de **formação**, de **consultoria**, de **documentação** e **informação** e também de **estudos e pesquisas**. A **formação** consiste na organização de seminários, congressos, fóruns e cursos para formação de educadores, entre os quais estão os seguintes programas: *Cátedra Livre Paulo Freire* – com cursos presenciais e a distância, em nível de Pós-Graduação; *Programa de Educação a Distância* – com cursos de educação continuada com base na Internet; *Programa Carta da Terra* - com a realização de uma consulta mundial objetivando sistematizar as contribuições dos educadores à redação da Carta da Terra – que será o equivalente à Declaração dos Direitos Humanos adaptada para os tempos atuais e o *Fórum Paulo Freire* – espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire, bem como de fortalecimento de vínculos entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freireana em vários países.

A **consultoria** é oferecida às instituições e organizações governamentais e não-governamentais. As atividades de **documentação e informação** objetivam manter vivo o debate das questões educacionais, divulgar os trabalhos realizados nas diferentes áreas em que atua, possibilitar a pesquisa e a troca de experiências, aprofundar reflexões teóricas e atualizar o pensamento de Paulo Freire. Para tanto, o IPF mantém os *Arquivos Paulo Freire* e uma *página na Internet*: <www.paulofreire.org>, além das várias publicações próprias que organiza.

Os **estudos e pesquisas** que desenvolve “alimentam” as atividades de formação e consultoria e fornecem subsídios para que as mesmas possam oferecer cursos nas áreas de Educação de Jovens e Adultos, Custo-Aluno, Gestão, Convivência e Organização dos Colegiados Escolares, Planejamento Socializado Ascendente e Projeto Político-Pedagógico, Institucionalização municipal/estadual de Colegiados Escolares, Gestão democrática do Ensino Público, Carta Escolar e Etnografia da Escola, Avaliação Dialógica no contexto da Progressão Continuada (Ciclos), A reestruturação Curricular na Perspectiva da Escola Cidadã, Introdução ao Pensamento de Paulo Freire, Formação de Educadores de Jovens e Adultos e Informática Aplicada à Educação, Ecopedagogia, Pedagogia da Práxis, Cidadania Planetária, Educação Ambiental e Mediação Pedagógica.

Maria José Vale

**EDUCAÇÃO DE
JOVENS E ADULTOS**
a construção da leitura e da escrita

São Paulo
IPF
1999

Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita

Maria José Vale

Capa e revisão: Ângela Antunes Ciseski

Produção Editorial: Editora SENAC

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DO COMÉRCIO

Presidente do Conselho Regional do SENAC: Abram Szajman

Diretor do Departamento Regional: Luiz Francisco de Assis Salgado

Coordenação do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho: Neusa Goys

IPF - INSTITUTO PAULO FREIRE

Diretor Geral: Moacir Gadotti

Secretário Geral: José Eustáquio Romão

Diretoria Técnico-pedagógica: Ângela Antunes Ciseski e Paulo Roberto Padilha

Programa de Educação de Jovens e Adultos: Alice Akemi Yamasaki, Eliseu Muniz dos Santos, Maria Heloísa Aguiar da Silva, João R. Alves dos Santos, Luiz Carlos de Oliveira, Luiz Marine José do Nascimento, Maria José Vale, Maria Leila Alves e Sônia C. S. Feitosa.

Dados de Catalogação

Vale, Maria José

Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita. São Paulo, IPF/SENAC, 1999. Série "Cadernos de EJA", nº 4.

1. Educação 2. Alfabetização 3. Educação de Jovens 4. Educação de Adultos 5. Educação de Jovens e Adultos 6. Educação Popular 7. Leitura 8. Escrita

Nenhuma parte desta obra pode ser reproduzida ou duplicada sem autorização expressa dos autores e do editor

Copyright 1999 by Autora

Direitos autorais:

IPF- INSTITUTO PAULO FREIRE

Rua Cerro Corá, 550 - 2º andar conj. 22 - 05061-100 - São Paulo - SP

Tel: (011) 3021-5536 - Fax: (011) 3021-5589

E-mail: ipf@paulofreire.org - Home page: www.paulofreire.org

e

SENAC - SERVIÇO NACIONAL DE APRENDIZAGEM COMERCIAL

Centro de Educação Comunitária para o Trabalho

Rua Dr. Vila Nova, 228- 3º andar- centro - 01222-903 - São Paulo - SP

Tel: (011) 236-2210 - Fax: (011) 256-5761

SÉRIE CADERNOS DE EJA

1. Concepção Sócio-Progressista da Educação: alguns pressupostos
2. Educação de Jovens e Adultos: uma perspectiva freireana
3. Educação de Jovens e Adultos: planejamento e avaliação
4. Educação de Jovens e Adultos: a construção da leitura e da escrita

SUMÁRIO

Primeira Parte

ESCRITA E LEITURA INICIAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS um enfoque sócio-construtivista

Introdução	06
1. Princípios fundamentais do sócio-construtivismo	11
2. Exemplos de escritas de alfabetizandos adultos e análise do ponto de vista da Psicogênese da língua escrita	18
2.1. Nível pré-silábico	21
2.2. Nível silábico	27
2.3. Nível silábico alfabético	29
2.4. Nível alfabético	30
3. Exemplos de leitura de alfabetizandos adultos	32
4. Registro de aula de alfabetização de adultos	34
5. Bibliografia	38

Segunda Parte

CONTRIBUIÇÕES DA LINGUÍSTICA A EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Apresentação	41
1. A influência do modelo de escrita de cartilha tradicional sobre a escrita inicial	41
2. Objetivos de oralidade, escrita e leitura na alfabetização de Jovens e Adultos	48
3. Objetivos da alfabetização	50
4. O prazer de ler na alfabetização de adulto	53
Bibliografia	60

APRESENTAÇÃO

O Instituto Paulo Freire, dando continuidade à publicação da Série *Educação de Jovens e Adultos*, lança agora, numa parceria com o Centro de Educação Comunitária para o Trabalho do SENAC-SP, os *Cadernos de Educação de Jovens e Adultos* (Cadernos de EJA).

Trata-se de um conjunto de textos que foi produzido pela equipe de educadores de jovens e adultos do Instituto Paulo Freire, procurando sistematizar a experiência acumulada pelos mesmos nos diversos cursos de EJA e reunindo subsídios teórico-práticos para melhor organizar o processo de formação de educadores de jovens e adultos. Nesse sentido, é um material inédito, em permanente reconstrução, que poderá atender a uma demanda sempre presente nos cursos de formação de educadores de jovens e adultos de todo o País e que, por isso, ultrapassará os limites desta parceria IPF-SENAC/SP.

Para melhor didatizar e organizar os cursos de formação de educadores de EJA da referida parceria, dividimos a presente publicação em quatro Cadernos: O **primeiro**, intitulado *Concepção sócio-progressista da educação: alguns pressupostos*, de Maria José Vale, procura traçar um histórico das diferentes concepções de educação existentes e apresentar aos futuros alfabetizadores um panorama das diferentes tendências educacionais que têm fundamentado as ações dos educadores, numa perspectiva filosófica e histórica da educação. Foi dada ênfase à perspectiva denominada “sócio-progressista”. Maria José Vale lança as bases sobre a qual o Instituto Paulo Freire alicerça sua proposta de EJA.

O **segundo caderno**, intitulado *EJA: uma perspectiva freireana*, reúne textos de Alice Akemi Yamasaki e Eliseu Muniz dos Santos (“EJA – histórico e desafios”), de Sônia Couto S. Feitoza (“Paulo Freire e o sócio-constructivismo”) e Luiz Marine José do Nascimento (“Estudo do Meio e Tema Gerador”). Este caderno faz um recorte da EJA no Brasil, analisa os principais desafios a serem enfrentados na educação de jovens e adultos, discute a contribuição de Paulo Freire para a formulação de um possível “sócio-constructivismo” e apresenta alguns referenciais para a realização do Estudo do Meio e o levantamento do Tema Gerador, a partir do qual se inicia o processo de alfabetização numa perspectiva freireana.

O **terceiro caderno**, intitulado *EJA: planejamento e Avaliação*, apresenta inicialmente o texto “É planejando que se aprende a planejar”, de Ângela Antunes Ciseski, Moacir Gadotti e Paulo Roberto Padilha, onde podem ser encontrados indicadores precisos sobre como pode ser construído coletivamente um projeto político-pedagógico de EJA, numa nova perspectiva de planejamento educacional denominada “planejamento socializado ascendente”. A segunda parte deste caderno, de autoria de Luiz Marine José do Nascimento, cujo título é “Avaliação em EJA”, procura fazer uma breve análise das diferentes concepções de avaliação do processo ensino-aprendizagem presentes no cenário educacional brasileiro e oferece alguns parâmetros para que possamos pensar a avaliação numa perspectiva freireana e dialógica.

O **quarto caderno**, “EJA: a construção da leitura e da escrita”, escrito por Maria José Vale, apresenta de forma ilustrada, didática e aprofundada, os diferentes níveis da construção da leitura e da escrita pelo alfabetizando, na perspectiva das pesquisas desenvolvidas pela educadora argentina Emília Ferreiro, com base nas hipóteses da construção da inteligência desenvolvidas por Jean Piaget. Trata-se de um caderno que subsidiará a prática do educador em sala de aula, oferecendo inclusive indicações sobre a

utilização de materiais didáticos, mas que, principalmente, relata a experiência vivida em sala de aula de alfabetização de jovens e adultos e mostra como podemos ainda nos valer da fundamental contribuição do *Método Paulo Freire* de educação de adultos associado às modernas descobertas da psicogênese da leitura e da escrita, para possibilitar um processo de alfabetização de acordo com a exigência do nosso tempo.

O objetivo destes *Cadernos de EJA* é servir aos educadores de jovens e adultos como fonte de consulta permanente para auxiliá-los na difícil, complexa, porém, gratificante, tarefa de alfabetizar e preparar os alfabetizandos para o exercício crítico de sua cidadania, para sua integração ou reintegração no mercado de trabalho, a partir de uma metodologia dialógica e conscientizadora.

Estes cadernos estarão sendo permanentemente reescritos no processo de alfabetização e visam ainda a contribuir para a superação da compreensão da EJA enquanto apenas uma extensão da escola formal (anos 40), ou como educação de base, como desenvolvimento comunitário (anos 50), como treinamento de mão-de-obra mais produtiva, útil ao projeto de desenvolvimento nacional dependente (anos 60), ou como controle da população sobretudo a rural (anos 70 e 80).

Objetiva-se, pois, através destes *Cadernos de EJA*, e principalmente das experiências vividas no processo de alfabetização, que os educadores possam desenvolver uma prática pedagógica através da qual auxiliem os alfabetizandos na aquisição de habilidades básicas de leitura, escrita, cálculo e ciências humanas, refletindo sobre os elementos da prática educativa que possibilitam o desenvolvimento da consciência crítica e auxiliem na formação de uma nova ética nas relações dos seres humanos entre si e com a natureza, estabelecendo um processo avaliativo constante e dialógico com os alfabetizandos, construindo a prática pedagógica a partir da relação teoria-prática e do movimento permanente de ação-reflexão-ação sobre o trabalho realizado.

Ressaltamos a iniciativa do SENAC/SP, por intermédio do Centro de Educação Comunitária para o Trabalho, que, através de sua Coordenadora, a Prof^a Neusa Goys, do Presidente Regional Dr. Abram Szajman e do Diretor do Departamento Regional Dr. Luiz Francisco de Assis Salgado, passa a integrar o movimento de alfabetização de jovens e adultos do País e a dar a sua importante contribuição para o desenvolvimento de ações educativas equivalente ao ensino fundamental aos/às ainda não alfabetizados/as ou semi-alfabetizados/as, buscando a superação das condições em que estão inseridos, preparando-os para o efetivo exercício de sua cidadania para que possam participar ativamente do contexto social em que vivem.

INSTITUTO PAULO FREIRE
São Paulo, março de 1999

ESCRITA E LEITURA INICIAIS NA ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

um enfoque sócio-construtivista

Introdução

Debater sobre a questão da alfabetização de adultos ainda é necessário na medida em que muitas crianças, jovens e adultos continuam excluídos da escolarização e, no caso de adultos, cada vez mais, também do mercado de trabalho.

O relatório divulgado pelo UNICEF, em 1998, sobre a situação mundial da infância revela que, no Brasil, apesar dos esforços para conter a repetência e a evasão escolar, 29% das crianças deixam de estudar sem que tenham concluído a 5ª. série (Folha de São Paulo do dia 09/12/98).

Segundo o DIEESE, em junho de 1998, o índice de desemprego na Grande São Paulo era de 19%. O economista Márcio Pochmann da UNICAMP declara que "o Brasil perdeu 2,5 milhões de postos de trabalho com carteira assinada entre 1990 a 1997" e a estabilidade está se transformando em lembranças do passado (Folha de São Paulo 02/09/99\8).

Um mercado de trabalho como o que se configura atualmente - cada vez mais competitivo e excludente - traz, conseqüentemente, novas exigências à formação educacional. Isso implica o aumento do número de unidades escolares e de vagas e a garantia da permanência do

aluno numa escola de qualidade (entendida aqui como aquela que forma cidadãos preparados não só para o mercado de trabalho, mas também para a participação ativa na construção de uma sociedade democrática e justa). Uma escola que não forme para a "adaptação", mas para a "inserção", e esta última, segundo Paulo Freire (1997: 86), implica "decisão, escolha, intervenção na realidade"

Apesar de as dificuldades ainda serem muitas, através de contato com os educadores alfabetizadores de jovens e adultos, de nossos cursos de formação, assessoria e acompanhamento de projetos de alfabetização em Secretarias Estaduais e Municipais de Educação, e em organizações não governamentais, em diferentes cidades do estado de São Paulo e outros estados do país, temos observado grande entusiasmo na implantação de novos projetos de EJA, inúmeros esforços para diminuir a evasão escolar e aumento da clareza política do papel de alfabetizador mediador junto aos alfabetizando adultos.

Mas, como dissemos, há muitos limites ainda. Porém não os vemos como obstáculos intransponíveis. Para nós, que nos entendemos sujeitos históricos, capazes, portanto, de agir sobre a realidade, transformando-a, eles são desafios a serem enfrentados para que a

situação atual seja superada. É com olhar repleto de esperança, com competência técnica, com criatividade e com compromisso político que nos lançamos ao trabalho de Educação de Jovens e Adultos, buscando contribuir para a diminuição da exclusão social a que estão submetidas as classes populares.

Citamos a seguir alguns dos desafios que estão a exigir de todos nós maior atenção e empenho: • necessidade de integrar os *referenciais teóricos da alfabetização*, de modo a construir uma proposta pedagógica coesa, uma unidade de princípios compatíveis; • necessidade de organizar a *formação continuada* do educador, de modo a garantir-lhe efetivo apoio pedagógico no cotidiano da sala de aula; • necessidade de revisão criteriosa dos *materiais didáticos* utilizados na concretização do trabalho pedagógico, de modo a torná-los mais coerentes com os pressupostos e princípios básicos anunciados e assumidos.

O processo de alfabetização exige, nestes novos tempos, um novo profissional, com capacidade de aplicar em sala de aula uma proposta pedagógica bem mais complexa do que aquela dos manuais chamados cartilhas. Manuais esses que, ao mesmo tempo que "facilitavam" o trabalho docente, impediam o professor de exercer a soberania do ato de pensar, decidir sobre o fazer pedagógico e, conseqüentemente, de colocar-se como pessoa em construção, agente histórico do seu próprio percurso profissional. O manual programava todo o processo da alfabetização, partindo de um conceito de alfabetização e de aprendizagem hoje questionado e superado pelas contribuições de Paulo Freire e dos pesquisadores da psicogênese do desenvolvimento.

Uma proposta pedagógica para a alfabetização pode contemplar e integrar três imprescindíveis contribuições à alfabetização de adultos: 1) - a concepção

de Educação Social-Progressista, baseada na epistemologia dialética da obra de Paulo Freire, incluindo a releitura de sua concepção de Alfabetização de Adultos; 2) - A teoria do conhecimento representada pelo sócio-construtivismo piagetiano-vygotskyano, com base nas pesquisas e publicações de Emília Ferreiro e colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita, e publicações da Psicologia Dialética de Lev Semenovich Vygotsky sobre questões do pensamento e linguagem; 3) - a concepção da lingüística dialética, representada pelas publicações de docentes de diversas universidades do país que têm desenvolvido estudos relacionando a Lingüística à Educação.

Consideramos que a construção de uma proposta pedagógico-didática para a alfabetização, subsidiada por esta tríplice referência, não é uma realização simplista, fácil e de imediata aplicabilidade. Sabemos da complexidade da passagem da teoria à prática da sala de aula, e vice-versa, da prática à teoria, da prática como ponto de partida para reafirmação e reelaboração das conclusões científicas.

Analisando a proposta pedagógica implementada de fato em cursos de alfabetização, temos observado alguns desvios quando focalizamos a síntese teórica acima referida:

1º - Percebemos a aplicação do construtivismo numa abordagem meramente psicologizante, em que as atividades são selecionadas tendo por base os objetivos cognitivos da alfabetização, dando-se ênfase para saber como passar de um nível de concepção do sistema escrito ao outro, através dos conflitos cognitivos. Embora essa seja uma das vertentes necessárias, não é suficiente para abarcar toda a complexidade da alfabetização.

Tanto quanto os objetivos, são fundamentais os conteúdos, incluindo aí os temas de abrangência e urgência social e os temas do universo existencial do

educando. Tanto quanto os objetivos cognitivos e afetivos, são importantes os objetivos sócio-políticos. Um passo importante dado neste sentido, apesar das polêmicas suscitadas, é a criação dos "temas transversais" nos novos Parâmetros Curriculares Nacionais em 1997, a exemplo do que se deu há dez anos na proposta curricular da Espanha. Ao lado dos valores científicos e dos valores estéticos da linguagem, passamos a focalizar também os valores éticos mais amplos. Ao lado do lema "aprender a aprender", acrescentamos o "aprender a viver". Ao lado do processo construtivo e expressivo do conhecimento da escrita e leitura, consideramos também o processo discursivo, dialógico, social do conhecimento. Priorizamos o conhecimento científico, o desenvolvimento da sensibilidade estética, bem como o desenvolvimento de atitudes e condutas socialmente úteis e imprescindíveis à formação da cidadania.

2° - Mesmo que o estudo da obra de Paulo Freire esteja presente na formação dos educadores, o que vemos, em geral, é uma declaração de princípios político-pedagógicos, num belo documento escrito, como introdução formal de todo projeto que se defina social progressista. Mas muitos começam e terminam aí mesmo. Depois do projeto escrito, implementa-se a prática. A prática cuida dos aspectos psicológicos cognitivos, afetivos e expressivos da construção do conhecimento. A dimensão histórico-crítica da leitura do mundo é relegada ou postergada para os ciclos mais adiantados do estudo escolar.

Negamos tanto a sacralização, que mitifica, que cristaliza no passado "o método Paulo Freire", como a banalização de uma compreensão e aplicação superficial, apressada e historicamente descontextualizada do pensamento de Paulo Freire. Os princípios político-pedagógicos do legado freireano podem

interpenetrar o cotidiano da sala de aula e há caminhos para que esta questão possa ser viabilizada. Na sistematização dos conteúdos da alfabetização de adultos, podemos resgatar e reatualizar o conceito freireano de "tema gerador". Ele funciona como um "tema transversal" (Parâmetros Curriculares Nacionais, MEC, 1998), atravessando todas as demais áreas disciplinares. No estudo do tema gerador, partimos do conhecimento atual do alfabetizando, de suas experiências afetivas e vivenciais sobre o tema, de seus interesses particulares e caminhamos no sentido da problematização mais abrangente das questões da comunidade e da sociedade. Nesse sentido, as aulas se tornam "círculos de cultura".

3° - A maioria dos educadores com quem trabalhamos já incorporou princípios sócio-lingüísticos nas aulas de alfabetização, concebendo a linguagem como interlocução, partindo de atividades significativas de linguagem, de um universo semântico, ao invés de unidades parciais como letras, fonemas, grafemas, sílabas ou frases tipo cartilha. Mas alguns deles ainda não conseguem prescindir do estudo mecânico das famílias silábicas, necessitando de revisão e convencimento teórico que justifique e solidifique novas práticas e de ousadia para vivenciar novas práticas a fim de reformular suas crenças teóricas, quebrando assim, a inércia de hábitos adquiridos.

A síntese teórica que aqui propomos é uma realidade ainda em construção, gerando polêmicas acadêmicas quanto a uma possível incompatibilidade epistemológica.

A nossa posição, porém, é pela complementaridade, pela síntese dialética que implica crescente clareza, análise teórica criteriosa, abertura permanente para o debate, revisão constante da síntese e da aplicabilidade de suas contribuições, correção humilde de equívocos na compreensão de suas proposições. Para

Paulo Freire (1997: 109), "O espaço pedagógico é um texto para ser constantemente 'lido', 'interpretado', 'escrito' e 'reescrito'.

O debate sobre a possibilidade desta síntese teórica continua ativo. Seminários, encontros internacionais, obras publicadas estão aí em pauta para quem deseja reavaliar a sua prática. Estudar, participar, acompanhar os debates em torno dessas questões torna-se imprescindível a todo profissional engajado na questão da alfabetização de adultos¹.

Nas experiências que temos desenvolvido, observamos um nível maior de competência dos educadores quando eles podem contar com uma coordenação

¹ Alguns espaços onde esses debates têm sido realizados:

O Encontro latino-americano realizado no México em outubro de 1987 sob a coordenação de Emílio Ferreiro com o objetivo de apresentar e avaliar projetos de alfabetização e abrir publicamente o debate. Deste encontro, resultou o livro: *Os Filhos do Analfabetismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

O livro *Piaget, Vygotsky. Novas Contribuições para o debate* (São Paulo, Ática, 1998) contém capítulos de Emília Ferreiro, Marta Kohl de Oliveira, Delia Lerner, José Antonio Castorina. Trata-se de um livro esclarecedor sobre a necessária coordenação entre semelhanças e diferenças na abordagem destes autores, pontuações sobre equívocos na interpretação e na aplicação de suas idéias.

A tese de doutorado de Tânia Maria de Melo Moura. *Alfabetização de Adultos: Freire, Ferreiro, Vygotsky* (PUC/SP) é outra contribuição valiosa.

I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, do Instituto Paulo Freire, nos dias 28, 29 e 30 de Abril de 1998. Contou com a participação de representantes de 22 países, com a apresentação e avaliação de projetos educacionais diversos, inspirados no legado de Paulo Freire, entre eles, projetos de alfabetização de adultos. Paulo Freire tem sido, portanto, um símbolo catalisador. Educadores do mundo inteiro têm-se unido em torno do seu legado, possibilitando a criação de espaços de encontro para apresentação, debate, avaliação e incentivo de projetos educacionais inovadores.

pedagógica permanente que dê continuidade aos cursos iniciais.

Um caminho que se tem mostrado muito eficiente, resultando em maior segurança para o professor e, conseqüentemente, maior índice de aprendizagem dos alfabetizandos, é o da criação do espaço coletivo semanal no interior da instituição para discussão da questão pedagógica.

As reuniões periódicas dos professores, pautadas na reflexão teórica da prática concreta da sala de aula, possibilita o estudo teórico, a planificação coletiva de temas geradores a serem desenvolvidos, dentro dos princípios da interdisciplinaridade e transdisciplinaridade, a discussão sobre dificuldades e problemas do dia-a-dia, a construção coletiva criativa de atividades e de materiais pedagógicos necessários ao tema em foco.

A planificação coletiva é uma realimentação pedagógica constante que supera aquela já tão conhecida atuação docente em que cada aula é um mosaico de atividades didáticas reproduzidas, provenientes de propostas pedagógicas diferentes e até mesmo ideologicamente incompatíveis, caracterizando um ecletismo acrítico, um ativismo pedagógico destituído da clareza dos seus pressupostos epistemológicos e científicos, uma prática docente isolacionista, desvinculada de uma construção coletiva do projeto pedagógico e metodológico da instituição educativa como um todo.

A produção e avaliação coletiva de atividades e materiais didáticos, tendo em vista a implementação de cada tema gerador ou unidade temática planificada, permite a construção de um acervo consistente e coerente de atividades e materiais didáticos que podem ser organizados em dossiês.

A produção de materiais deverá ser de dois tipos: a) materiais informativos -

livros e textos - que ajudem o professor a pensar e atualizar a sua proposta pedagógica e os conteúdos a serem trabalhados; b) materiais de leitura para os alfabetizandos, atraentes e de boa qualidade gráfica e estética, abarcando os mais variados veículos de leitura e os mais variados tipos de textos - narrativos, dissertativos, informativos - das mais diferentes fontes - científicas e eruditas e, respeitando a diversidade cultural, as de origem popular, produzidos pelos próprios alunos ou por pessoas de sua comunidade.

Os alfabetizadores se mostram admirados, auto-realizados e entusiasmados ao perceberem a viabilidade da construção coletiva - realizada por eles mesmos e com o apoio pedagógico competente - de um repertório imenso de atividades e materiais didáticos, adequados ao estudo de cada unidade temática. A produção desse material descarta a necessidade de recorrerem às ultrapassadas cartilhas cujos conteúdos estão completamente desvinculados do contexto sócio-cultural dos alfabetizandos e não cumprem a função comunicativa, informativa ou estética da linguagem.

O educador alfabetizador de adultos que busca um trabalho comprometido e competente coloca a si mesmo as seguintes questões:

- Como fazer da minha aula de alfabetização de adultos um "círculo de cultura"?

- Como concretizar no cotidiano da sala de aula o trabalho com os "temas geradores", estudando temas sociais e experiências relevantes e significativas, de modo construtivo e discursivo, científico e comprometido com a realidade ao mesmo tempo?

- Como posso trabalhar uma aula de alfabetização onde perpassam e atravessam todos os princípios de uma síntese teórica assumida, de tal modo que a dimensão do imediato e do mediato, do sincrônico e diacrônico se cruzem? De tal

modo que, "holograficamente" a parte contenha o todo?

- Como posso ser um educador holisticamente orientado, capaz de integrar - ao invés de fragmentar - de colocar "ponte sobre fronteiras", de trabalhar interdisciplinarmente e transdisciplinarmente as disciplinas curriculares e os temas escolares?

Buscamos, esperançosamente, uma formação de educadores alfabetizadores de adultos, onde estas questões sejam colocadas e discutidas, buscando-se respostas e caminhos viáveis para os desafios que cada contexto nos apresenta.

Nesse sentido, a primeira parte deste caderno tem como **objetivo** pormenorizar um recorte deste referencial amplo da alfabetização de adultos. Ele foi escrito com um fim didático bem específico: contribuir como um dos instrumentos de estudo e leitura complementar no curso inicial de formação de educadores alfabetizadores de adultos. Estes escritos jamais poderão substituir a leitura dos autores citados. No trabalho de coordenação pedagógica é tarefa essencial incentivar e criar condições para que os educadores desenvolvam a prática da leitura, principalmente, dos livros dos diversos autores que escrevem sobre a temática da alfabetização. O coordenador pedagógico deve ser ele próprio um testemunho pessoal de dedicação ao estudo, de profissional leitor e escritor.

O recorte que aqui realizamos versa² sobre a questão da escrita e da

² Caso o leitor tenha interesse numa síntese global de uma proposta metodológica para a alfabetização de adultos, sugerimos a leitura do texto: VALE, Maria José. "Procedimentos Metodológicos do Processo de Alfabetização do MOVA-SP". In: GADOTTI, Moacir (org.). *Educação de Jovens e Adultos: a experiência do MOVA-SP*. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 1996.

leitura iniciais sob o ponto de vista sócio-construtivista. Reunimos aqui um conjunto de textos que fomos redigindo ao longo do nosso trabalho de coordenação pedagógica, no esforço de organizar, sistematizar e registrar os nossos estudos e os nossos diálogos com os educadores alfabetizadores, com quem trabalhamos. Estes textos pretendem abordar alguns dos aspectos do sócio-construtivismo e não exigem uma leitura seqüencial.

Acreditamos que no exercício permanente da reflexão coletiva da prática pedagógica cotidiana, os educadores alfabetizadores iniciantes vão recriando a proposta político-pedagógica que lhes dá suporte, vão aprendendo a transitar entre a totalidade - que garante o sentido, a unidade e a coerência de seus propósitos - e as suas partes constituintes.

Neste profundo aprendizado, o professor vai construindo novas certezas e vislumbrando a beleza do paradigma educacional holográfico: cada atividade diária na sala de aula é uma trama constituidora da imensa rede da educação. Tudo se interconecta. Uma simples aula evidencia o conjunto de referenciais norteadores. Um minuto de atuação pedagógica carrega dentro de si a síntese referencial. Não apenas a parte está no todo, mas a parte contém em si a totalidade.

1 - Princípios fundamentais do sócio-construtivismo

Enquanto uma teoria do conhecimento, uma epistemologia, o construtivismo tem sido muito divulgado entre os educadores brasileiros, principalmente a partir da década de 80. Não se trata de um método, mas de uma concepção de conhecimento, um conjunto de princípios. Supõe uma determinada

visão do ato de conhecer, e enquanto tal, pode gerar subsídios, fundamentos para a construção pedagógico-didática de novas diretrizes metodológicas para o trabalho escolar, da pré-escola à universidade.

A forma como o concebemos e aplicamos hoje na educação nasceu dos estudos do psicólogo e pesquisador suíço de Genebra, Jean Piaget (1896-1980). Outros autores, como o psicólogo russo Lev Semenovich Vygotsky (1896-1934) e seus continuadores, trazem novas contribuições para a compreensão do construtivismo e, particularmente, no caso da língua escrita, o construtivismo recebe a influência das pesquisas desenvolvidas por Emília Ferreiro, desde 1974, em Buenos Aires, e, a partir de 1975, em Genebra e México. Emília Ferreiro atualmente é professora e pesquisadora na Universidade do México.

Piaget passou a empregar o termo "construtivismo" nos últimos vinte anos de sua produção escrita ao longo de sessenta anos. No último capítulo do livro organizado por Piaget e publicado em 1967, com o título "Lógica e Conhecimento Científico", Piaget formula uma epistemologia construtivista por oposição a outras epistemologias não construtivistas. Lino de Macedo nos mostra este paralelo (MACEDO, 1994, XVI-XVIII).

Segundo Piaget, todo conhecimento consiste em formular novos problemas à medida que resolvemos os precedentes. O construtivismo é, para Piaget, uma forma de organização da experiência. Fica sempre uma lacuna no conhecimento que já adquirimos. A apreensão desta lacuna, isto é, daquilo que falta conhecer, provoca no sujeito do conhecimento uma desestruturação, um *desequilíbrio cognitivo* que impulsiona o sujeito na busca da complementação, da correção de conteúdos aprendidos anteriormente e ainda da coordenação de esquemas já aprendidos. Estas são formas de

“equilíbrio”, ensina-nos Piaget. É pelo processo de equilíbrio que se dá o desenvolvimento do ser humano. O novo conhecimento é então gerado, originado, isto é, tem a sua *gênese*, nos conflitos cognitivos. Vejamos no glossário dos conceitos piagetianos, organizado por Antonio Battro, como Piaget define o *construtivismo*: Construtivismo é a tendência genética de ultrapassar sem cessar as construções acabadas para satisfazer as lacunas (BATTRO, 1971).

Conceitos Piagetianos

Para que possamos compreender o conceito de construtivismo, devemos rever conceitos básicos da epistemologia genética de Piaget.

Vamos partir de um exemplo concreto de conhecimento da escrita de uma palavra, por um alfabetizando, numa visão longitudinal, desde o primeiro nível de conceitualização da escrita desta palavra, tendo em vista os já conhecidos estudos de Emília Ferreiro.

Níveis da escrita da palavra “Livro”

1º	2º	3º	4º	5º
Pré-Silábico	Silábico	Silábico-Alfabético	Alfabético	Ortográfico
4 A o i b O 4	R A N I U	L i v u	L i v r u	L i v r o
"livro" →	↓ ↓ "li-vro"	↔ ↔ "li- vro"	→ "livro"	→ "livro"

No meio estão as escritas de um alfabetizando. Abaixo, entre aspas, estão as leituras orais pelo alfabetizando, ou seja, como ele leu o que escreveu.

No capítulo 3 deste caderno pretendemos detalhar cada um destes níveis. Apresentamos acima apenas uma esquematização geral deles.

Pelos estudos de Emília Ferreiro, sabemos que no 1º nível da concepção de escrita, o pré-silábico, o alfabetizando formula a hipótese da “quantidade mínima de sinais gráficos”, isto é, ele pensa que são necessários de 2 a 4 sinais gráficos, no mínimo, para escrever uma palavra. No exemplo acima, o aluno colocou sete sinais gráficos. No início do segundo nível, o silábico, há uma nova hipótese: o

alfabetizando pensa que é necessário colocar um sinal gráfico para cada sílaba oral. As novas hipóteses entram em contradição com as hipóteses anteriores: a hipótese silábica atual entra em contradição com a hipótese anterior da quantidade mínima, configurando aí um conflito cognitivo. O conflito cognitivo é definido por Emília Ferreiro como a contradição entre hipóteses. Neste momento do conflito cognitivo, hipóteses anteriores são superadas e o conhecimento pode avançar. O conflito gera o novo conhecimento, possibilita esta passagem de um nível para outro mais avançado do

conhecimento e esta passagem é a gênese, origem do novo conhecimento. No exemplo acima, quando o alfabetizando, no início da hipótese silábica, riscou as letras restantes, R A (~~N~~~~i~~~~U~~), ele está buscando uma forma de equilíbrio ao desafio do momento, corrigindo, regulando sua escrita conforme a nova hipótese: um sinal gráfico para cada sílaba oral. Ele escreve mais letras no início, e depois, ao ler o que escreveu, designando uma letra para cada sílaba oral, percebe que algumas letras sobraram e busca uma solução para o problema, cortando-as. Esta resposta é ainda um equilíbrio parcial, provisório, porque o equilíbrio mais completo se dará quando compreender a ortografia convencional das palavras. Em cada novo nível de conhecimento da escrita, o sujeito estará tentando preencher lacunas do conhecimento anterior. Cada nível da escrita é uma estrutura já formada e compreende um conjunto de hipóteses originais, específicas deste nível em questão.

Apresentamos abaixo os conceitos piagetianos, buscando compreendê-los a partir do exemplo acima citado e do que foi dito sobre ele.

- **Construtivismo** é a tendência genética de ultrapassar sem cessar as construções acabadas para satisfazer as lacunas.

- **Equilibração Majorante:** equilibrações cada vez mais complexas e superiores coordenam, regulam ou corrigem e ainda completam, compensando ou preenchendo lacunas em relação às formas precedentes de equilíbrio. Para Piaget, a equilibração é processo ativo do sujeito que busca respostas aos desafios, às perturbações cognitivas. O sujeito busca soluções provisórias e parciais num primeiro momento, até ir alcançando níveis mais elevados de equilíbrio, isto é, até atingir respostas mais completas.

- **Desenvolvimento** são sucessivas construções sendo integradas às estruturas já formadas. O desenvolvimento é uma equilibração progressiva, uma passagem de um estado de menor equilíbrio para outro de maior equilíbrio. Cada estágio do desenvolvimento se caracteriza pela aparição de estruturas originais que o distingue dos estágios anteriores.

Estrutura: é um conjunto de esquemas e este é uma unidade estrutural. (Exemplo de esquema: sugar polegar, alcançar-agarrar objetos. Exemplos de estrutura: classificação, seriação). Um estrutura requer vários esquemas coordenados entre si. O esquema é um constructo hipotético. São ações organizadas que se modificam e se generalizam na repetição da ação, em circunstâncias análogas. Estrutura é uma forma particular de equilíbrio mais ou menos estável no seu campo restrito e que volta a ser instável nos limites deste. Há uma permanência momentânea, sempre superada. Toda estrutura supõe uma construção, não existem estruturas inatas. Toda estrutura tem uma gênese. Gênese é a passagem de um estado anterior a outro estado ulterior no desenvolvimento. Toda gênese parte de uma estrutura e chega a outra estrutura.

Assimilação: assimilar é incorporar um novo conhecimento às estruturas já construídas. É a fusão do novo conhecimento às estruturas já existentes. O objeto de conhecimento é modificado para ser incorporado ao esquematismo do sujeito. Implica adaptação do real ao eu.

Acomodação: modificação interior nas estruturas já existentes para incorporar a nova estrutura. O Sujeito é modificado pela ação do meio. Implica a adaptação do eu ao real.

Tentemos também, tendo em vista a aplicação dos conceitos piagetianos ao exemplo de desenvolvimento da aprendizagem da palavra livro, interpretar as seguintes palavras do professor Lino de

Macedo: "Ser construtivista implica considerar reciprocamente 'estrutura' e 'gênese', assim como 'sujeito' e 'objeto'. Estrutura tem a ver com permanência, mesmo que provisória, gênese tem a ver com a dinâmica da mudança, com a gestação do novo, com a articulação, intersecção do antes e depois" (MACEDO, 1994, 27-37).

Alguns princípios básicos do construtivismo

1 - O sujeito aprende pensando, compreendendo ativamente

Estes conceitos piagetianos básicos de construtivismo, desenvolvimento, estrutura, gênese, equilíbrio, assimilação, acomodação são o suporte teórico para o mais fundamental dos princípios do construtivismo: a concepção de sujeito e a relação do sujeito com o objeto do conhecimento.

O sujeito aprende pensando, compreendendo ativamente, agindo sobre o objeto do conhecimento. Dessa forma, o conhecimento é elaborado e modificado pelo sujeito. Não é algo automático, que fica como uma cópia idêntica do modelo exterior na mente. O alfabetizando modifica o objeto do conhecimento de acordo com seu nível de compreensão sobre a escrita e ao mesmo tempo ele é modificado, alterando a organização interna toda vez que entra em conflito e reestrutura o que já sabia antes.

Na perspectiva construtivista, todo conhecimento novo parte de um conhecimento anterior: à medida que o conhecimento atual se torna insuficiente para responder novas questões, ele vai sendo desestruturado em função das novas respostas e informações. Em outras palavras, o novo conhecimento se estrutura a partir do que já se conhecia antes. Sendo assim, o ponto de partida do trabalho escolar deve considerar 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, 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. Esta ultrapassagem só será possível pela ação do sujeito que conhece. Aprendizagem supõe esforço, superação de conflito, não é algo apenas divertido e prazeroso.

O construtivismo enfatiza o processo do conhecimento pelo próprio sujeito, agente do ato de conhecer. Conhecer é agir sobre o objeto do conhecimento, não é só ver-ouvir-perceber, mas, principalmente pensar, compreender. Implica o ato de descobrir e construir. Descobrir (desvelar as regras convencionais do sistema escrito) e construir-reconstruir, colocando suas formas próprias de pensamento e sentimento, seus conteúdos pessoais e sócio-culturais nas situações de aprendizagem. O sujeito que conhece constrói-reconstrói, cria-recria, modifica, produz um novo conhecimento.

Esta concepção difere daquelas concepções reducionistas, que meramente expõem o sujeito a atitudes receptativas e reprodutivistas diante de um saber pronto.

2 - O conflito cognitivo

Diante de um novo problema, de situações ainda não aprendidas ou resolvidas, o sujeito formula hipóteses explicativas. Muitas vezes estas novas hipóteses entram em contradição com o conhecimento anterior, com hipóteses já formuladas. Quando as hipóteses se tornam incompatíveis, o sujeito passa por momentos de "conflito cognitivo", colocando o pensamento em movimento,

em ação: o sujeito então questiona, duvida da hipótese anterior, desestabiliza certezas, compara seu conhecimento com o dos outros, aciona, reorganiza, cria, recria, modifica, busca ativamente resolver seus problemas conceituais.

O conflito cognitivo é revalorizado na abordagem construtivista. Ele é motor propulsor do conhecimento, suscita a restituição do equilíbrio provisoriamente perdido, o sujeito busca respostas para suas dúvidas perturbadoras e perguntas do momento.

3 - O erro construtivo

A maioria dos erros são "erros construtivos", isto é, tentativas de respostas e saídas para situações de conflito cognitivo. Mostram como o aluno estava pensando no momento de escrever, que dificuldades se fizeram presentes, o que lhe falta aprender para solucionar estas dificuldades. Oferecem evidências do processo intrínseco da aprendizagem. Possibilita a avaliação diagnóstica, a interferência pedagógica do professor nos momentos de dúvida do alfabetizando, a orientação docente para que o aluno possa prosseguir em sua aprendizagem. Ao invés de negar ou punir os alunos pelos erros, estes são considerados como parte do processo de aprender construtivamente.

A aprendizagem supõe elaboração cognitiva do sujeito que nem sempre corresponde ao que é ensinado. Implica o nível de compreensão que o sujeito tem do objeto do conhecimento, naquele momento. O conhecimento é sempre uma representação mental da realidade. Não é a realidade, é a interpretação da realidade. Ensinar não se identifica com aprender, porque nem sempre as estruturas cognitivas do sujeito são suficientes para compreender um informação ensinada. Muitos dos erros dos educandos não significam "distração, falta de concentração, preguiça de estudar,

malandragem, burrice", mas significam as respostas possíveis num dado momento de seu desenvolvimento.

Um novo conceito de aprendizagem

Aprendizagem não é processo linear, não é justaposição de informações dadas. Para atingir o desenvolvimento, o sujeito passa por momentos de paradas, estagnações e, às vezes, até por retrocessos, como também avanços parciais e avanços bruscos imprevistos pelo professor. Supõe idas e vindas em torno do velho-novo.

Aprendizagem supõe sempre *memorização*, entendida como a permanência provisória de uma determinada síntese do conhecimento, até ir chegando o movimento seguinte de um novo conflito, em que se dá outra vez uma reorganização do pensamento e construção de um outro novo momento de síntese, num nível mais elevado. Memorizar é então, diferente de decorar, que é a repetição estereotipada, automática.

Piaget e Vygotsky

Piaget, com seu conceito de construtivismo, enfatiza a interação sujeito-objeto. A mente se forma na interação sujeito-meio. Através da noção de conflito e equilíbrio, ele explica o papel do sujeito na construção do conhecimento em suas trocas com o meio. Através dos conceitos de assimilação e acomodação explica as transformações que se operam no sujeito que conhece.

Piaget supera, assim, nos anos finais de sua produção científica, correntes epistemológicas anteriores que dão primazia ora ao sujeito (racionalismo), ora ao objeto (empirismo).

Para o racionalismo, as idéias são inatas, a única fonte do conhecimento é interna, é a razão. Para o Empirismo, a mente é uma tábula rasa, até serem

inscritas nela as experiências e sensações que são a única fonte do conhecimento.

Enquanto Piaget explica mais detalhadamente o papel do sujeito na construção do conhecimento, através dos seus conceitos de equilíbrio, construtivismo, gênese, desenvolvimento, Vygotsky explica mais detalhadamente o papel do meio, o papel da comunicação entre as pessoas na estruturação do conhecimento do sujeito. As interações sociais são enfatizadas por Vygotsky. O conhecimento não é apenas um processo pessoal, mas essencialmente social. A dimensão social não é apenas uma influência exterior, o social é internalizado. O movimento de internalização do *inter-pessoal* (o sujeito com os outros) para o *intra-pessoal* (aquilo que o sujeito já conhece) não se faz de modo direto, mas por mediações: nas relações entre as pessoas se dá o discurso, que é a linguagem em ação, em movimento. A linguagem é interlocução, é conversação. Ela é, portanto, o principal agente mediador. O social constitui, dá origem ao sujeito. Quando o sujeito se expressa, há a revelação do social internalizado, mas o sujeito não é moldado passivamente pelo social, ele faz uma reconstituição interna do social. O sujeito não é passivo e nem ativo, ele é "interativo". A dimensão pessoal e social do sujeito estão numa relação de simultaneidade, o sujeito individualiza-se ao mesmo tempo em que se socializa.

O pensamento, a memória e demais funções psicológicas superiores são resultado das interações sociais internalizadas. O desenvolvimento se processa pela superação de um conhecimento atual por outro conhecimento mais avançado, em potencial. Entre o "nível de desenvolvimento atual", isto é, tudo aquilo que o sujeito já conhece e que já pode fazer sozinho, e o "nível de desenvolvimento potencial", isto é, o que

o sujeito só pode fazer ainda com a ajuda dos outros) há uma distância a percorrer, num tempo pedagógico específico para cada sujeito em particular. Esta distância é a "zona proximal" para Vygotsky. Na travessia desta distância, o professor atua com sua intervenção. Não é só o professor que ensina, o educando aprende com colegas que já aprenderam antes, e, principalmente, aprende na relação dinâmica e contraditória eu & mundo. Vygotsky enfatiza o papel do outro: professor e colegas no processo de aceleração do aprendizado. Para Vygotsky, o bom ensino é aquele que se adianta ao desenvolvimento do novo conhecimento, deste modo, o que antes era potencial passa a ser atual, e assim por diante, possibilitando o processo espiralado do desenvolvimento. Aprendizagem socializada gera desenvolvimento. Aprendemos interiorizando os discursos que ocorrem nos intercâmbios sociais. Vygotsky enfatiza a dimensão discursiva do conhecimento. Piaget é essencialmente construtivista, enquanto Vygotsky é essencialmente interacionista (BANKS,1991).

Acreditamos na complementaridade dos dois autores, apelando por uma proposta construtivista-interacionista ou sócio-construtivista. Acreditamos na alfabetização como um processo construtivo e discursivo.

Características do educador numa perspectiva sócio-construtivista

Na perspectiva sócio-construtivista, o educador é mediador, isto é, através do discurso, da interlocução, do diálogo, ele se coloca ao lado do educando, dirigindo, coordenando democraticamente o processo educativo e interferindo nos momentos de dificuldades, assegurando as condições que possibilitam o desenvolvimento do educando.

O educador assume a direção, a coordenação do processo pedagógico da sala de aula, selecionando e organizando situações significativas para incentivar o ato de conhecer, encaminhando as atividades para a consecução dos objetivos propostos de forma compartilhada entre educador e educando. O sócio-construtivismo supõe organização pedagógica sistematizada do trabalho escolar, portanto, não prega o espontaneísmo. O planejado e o emergencial se complementam.

O educador-alfabetizador acompanha o processo de conhecimento do aluno, observa como o aluno está pensando durante a atividade proposta, verifica quais são suas hipóteses, o momento de conflito, a solução encontrada. Observa, registra e avalia o processo pedagógico. A questão para o educador não é facilitar a aprendizagem, tentando retirar o conflito, dando a resposta definitiva, imediatamente, sem a paciência pedagógica de esperar que o aluno formule suas respostas provisórias, que lhe são possíveis naquele momento, mas é ser uma presença junto ao educando, possibilitando que ele atravesse o conflito do momento, superando.

O professor faz interferência pedagógica, apresentando situações desafiadoras, provocando a dúvida, desestruturando o já conhecido, devolvendo perguntas, incentivando o debate coletivo de idéias para que haja o confronto entre os diferentes modos de pensar entre os alunos do grupo, fornecendo informações quando se fazem necessárias.

Confrontando sua teoria na prática da sala de aula, o educador refaz suas sínteses teóricas pela experiência própria e pelo estudo de outros teóricos. Neste sentido, ele é sempre um pesquisador.

A pedagogia sócio-construtivista incorpora a dimensão experiencial-afetiva e sócio-cultural dos educandos nas

atividades coletivas e individuais de sala de aula, tornando as situações de aprendizagem significativas, evitando a linguagem artificial, o academicismo, a descontextualização, o estudo desvinculado da vida e de sua função social. Ela incorpora a dimensão utilitária, científica, estética e lúdica no ato de aprender.

A concepção sócio-construtivista do conhecimento aliada à concepção dialética de educação e a concepção dialética lingüística constituem três referenciais teóricos compatíveis e complementares para a formulação de uma proposta pedagógico-didática para a alfabetização.

A construção desta proposta e sua aplicabilidade na prática educacional escolar tem sido o esforço conjunto de grande número de educadores e pesquisadores.

O Construtivismo e o legado pedagógico de Paulo Freire

Os princípios básicos do sócio-construtivismo, como teoria do conhecimento, são compatíveis com os princípios da concepção social progressista de educação, que tem em Paulo Freire o seu principal representante. Basta lembrar alguns princípios constantemente reiterados na obra de Paulo Freire: a concepção de sujeito que aprende, a crítica à "educação bancária", o ensino a partir das condições atuais sócio-culturais, ideológicas e existenciais do sujeito, rumo à superação destas condições, a contradição dialética na relação dialógica professor-aluno, o papel diretivo da intervenção pedagógica, a postura do leitor crítico.

Ilustrativamente, destacamos trechos de seus escritos:

Aprender é uma aventura criadora, algo, por isso mesmo, muito mais rico do que meramente repetir a lição dada. Aprender para nós é

construir, reconstruir, constatar para mudar, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito (FREIRE, 1997: 77).

Uma de minhas tarefas centrais como educador progressista é apoiar o educando para que ele mesmo vença suas dificuldades na compreensão ou na inteligência do objeto e para que sua curiosidade, compensada e gratificada pelo êxito da compreensão alcançada, seja mantida e, assim, estimulada a continuar a busca permanente que o processo de conhecer implica. Que me seja perdoada a reiteração, mas é preciso enfatizar, mais uma vez: ensinar não é transferir a inteligência do objeto ao educando mas instigá-lo no sentido de que, como sujeito cognoscente, se torne capaz de entender e comunicar o entendido. É nesse sentido que se impõe a mim escutar o educando em suas dúvidas, em seus receios, em sua incompetência provisória. E ao escutá-lo, aprendo a falar com ele (FREIRE, 1997: 134-5).

Ao longo da obra educacional de Paulo Freire, os princípios gerais básicos do sócio-construtivismo estão contemplados, embora os aspectos psicogenéticos da língua escrita, o desenvolvimento cognitivo do sujeito, a relação pensamento-linguagem não tenham sido objeto de estudo em sua obra pedagógica. Autores como Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro e outros realizaram as pesquisas científicas que vieram a aprofundar o enfoque psicológico da aprendizagem.

No que se refere ao método de alfabetização criado por Paulo Freire na década de 60, não utilizamos mais o estudo da família silábica das palavras, da maneira como foi concebido na época, buscando hoje incorporar os novos estudos sobre a psicogênese da língua escrita desenvolvidos nos últimos vinte anos. Repetir o método de 60 seria cristalizar o seu autor no passado,

mitificando-o e deixando de considerar o conhecimento como um processo historicamente marcado.

Para os estudiosos da alfabetização, duas tarefas fundamentais se colocam: 1ª) - resgatar a atualidade do chamado "Método Paulo Freire" de alfabetização, (que não se compreende desvinculado de sua obra educacional como um todo), incluindo o conceito de "tema gerador", problematizando a realidade no cotidiano da sala de aula, ao invés de reduzir o pensamento freireano a uma declaração de princípios educacionais esquecidos nos documentos formais das instituições escolares. Não podemos reduzir a alfabetização a um processo meramente psicologizante; 2ª) - repensar a proposta político-pedagógica para a alfabetização de adultos de modo a realizar a síntese dialética entre Paulo Freire e os autores da Lingüística e da Psicogenética da linguagem, como Piaget, Vygotsky, Emília Ferreiro, buscando a construção de princípios e subsídios didático-pedagógicos coerentes, epistemologicamente compatíveis e complementares.

2 - exemplos de escritas de alfabetizando adultos e análise do ponto de vista da psicogênese da língua escrita

Anexamos aqui uma coletânea de escritas de alfabetizando adultos com o objetivo didático de detalhar o estudo dos aspectos psicogenéticos da escrita, isto é, analisar como o alfabetizando pensa enquanto escreve, como ele vai construindo o conhecimento da escrita.

O alfabetizando vai compreendendo o processo da escrita fazendo-se muitas perguntas: "O que a gente escreve? Como escrever uma palavra, uma idéia, pensamento, ou mesmo uma estória inteira? Quais são as letras e como

ajuntá-las para escrever"? O alfabetizando vai buscando respostas para estas perguntas enquanto escreve. Sendo assim, vai passando por etapas no conhecimento da escrita.

A passagem pelas etapas não é um processo linear, contínuo, não é noção aprendida, uma de cada vez. Implica um ir e vir entre os conhecimentos já assimilados e as novas perguntas e respostas. Supõe momentos de estagnação durante o conflito entre possíveis respostas. Há a passagem para um novo estágio do conhecimento quando respostas menos satisfatórias são superadas por outras mais próximas do sistema escrito convencional. Pode também ocorrer saltos no processo de aprendizado, quando várias respostas são construídas ao mesmo tempo.

Emília Ferreiro e colaboradores, principalmente, Ana Teberosky, realizaram pesquisas sobre o processo do conhecimento da escrita e da leitura em crianças e em adultos não escolarizados. Os resultados desta pesquisa estão nos seus livros publicados.

O alfabetizando, ao tentar compreender o que a escrita representa e como representa, vai formulando hipóteses explicativas para as suas dúvidas. O alfabetizando vai compreendendo que a escrita representa a fala e que há um sistema, uma organização própria para escrever. À medida que vai encontrando respostas parciais, vai construindo o conhecimento da escrita e da leitura.

Emília Ferreiro constatou diferentes níveis de concepção do sistema escrito. Há, então, passagens de um nível a outro de compreensão do sistema escrito. A passagem, permeada por conflitos cognitivos, de um nível a outro do conhecimento da escrita é o momento da gênese, da origem do novo conhecimento, é a inauguração de uma nova etapa na compreensão do que é e do como

escrever. Este estudo é, então, a Psicogênese da Língua Escrita. É um estudo de marcante contribuição para a constituição de uma nova concepção de alfabetização e para o processo desta alfabetização.

Conhecendo melhor os princípios sócio-construtivistas e os níveis de concepção do sistema escrito, o alfabetizador, numa relação dialética prática-teoria, poderá, com mais competência, acompanhar a aprendizagem do aluno enquanto ele realiza suas escritas e leituras espontâneas e, ainda, fazer suas intervenções pedagógicas nos momentos necessários, com a segurança do apoio científico.

A seguir veremos exemplos de escritas de alfabetizados adultos e a análise dos mesmos do ponto de vista psicogenético. São exemplos selecionados de uma atividade no início do ano letivo em salas de aula do MOVA (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos" da cidade de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação-SP, 1990).

Os alunos foram convidados a folhear, recortar e colar figuras significativas de várias revistas, para, em seguida, escreverem uma listagem dos nomes dos objetos representados ali. Da listagem elaborada por eles, selecionamos cinco palavras. Para efeito de estudo docente posterior àquele exercício, solicitamos as escritas espontâneas das cinco palavras a seguir: "pé, bola, macaco, telefone, motocicleta" de todos os alfabetizados envolvidos na atividade.

Para maior compreensão do leitor, esclarecemos que dentro de cada "colchete" estão as escritas de um mesmo alfabetizando. De um "colchete" para outro, são diferentes alfabetizados que escrevem. Os exemplos estão organizados e classificados de acordo com o nível psicogenético da escrita. À frente de cada quadro, está, entre aspas, a palavra que o alfabetizando diagnosticado teve a

intenção de escrever. Isto é, entre aspas, está o modo como o alfabetizando leu o que escreveu.

Esclarecemos que se trata de uma situação didática, num curso de formação inicial de educadores alfabetizadores e que as escritas foram solicitadas aos alfabetizados adultos com a finalidade única de se obter o diagnóstico dos níveis de escrita para discussão, estudo e aprendizado pelos professores iniciantes, nas nossas reuniões pedagógicas.

Acreditamos que a partir disso, e com suas leituras das obras dos autores citados, os novos professores poderão recriar este conhecimento na sua prática concreta de alfabetização.

Temos organizado junto aos alfabetizadores uma pasta individual de cada aluno, desde as primeiras aulas, com o registro das várias escritas espontâneas produzidas por eles: textos de todos os tipos, da listagem de palavras aos textos narrativos, normativos, descritivos e dissertativos. Este documentário será um estudo longitudinal, que permite ao professor e ao próprio aluno, avaliar periódica e continuamente o seu aprendizado, diagnosticar e interferir para avançar.

EXEMPLOS DE ESCRITAS DE ALFABETIZANDOS ADULTOS

2.1- NÍVEL PRÉ-SILÁBICO

a) - Grafismos primitivos

→ "pé"
 → "bola"
 → "motocicleta"

(Aqui o alfabetizando não leu o que escreveu)

→ "pé"
 → "bola"
 → "telefone"
 → "motocicleta"

→ "pé"
 → "bola"
 → "macaco"
 → "telefone"
 → "motocicleta"
 → "pé"
 → "bola"
 → "macaco"
 → "telefone"
 → "motocicleta"

Este conjunto de escritas acima mostra exemplos de "escritas pré-silábicas", do tipo "grafismos primitivos". Vamos conferir abaixo o que diz a Psicogênese da escrita sobre este tipo de grafia.

O sujeito, no esforço para conhecer o que é escrever, constrói a escrita com as seguintes características:

Os grafismos são primitivos, com repetição do mesmo sinal gráfico. As escritas são unigráficas, são pseudo-letras, sinais gráficos arbitrários, ideossincráticos, ondulados ou quebrados, em ziguezague, contínuos ou fragmentados, traços verticais e circulares.

Muitas vezes, a escrita é colocada ao lado ou dentro do desenho, como que para garantir-lhe o significado. "Escrita sem figura não dá para ler". O sujeito diferencia desenho de escrita.

Como o desenho, a escrita representa o nome do objeto, porém não se descobriu ainda que a escrita tem relação com o som da fala.

Na escrita estão apenas os nomes dos objetos, das pessoas (Hipótese do Nome).

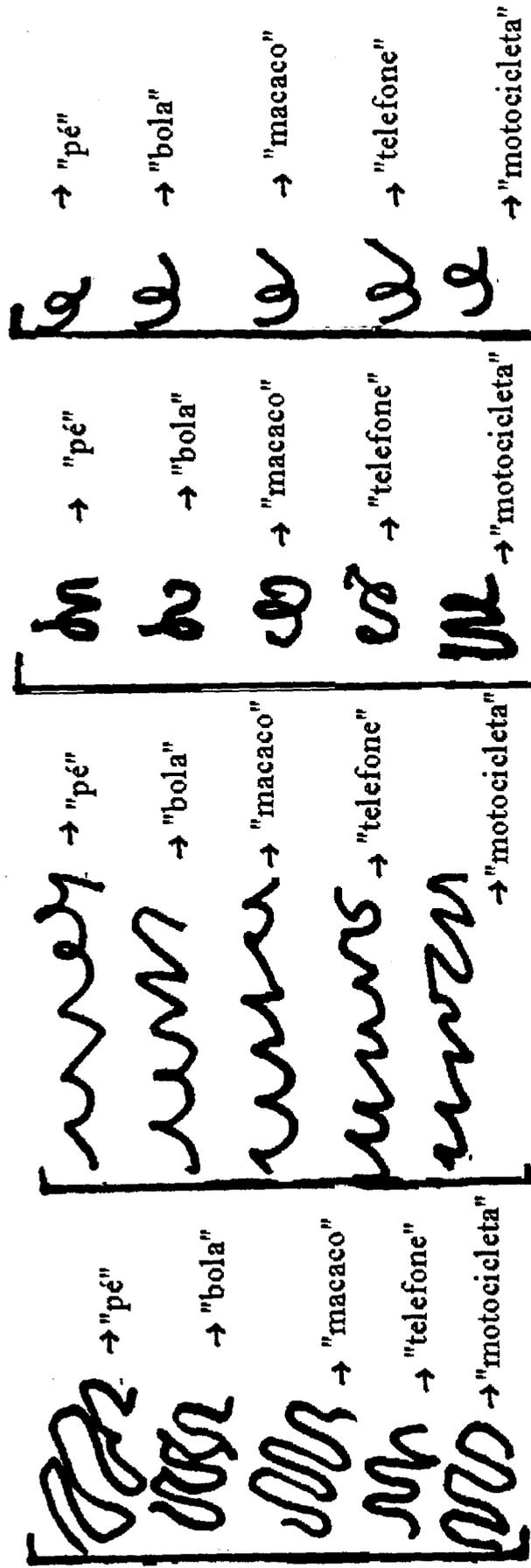
"A partir dos nomes escritos, podemos ler tudo o que desejamos", pensa o alfabetizando, como no desenho. Por exemplo: no desenho de um *homem* e uma *bola* podemos interpretar: "O homem está jogando bola" ou, então, "O homem joga futebol".

Os sinais gráficos, às vezes, unem-se, como modelo de letra cursiva. Outras vezes surgem separados, como no modelo da letra impressa.

Não há critério de quantidade do número de sinais gráficos que uma palavra deve conter. Uma palavra pode preencher uma linha toda.

"Está escrito o que eu desejei escrever". A escrita não é interpretável por outras pessoas. A escrita é ainda instável, uma mesma palavra é escrita de modos diferentes em diversas ocasiões, com sinais gráficos diferentes e variando a quantidade de sinais gráficos.

b) – Escritas Fixas – Quantidade e repertório fixo de grafias



Este conjunto de escritas acima mostra exemplos de "escritas pré-silábicas", do tipo "escritas fixas". Vamos conferir abaixo o que diz a Psicogênese da escrita sobre este tipo de grafia.

Surgem escritas fixas. Uma mesma série de grafias vai compor uma palavra. Uma mesma escrita serve para diferentes palavras. Cada pessoa adota um tipo de escrita. Há um repertório e uma quantidade fixa de grafias para diferentes palavras. Uma só letra, geralmente a letra inicial de nomes significativos, como o nome próprio, pode significar o nome todo. (A de "Ana").

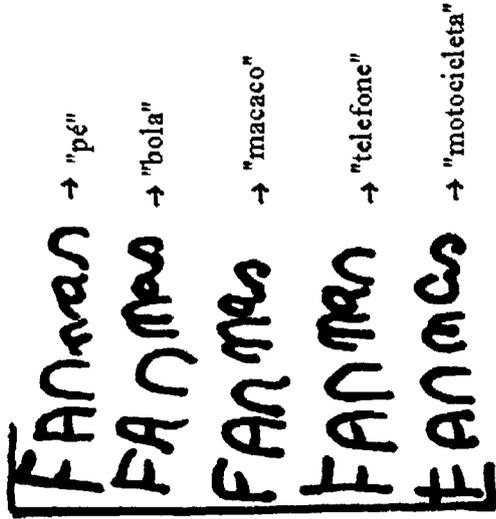
Podem, ou não, ir surgindo os sinais gráficos convencionais. Poderão ser usados números ou letras para escrever palavras.

c) - "Diferenciação Intra- Figural"

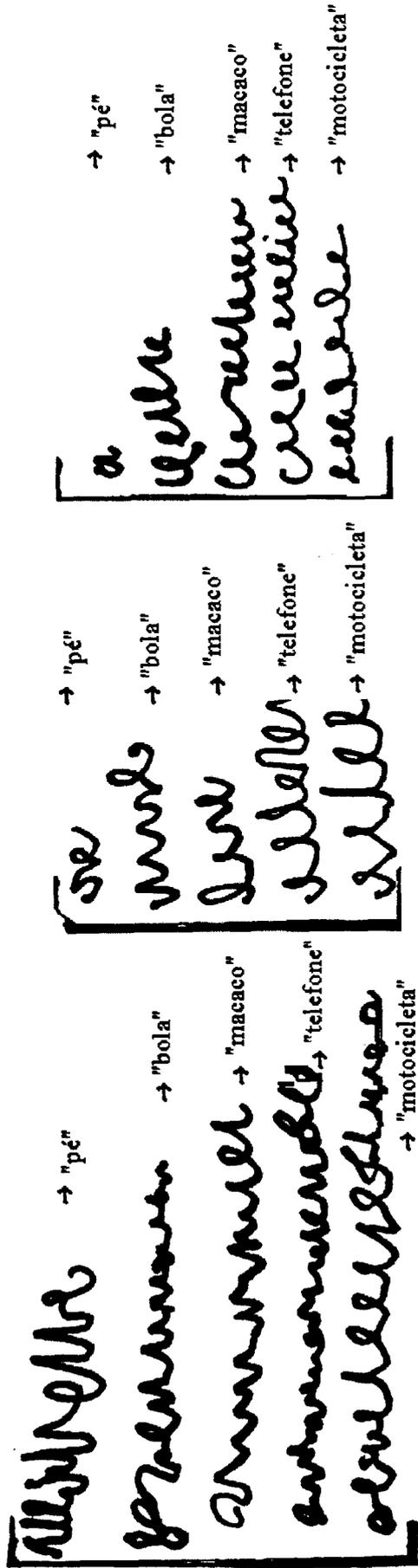
Início da diferenciação dos sinais gráficos dentro de uma mesma palavra

"Hipótese da Quantidade Mínima": "Uma palavra deve ter um número mínimo de grafias para poder ser lida", pensa o alfabetizando. Esse número mínimo varia de pessoa para pessoa, pode variar de 2 a 4 grafias, geralmente 3. Emília Ferreira denomina este avanço também de "Diferenciação quantitativa intra-relacional" (FERREIRO, 1988: 58-9).

"Hipótese da Variedade de Grafias": "A palavra não tem letras repetidas. Se a escrita tem o tempo todo a mesma letra, não pode ser lida. As letras (ou sílabas) não podem se repetir na mesma palavra e nem aparecer logo em seguida", pensa o alfabetizando. Mas de uma palavra para outra palavra as grafias continuam as mesmas no repertório e na quantidade.



c.1) - "Diferenciação Quantitativa Inter-relacional Não - Sistemática"



c.2) - Diferenciação da escrita de uma palavra para outra de significado diferente

O sujeito pode primeiro tentar modificar uma palavra da outra, mudando a quantidade de sinais gráficos entre elas, de tal modo que fiquem de tamanhos diferentes.

Diferenciação Quantitativa

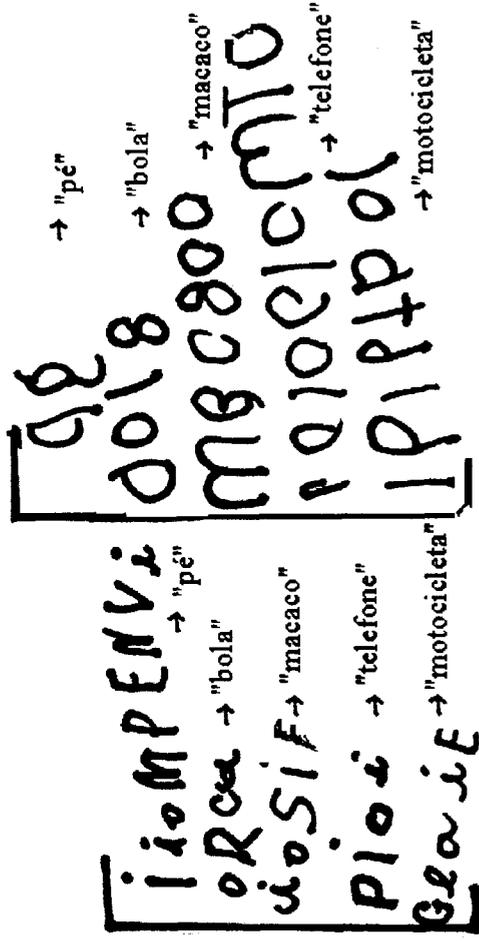
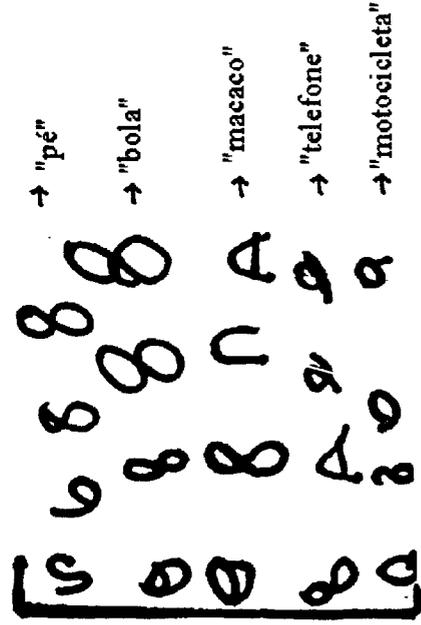
- O aprendiz pensa da seguinte maneira: "Duas coisas diferentes eu preciso escrever de modo diferente uma da outra" Ou, "Para ler coisas diferentes deve haver diferenças na escrita".

- A pessoa escreve duas palavras diferentes variando a quantidade de grafias, de tal modo que as duas palavras fiquem de tamanhos diferentes. A quantidade ainda não está sistematizada, em momentos diversos, a mesma palavra é escrita com diferentes tamanhos.

- "Realismo Nominal": uma nova hipótese pode ser formulada no nível pré-silábico: "É preciso colocar mais letras para objetos grandes. O nome das pessoas é proporcional ao tamanho ou idade delas e não ao comprimento do nome correspondente. Como no desenho, a escrita ainda conserva propriedades do objeto representado, ou seja, nela estão as características do objeto. Piaget (1967) chama de "Realismo Nominal" essa característica do pensamento. A pessoa escreve as duas palavras variando a quantidade de grafias, utilizando mais grafias para o objeto maior, porém sem limites definidos de quantidade de grafias necessárias para escrever a palavra. A quantidade ainda não está sistematizada.

- "Diferenciação Quantitativa Inter-Relacional não-Sistemática" é a denominação dada por Emília Ferreira a esta característica de construção sobre a escrita (FERREIRO, 1988: 58-9).

c.3) - "Diferenciação Qualitativa Inter-relacional Não - Sistemática"



Neste nível a variação se amplia. Tanto a quantidade como o repertório de grafias entre diferentes palavras se tornam variáveis.

Tipos de variações que podem surgir: na quantidade de grafias, no repertório de grafias, na posição que ocupam as grafias na palavra, no tipo de grafia (cursiva ou impressa), combinação entre grafias arbitrárias e convencionais, entre letras e números. Emília Ferreiro denomina essa característica de: "Diferenciação Qualitativa Inter-Relacional não Sistemática" (FERREIRO, 1988: 58-9).

O repertório de grafias conhecidas geralmente é limitado neste nível. São utilizadas principalmente, as letras das palavras significativas já aprendidas e memorizadas globalmente, como o nome próprio e outras. Quando o meio não provê a criança com a informação de palavras significativas escritas deixa de existir uma das ocasiões de avanço na escrita (FERREIRO, 1986: 211).

d) - "Escritas diferenciadas com Início de Correspondência Fono-Gráfica"

Início da correspondência fono-gráfica: O sujeito pode identificar alguma correspondência entre a palavra falada e a palavra escrita, colocando, no final ou no início das palavras que escreve, alguma grafia correspondendo ao som percebido na palavra falada. (No exemplo ao lado, o sujeito coloca no final das palavras que escreve o valor sonoro da palavra falada, e lê a palavra que acabou de escrever, reconhecendo o som e a grafia das vogais já conhecidas).

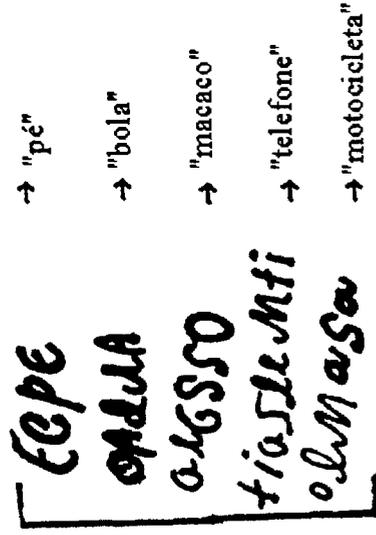
Conflito Básico do sujeito no nível pré-silábico:

O que escreve não pode ser lido por outros e nem pelo próprio sujeito depois de alguns minutos.

Este é um nível intermediário do pré-silábico para o nível silábico.

O começo e o final das palavras, principalmente quando coincidem com uma vogal, por exemplo, Maria, vai ficando focalizado e rapidamente aprendido pelo alfabetizando: tem um a em "Ma" de Maria e tem um "a" no final do nome Maria.

A letra inicial dos nomes significativos aprendidos vai sendo conhecida pelo sujeito. A aprendizagem do nome das letras iniciais de palavras significativas se torna importante porque o sujeito vai conhecendo o valor sonoro convencional das letras. É a primeira descoberta da relação fono-gráfica. O conhecimento do nome de letras regularmente precede ao conhecimento do valor fonético silábico. Essa aprendizagem do nome de algumas letras significativas, antes da compreensão do valor sonoro convencional das sílabas não parece ser causa da confusão para os aprendizes, como tradicionalmente se pensa, diz Emília Ferreiro (1986: 52).



2.2 - NÍVEL SILÁBICO

S "pé - é"
o "bo - la"
B "ma - ca - co"
i B a u "te - le - fo - ne"
A S i a "mo - to - ci - cleta"

P e "pé - é"
o a "bo - la"
m a c "ma - ca - co"
t e "te - le - fo - ne"
Q u i "mo - to - ci - cleta"

g e "pé - é"
B a "bo - la"
m a l "ma - ca - co"
t e a "te - fo - ne"
M c a g i "mo - to - ci - cleta"

P E "pé"
o a "bo - la"
m a c o "ma - ca - co"
P L E "te - le - fo - ne"
m o a "mo - to - cicleta"

m l "pé - é"
o a "bo - la"
M a "ma - ca - co"
t m a "te - le - fo - ne"
m t i e "mo - to - ci - cleta"

P e "pé - é"
o a "bo - la - a"
m a c o "ma - ca - co"
t e P m "te - le - fo - ne"
e t a "mo - to - ci - cleta"

Descoberta da relação som-grafia. Não é apenas a letra inicial que tem valor sonoro, mas a palavra toda. A escrita representa os sons da fala. O sujeito agora já aprendeu que a escrita representa a fala. A escrita está agora ligada à linguagem enquanto pauta sonora, com propriedades específicas, diferentes do objeto referido. No nível silábico, o sujeito pode escrever Maria, por exemplo, da seguinte maneira: A I A (colocando uma letra para cada sílaba oral). Para escrever boi, não mais colocará muitas letras porque o animal é grande. O aluno já percebeu que a fala, ou, a palavra falada "boi" é que deverá ser escrita, e a palavra falada "boi" é pequena. No nível silábico um alfabetizando poderá escrever "O I" para representar "boi".

A quantidade necessária de letras dentro de uma palavra é agora levada em consideração. A hipótese básica do nível silábico é a correspondência de cada sílaba oral com um sinal gráfico. Agora há uma: "Diferenciação Quantitativa Inter-Relacional Sistemática" (FERREIRO, 1988: 58-9)

O sujeito não se atém mais apenas na construção global da palavra. Preocupa-se antes com as partes. Antes não poderia coordenar o todo-partes. Agora constrói a palavra toda e ao mesmo tempo faz a análise de suas partes: cada som tem um sinal gráfico.

Há várias construções silábicas diferentes. O sujeito pode não utilizar as letras convencionais. Qualquer letra pode servir para representar qualquer

som.

Na oração, o sujeito pode escrever uma *palavra* inteira representada por um sinal gráfico apenas. A segmentação das palavras e das sílabas pode não corresponder ainda à segmentação convencional.

A contagem do número de sinais gráficos pelo sujeito pode não corresponder à identidade da letra convencional. Determinar onde termina uma letra e se inicia a seguinte é uma questão problemática, principalmente no caso da letra cursiva (FERREIRO, 1986: 41).

É preciso acompanhar, observar a ação do aprendiz enquanto constrói o seu conhecimento sobre a escrita. Observar como escreve e lê sua produção escrita. No nível silábico, é preciso pedir ao sujeito para ler logo depois que escreveu, apontando com o dedo cada parte da palavra. O professor anota abaixo a sílaba oral correspondente, procedendo desta forma na produção de palavras e de textos espontâneos, com finalidade de diagnóstico. "É muito difícil julgar o nível conceitual de alguém, considerando unicamente os resultados, sem levar em conta o processo de construção (FERREIRO, 1985: 82).

Surgem novos conflitos no nível silábico. A hipótese silábica, construção original do sujeito, entra agora em conflito com a hipótese da quantidade mínima de grafias e com os modelos de escrita global aprendidas anteriormente. Por exemplo, ao escrever "boi" com O I, pensará que é impossível escrever uma palavra com apenas duas letras.

Ao escrever uma palavra monossílaba e dissílaba a palavra vai ficar com uma e duas letras, respectivamente. E, assim, entra, de novo, em contradição com a hipótese anterior referente à quantidade mínima de letras em uma palavra. Escreve "pé" assim: "E", pode escrever "bola" assim: "O A"

Palavras aprendidas globalmente, ou escritas pelo adulto estão em contradição com a hipótese silábica "O adulto sempre põe mais letras".

Se o sujeito utiliza as vogais na sua escrita silábica para representar as sílabas orais, pode ocorrer que palavras diferentes se apresentem de modo igual. Por exemplo, "pato", escrito AO fica igual a "galo", escrito AO. Isto contradiz a hipótese da diferenciação inter-figural, pela qual, "duas palavras diferentes escrevo de modo diferente uma da outra".

No meio de tanto conflito, o sujeito procura saídas. Exemplos: para solucionar o conflito, poderá acrescentar mais letras, buscando um equilíbrio parcial e provisório. É a hipótese silábica entrando em contradição com a hipótese da quantidade mínima formulada no nível pré-silábico, anterior. Ao ser convidado a ler o que escreveu poderá apagar as letras acrescentadas ou riscar sobre as letras que sobram.

Pode acrescentar letras no meio ou no final da palavra, esticando a pronúncia oral. (Ver a primeira escrita da segunda coluna dos exemplos acima).

Pode agrupar duas grafias para uma sílaba oral.

Pode ler as letras residuais como se fossem outra palavra de significado semelhante à primeira. Exemplo: escreve A E para representar "car-ro", acrescenta duas letras no final A E I O , e lê "car-ro" nas letras escritas A E, e as letras restantes I O, o alfabetizando diz que é "mo-tor".

Essas saídas são soluções parciais, tentativas momentâneas, ilusórias para se obter uma reequilibração. O abandono da hipótese silábica não se faz de imediato. Os conflitos vão desestabilizando progressivamente a hipótese silábica.

"Se o professor compreende a hipótese com que o aluno está trabalhando, passa a ser possível problematizá-la, acirrar as contradições, através de informações, o que vai gerar o avanço em direção à hipótese alfabética" (Weiz, 1987: 75).

Neste nível o aluno pode escrever o que desejar, mas suas produções não poderão ser lidas pelos outros. Essa impossibilidade da leitura de seus escritos estabelece também um conflito que move ao nível alfabético.

Constitui importante avanço no nível silábico quando o sujeito abandona as saídas compensatórias, utiliza as letras correspondentes ao som. (CV O = "ca-va-lo") e não sinais ou letras aleatórias e, principalmente quando descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba. A sílaba é analisada em seus elementos menores. A sílaba pode ter de uma a cinco letras: abacaxi, Uruguai, transporte. A verdadeira superação do conflito apenas ocorrerá quando o sujeito buscar uma divisão da sílaba em seus elementos menores.

Num estágio mais avançado da hipótese silábica, o sujeito passa a usar valores sonoros estáveis, sistematicamente, utilizando os valores sonoros convencionais, utilizando vogais ou consoantes correspondentes, por exemplo, pode escrever "cavalo" desta maneira: C V L ou desta maneira: A A O

<p>Ve "pé-é" "bo-la" mei "ma-ca-co" meda "te-le-fo-ne" numinho "mo-to-ci-cle-ta"</p>	<p>pe "pé" rola "bo-la" macaco "ma-ca-co" telone "te-le-fo-ne" motocicleta "mo-to-ci-cle-ta"</p>	<p>le "pé" Boa "bo-la" macaco "ma-ca-co" telone "te-le-fo-ne" alcesta "mo-to-ci-cle-ta"</p>	<p>pp "pé" Boa "bo-la" macaco "ma-ca-co" teibe "te-le-fo-ne" Motila "mo-to-ci-cle-ta"</p>	<p>en "pé" Pela "bo-la" MACACO "ma-ca-co" INFOME "te-le-fo-ne" MOTOCICETA "mo-to-ci-cle-ta"</p>
--	---	--	--	--

2.3 - NÍVEL SILÁBICO-ALFABÉTICO

O sujeito acrescenta mais letras a cada sílaba oral. "Uma sílaba oral pode ter mais de uma letra". É o início da fonetização da sílaba. As letras podem ou não ter seu valor sonoro convencional. (Conferir escrita da primeira coluna acima).

O nível silábico-alfabético é a transição entre o nível silábico e o alfabético, coexistindo as duas formas. Emília Ferreiro acentua o fato de que nesse caso não se trata de omissão de letras. "O aluno está comendo letras", diziam os professores. Do ponto de vista do processo de desenvolvimento da concepção do aluno sobre a escrita, o que está ocorrendo é um acréscimo de letras. O sujeito aprende que é preciso acrescentar outras letras e prestar atenção ao som das letras. "Ele está introduzindo mais letras do que as que necessitava antes em sua análise silábica. Não pode omitir o que nunca houve" (FERREIRO, 1985: 83).

2.4 - NÍVEL ALFABÉTICO

O sujeito escreve foneticamente. Escreve como fala.

[pé
bola
macaco
telefone
motocicleta]

No nível alfabético, o sujeito atingiu a compreensão do sistema de escrita alfabética.

Novos conflitos surgem exigindo novas reelaborações:

- descoberta de que a sílaba pode ter uma, duas, três, quatro, cinco letras;
- descoberta de que não há uma regularidade absoluta na correspondência som-grafia: falamos “rádiu” e escrevemos rádio. O aluno vai descobrindo as convenções ortográficas, regras e exceções;
- descoberta da segmentação convencional entre as palavras da oração;

No nível silábico, aconteceu a descoberta das sílabas orais das palavras (Fonetização da palavra). No nível alfabético, o aluno amplia sua descoberta para o som das letras da sílaba (Fonetização da sílaba). Grande avanço do nível alfabético é a fonetização da sílaba, em relação ao nível silábico, que chega à fonetização da palavra.

Antes de completar a hipótese alfabética, o sujeito pode compreender que a sílaba é formada de várias letras, sem ainda identificar o som das letras convencionais adequadas.

O reconhecimento do som das letras da sílaba, completa a caracterização do nível alfabético da escrita. O sujeito atingiu a constituição alfabética das sílabas. O sujeito escreve como fala. (Por exemplo, *soudadu*.) O aluno no nível alfabético escreve foneticamente, e não ortograficamente.

A medida em que vai aprendendo a resolver as dúvidas ortográficas (aneu, ou anel?) a escrita vai ficando mais estável. Atinge a "Diferenciação Qualitativa Inter-Relacional Sistemática" (FERREIRO, 1988: 59).

Antes da aprendizagem convencional da leitura, o sujeito demonstra uma compreensão própria sobre o significado do texto escrito. Na página anterior, há exemplos de leituras feitas por alfabetizados adultos. Apresentamos a eles, como material de diagnóstico, a figura de uma pessoa colocando carta no correio e, abaixo da figura, uma sentença escrita em letras maiúsculas:

**JOSÉ MANDA UMA CARTA PARA
SUA MÃE**

O alfabetizando deveria ler a sentença, apontando com o dedo. O alfabetizador acompanhava a leitura feita por ele e registrava o modo como leu (ver página anterior).

Este trabalho foi objeto de estudo e discussão prático-teórica entre educadores em nossas reuniões de coordenação pedagógica. Selecionamos alguns exemplos a partir dos quais estudamos os níveis de leitura inicial de alfabetizados adultos. Os exemplos já se apresentam organizados nos três níveis de leitura inicial, não convencional, apontados por Emília Ferreiro, como veremos a seguir:

Emília Ferreiro e seus colaboradores, em suas pesquisas, detectaram três níveis no aprendizado inicial da leitura. Para o estudo destes níveis, foram apresentadas para os sujeitos pesquisados duas figuras de objetos. Abaixo de cada uma das figuras foi colocada uma ficha contendo o nome correspondente ao objeto da figura. Outras vezes, as fichas eram trocadas do seu lugar correspondente. Outro material de diagnóstico foi uma figura com uma sentença escrita abaixo dela.

Em seguida, veremos como o alfabetizando lê sem antes ter sido ensinado e como ele constrói hipóteses para responder à questão "O que está

escrito aí?" e como a pesquisadora caracterizou cada um dos três níveis de leitura inicial.

NÍVEL - 1

Ao solicitar a leitura do que está escrito em cada ficha, o sujeito diz o nome do objeto que está acima dela, mesmo quando as duas figuras são trocadas.

Vigora aqui a *Hipótese do Nome*: "O que está escrito é o nome do objeto".

Quando o material é uma figura e uma sentença, o sujeito lê através da figura, não considerando o texto escrito.

NÍVEL - 2

O sujeito considera o contexto da figura e também o texto escrito. Procura adaptar quantitativamente a própria leitura ao número de letras da palavra escrita ou, se for uma sentença, procura adaptar a própria leitura ao número de palavras do texto escrito.

As *propriedades quantitativas* do texto são levadas em consideração. A quantidade de sentenças, de palavras, de letras é levada em consideração.

Duas hipóteses interferem neste nível de leitura:

- A hipótese da quantidade mínima de letras para que uma palavra possa ser lida.
- A hipótese silábica: O sujeito faz uma segmentação silábica no ato da leitura de uma palavra escrita ortograficamente.

NÍVEL - 3

Neste nível o sujeito faz análise das *propriedades qualitativas* do texto escrito.

O sujeito coloca em ação a "hipótese da variedade de sinais gráficos": palavras com letras diferentes terão significados diferentes.

O sujeito faz análise de determinadas letras, principalmente das letras iniciais e finais da palavra escrita.

O sujeito vai construindo sua leitura, relacionando o contexto da figura com o texto escrito, elaborando hipóteses a partir do repertório de palavras, sílabas, letras já conhecidas.

Há aqui o início da compreensão do valor sonoro convencional das letras.

Podemos concluir com os nossos exemplos de leitura inicial de alfabetizados adultos, analisados de acordo com a psicogênese da leitura, que torna-se útil o diagnóstico do nível de concepção da leitura, informal, diário, na sala de aula e que este conhecimento teórico contribui para que o alfabetizador possa melhor conhecer o seu aluno, saber como ele está pensando enquanto lê e, conseqüentemente melhor atuar como mediador.

Este estudo norteia ainda nova pedagogia da leitura inicial: a inauguração de oportunidades de leitura espontânea desde o início da alfabetização, seja individual, em duplas ou pequenos grupos e a organização de materiais didáticos apropriados para este aprendizado inicial da leitura: materiais didáticos criativos, desafiadores, que convidem o alfabetizando a construir hipóteses sobre o processo da leitura, colocar-se em situações de conflito diante do material a ser lido para ter a chance de discutir sobre as suas dificuldades e superá-las.

REGISTRO DE AULA DE ALFABETIZAÇÃO DE ADULTOS

Música na Sala de Aula

TENTE OUTRA VEZ*Raul Seixas (Letra e Música)*

-Veja :	Há uma voz que canta, há uma voz que dança
Não diga que a canção está perdida.	Uma voz que gira.
Tenha fé em Deus , tenha fé na vida.	Bailando no ar...
Tente outra vez...	
-Beba :	-Queira :
Pois a água viva ainda está na fonte.	Basta ser sincero e desejar profundo.
Você tem dois pés para cruzar a ponte.	Você será capaz de sacudir o mundo.
Nada acabou...	Vai... Tente outra vez...
-Tente :	-Tente :
Levante sua mão sedenta e recomece a andar.	E não diga que a vitória está perdida.
Não pense que a cabeça aguenta de você parar.	Se é de batalhas que se vive a vida...
Não, não, não...	Tente outra vez...

A música acima foi trazida para a sala de aula pela alfabetizanda L. S. numa fita cassete, durante o desenvolvimento da atividade "A MÚSICA DE QUE EU MAIS GOSTO".

Depois de ouvi-la mais de uma vez, os alfabetizandos falaram sobre ela:

"Esta música transmite para mim, muita força e vontade de lutar. Afasta o desânimo e a falta de esperança" (J. B. C.)

"Eu trouxe esta música porque a letra dela é muito bonita e quando fico triste e só ouvir e já melhora" (L. S.)

Parte mais marcante da música:

"Você tem dois pés para cruzar a ponte..." (L. S.)

"Este trecho da música me faz lembrar de minha filha mais velha que teve paralisia infantil com cinco meses de idade. Ela sofreu vinte e uma cirurgias e só recentemente, com o auxílio de aparelho ortopédico, começou a andar" (L.S.)

Palavras interessantes contidas na música, citadas pelos alfabetizandos:

"Deus - fé - ponte - mundo - sincero - vitória - vida"

Conclusão da professora: A música nos fala de fé na vida, de luta para alcançar a vitória.

Escrevendo as palavras

FÉ - LUTA - VITÓRIA

(Escrita individual espontânea, no caderno)

Discussão coletiva dos alfabetizandos sobre as palavras escritas por eles.

L. S. escreveu na lousa:



A. F.: "Eu acho que na palavra fé tem um acento" (e completou na lousa a acentuação)

M. C. S.: "Nossa, eu só coloquei ua na palavra luta. Meu Deus, falt. muito para mim ... aprender" (ver escrita desta aluna acima)

C.A.: "L. S., na palavra vitória, eu acho que não pode deixar esse e aí depois do v, senão fica vetória". (C. A. foi modificar na lousa)

A. F.: "L. S., depois do r não é esta letra, é um i" (Com a correção de Ana, a palavra finalmente ficou vitória, incluindo o acento)

Retomando a significação, o sentido experiencial das palavras:

Os alfabetizandos foram lembrando passagens de suas vidas em que ocorreram momentos difíceis, de intenso desânimo, e momentos em que saborearam vitórias conquistadas com muita luta.

Algumas falas:

A DOR EM NOSSA VIDA

"Fiquei triste, desanimada e revoltada quando meu marido saiu de casa e foi morar com uma conhecida minha" (A.F.)

"Quando minha filha teve paralisia infantil, foi como se o chão sumisse debaixo dos meus pés. Demorei muito para reagir e começar a lutar" (L.S.)

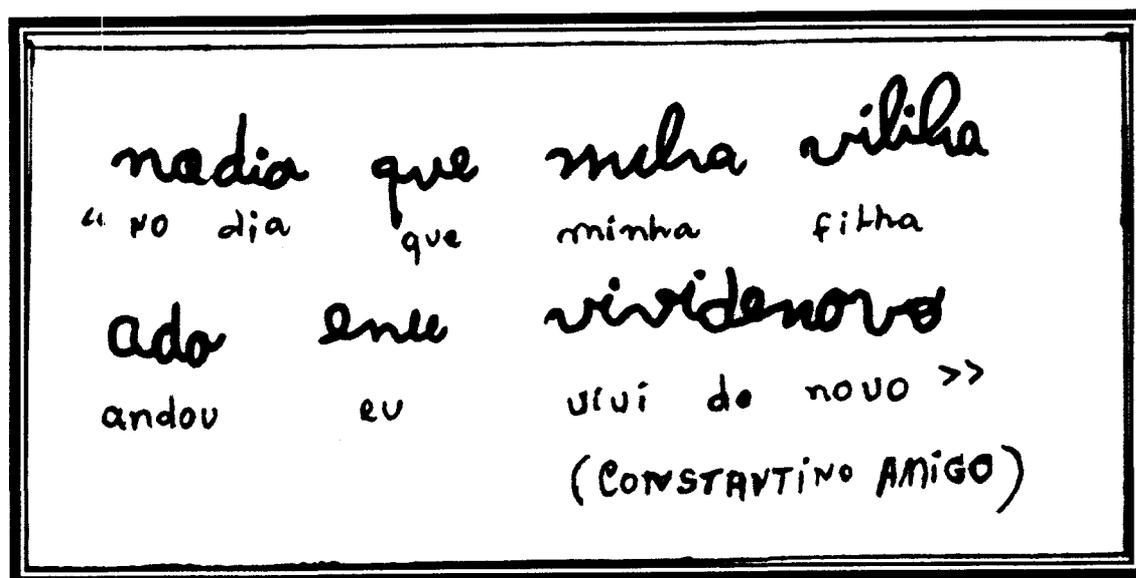
UMA GRANDE ALEGRIA

"Eu fico feliz quando chegam as minhas férias e eu vou lá para a Bahia visitar a minha mãe" (P.J.S.)

"Eu pulei de alegria, quando minha casa ficou pronta" (M.C.S.)

"No dia em que a minha filha andou, eu vivi de novo" (L.S.)

Esta última fala de L.S. foi escrita por todos os alfabetizandos e depois a produção da escrita de C.A. foi reescrita por ele na lousa:



(C.A.)

Em seguida, realizou-se uma discussão coletiva sobre as mudanças que poderiam ser feitas nesta escrita dele. Trocas de letras foram sugeridas, diferenças entre a fala e a escrita foram discutidas e também a segmentação das palavras na oração e a pontuação foram analisadas.

**A luta e a conquista numa dimensão social-política:
“Já lutamos para conseguir um benefício para todos?”**

E.S.: “*Eu só participo quando é abaixo-assinado, por exemplo para pedir ônibus, quando está faltando água, assim...*”

A.F.: “*Eu nunca fui em passeata, nem em protesto porque no meio tem sempre bagunceiro*”

C. A.: “*Se cada um cumprir sua obrigação, saber o que tem que fazer, ninguém precisava brigar para conseguir nada*”

L.S.: “*E, mas, se todos pensassem e lutassem juntos e não cada um por si, aposto que seria mais fácil conseguir as coisas*”

M. C. S.: “*Eu também acho, hoje é cada um por si, mas não deveria ser assim*”

Relembramos a nova lei de defesa do consumidor que já havíamos discutido na atividade dos rótulos e embalagens, como um exemplo de luta e conquista do povo através de seus representantes políticos.

Professora alfabetizadora: Maria Helena Gastaldo da Silva

Assessora Pedagógica: Maria José Vale - PAMJA (Programa de Alfabetização Municipal de Jovens e Adultos SBCampo/SP) 1992

BIBLIOGRAFIA

BATTRO, Antonio. *Diccionario de Epistemologia Genética*. Ed. Proteo, Buenos Aires, 1971.

CARRAHER, Terezinha Nunes. (Org.) *Aprender Pensando*. Vozes, 4^a ed., 1989.

_____ & REGO, Lúcia Browne, Desenvolvimento Cognitivo e Alfabetização. In: *Caderno de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, (55): 50-62 Nov/1985

CENP (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo) *Retomando a Proposta de Alfabetização*. 2^a ed. São Paulo, SE/CENP, 1986.

- _____ (Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas do Estado de São Paulo)
Proposta Preliminar de Alfabetização no Ciclo Básico. São Paulo, SE/CENP, 1986
- FERREIRO, Emília. (Org.) *Los Adultos Non Alfabetizados y Sus Conceptualizaciones el Sistema de Escritura*. Cuadernos de Investigaciones Educativas, nº 10, México, DEI, 1983.
- _____ A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização. In:- *Cadernos de Pesquisa*. Fundação Carlos Chagas. (52): 7-14. Fev/1985
- _____ *Reflexões sobre Alfabetização*. São Paulo, Cortez, 1985
- _____ & TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1986
- _____ *Alfabetização em Processo*. São Paulo, Cortez, 1988.
- _____ "A Interpretação da Escrita antes da Leitura Convencional". In:- *Alfabetização em Processo*. São Paulo, Cortez, 1988: 69-87
- _____ *Os Filhos do Analfabetismo*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990
- _____ et al. *Piaget, Vygotsky*. São Paulo, Ática, 1998
- _____ *Chapeuzinho Vermelho aprende a escrever*. São Paulo, Ática, 1998
- FRANCHI, Eglê Pontes. *Pedagogia da Alfabetização*. Da Oralidade à Escrita. São Paulo, Cortez, 1985
- FREIRE, Madalena. *A Paixão de Conhecer o Mundo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983
- _____ Refletindo, Praticando, Vivendo com as Crianças de Vila Helena na Família e na Escola. In:- *Projeto Ipê*, Curso II, São Paulo, SE/CENP. (295): 11-30. 1986
- _____ Relatos de Convivência: Crianças e Mulheres da Vila Helena na Família e na Escola. In:- *Cadernos de Pesquisa*, São Paulo, Fundação Carlos Chagas. (56): 82-105, 1986
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo, Paz e Terra, 1997.
- GROSSI, Esther Pillar. (Org.) *Alfabetização em Classes Populares*. GEEMPA, Porto Alegre, Kuarup, 1987.
- HARA, Regina. *Alfabetização de Adultos: Ainda um Desafio*. CEDI (Centro Ecumênico de Documentação e Informação). São Paulo, 1988.

LEITE, Luci Banks. As Dimensões Interacionista e Construtivista em Vygotsky e Piaget. In *Cadernos CEDES N° 24: Pensamento e Linguagem*. São Paulo, 2a. ed., 1991.

MACEDO, Lino de. *Ensaio Construtivistas*. São Paulo, Casa do Psicólogo, 1994.

PEREIRA, Maria Cristina Ribeiro. O Cotidiano na Escola da Vila In:- *Jornal da Alfabetizadora*, (01 & 02): Abril/1989

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura Infantil: Uma Nova Perspectiva de Alfabetização na Pré - Escola*. São Paulo, FTD, 1989.

SILVA, Maria Alice S. Souza. *Construindo a Leitura e a Escrita. Reflexões Sobre uma Prática Alternativa em Alfabetização*. São Paulo, Ática, 1988

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A Criança na Fase Inicial da Escrita: A Alfabetização como Processo Discursivo*. Campinas, São Paulo, Cortez, 1988

SE/Recife. *Leitura e Escrita. Uma Experiência Significativa para a Criança de Alfabetização. Proposta da Atividades*. Secretaria de Educação de Recife, 1986.

TEBEROSKY, Ana & CARDOSO, Beatriz. *Reflexão sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*. Campinas, S.Paulo, Trajetória Cultural, 1989

_____ *Psicopedagogia da Língua Escrita*. Campinas: Trajetória Cultural/UNICAMP, 1990.

_____ *Aprendendo a Escrever. Perspectivas Psicológicas e Implicações Educativas*. São Paulo: Ática, 1992.

VALE, Maria José. Procedimentos Metodológicos do Processo de Alfabetização do MOVA-SP. In:- GADOTTI, Moacir. (org.) *Educação de Jovens e Adultos- A Experiência do Mova-SP*. São Paulo, Instituto Paulo Freire, 1996.

WEISZ, Telma. Repensando a Prática de Alfabetização. Idéias de Emília Ferreiro na Sala de Aula. *Cad. de Pesquisa*, São Paulo, (52): 115-119, Fev/1985

_____ et alli. Dos Primeiros Passos às Primeiras Letras. *Centro de Estudos da Escola da Vila*. São Paulo, 1986

_____ Como se Aprende a Ler e Escrever ou Prontidão um Problema Mal Colocado. In:- *Ciclo Básico*, SE / CENP-SP, 1987.

_____ Diferenças Pedagógicas. In:- *Jornal da Alfabetizadora* (01): 17-19, Fev/1989

Segunda Parte

CONTRIBUIÇÕES DA LINGÜÍSTICA À EDUCAÇÃO DE ADULTOS

Apresentação

Os três textos aqui reunidos têm como **objetivo** contribuir como leitura paralela e complementar em cursos de formação inicial de educadores-alfabetizadores de jovens e adultos. Nele sistematizamos nossas anotações sobre unidades temáticas desenvolvidas durante cursos coordenados por nós nos últimos anos.

O **primeiro texto** trata da discussão sobre a questão da influência do modelo de escritas de cartilhas tradicionais sobre a escrita inicial dos alfabetizados adultos. A reflexão sobre este tema nos parece pertinente já que encontramos, ainda hoje, repetidos casos de escritas de jovens e adultos nas salas de aula de alfabetização com resquícios do modelo de escrita das cartilhas que eles utilizaram na infância, quando freqüentaram, por pouco tempo, a escola.

O **segundo texto** aborda a questão dos objetivos gerais e objetivos da oralidade, leitura e escrita na alfabetização de adultos. Ele apresenta uma visão introdutória sobre a importância da definição clara dos objetivos como passo fundamental para a planificação de atividades para as aulas de alfabetização. A partir desta abordagem inicial, os educadores consultam e fazem uso de outras fontes bibliográficas mais abrangentes sobre o tema, como é o caso da *Proposta Curricular da Educação de*

Jovens e Adultos (MEC & Ação Educativa, 1997).

O **terceiro texto** enfoca o prazer de ler na alfabetização de adultos, discutindo algumas questões: dos materiais de leitura para alfabetizados adultos, dos procedimentos metodológicos do trabalho pedagógico com a leitura e do resgate da sensibilidade estética do educador e dos educandos.

Os três textos apresentam contribuições lingüísticas fundamentais para a formação inicial do educador-alfabetizador. Os avanços alcançados com o desenvolvimento dos estudos na área da lingüística são um dos vetores indispensáveis no quadro referencial da prática da alfabetização.

1 - A influência do modelo de escritas da cartilha tradicional sobre a escrita inicial

Registro de uma prática de coordenação pedagógica

Toda prática pedagógica está fundamentada por um conjunto de idéias, crenças, formulações explicativas, certezas etc., ou seja, não há prática desprovida de teoria. O profissional responsável busca realizar suas atividades da melhor forma, do jeito que acredita ser o mais adequado de acordo com o repertório de conhecimentos pedagógicos

que conseguiu sintetizar até o momento em que realiza o seu trabalho.

A minha experiência como coordenadora pedagógica, trabalhando na formação docente com professores alfabetizadores, foi me mostrando a importância da premissa insistentemente reafirmada pelo grande mestre Paulo Freire: de que a prática e a teoria se interpenetram profundamente. Uma de suas frases que, de vez em quando, repensamos no nosso trabalho é esta: “É pensando a prática que aprendo a pensar e a praticar melhor”(FREIRE, 1993:105).

Nos encontros de coordenação pedagógica¹ que eu coordenava, fui observando que era plenamente possível vivenciar esta junção, buscando a intersecção entre estes dois pólos, o da aula concreta, relatada com detalhes pela professora e o da reflexão sobre o ocorrido nesta aula em particular, buscando descrevê-la, explicá-la, compreendê-la, comparar com outras práticas, relacionar com o referencial teórico já estudado, ou buscar novas informações para aprofundar nossos conhecimentos.

Na medida em que perpassávamos este movimento de vai e vem entre prática e teoria, uma remetendo-se a outra, caminhando entre o concreto e o abstrato, entre o próximo e o distante, íamos alcançando uma clareza maior. A teoria banhando-se de concreticidade e a prática desnudando-se, mostrando o corpo sistematizado de idéias subjacentes a ela. O resultado era um salto qualitativo no

difícil aprendizado de construir coletivamente o conhecimento pedagógico da alfabetização.

Exemplificamos o movimento acima apresentando aqui o registro de um encontro de coordenação vivenciado com um grupo de professores alfabetizadores de um Programa de Educação de Adultos em São Bernardo do Campo – SP.

Uma das professoras descreveu sua aula ministrada na semana anterior à do nosso encontro, data próxima ao dia dos namorados. Foi uma aula do conteúdo programático “Minha Família, Amores & desamores”. Utilizou a leitura de imagem, colocando na lousa um cartaz ampliado contendo a figura de um grande coração vermelho brilhante, atravessado por um “raio”, extraída de uma propaganda de roupa da marca ZOOMP, publicada em jornal, por ocasião daquela comemoração. Os alunos fizeram a escrita espontânea sobre a imagem vista, discutiram sobre o conteúdo de suas escritas, rediscutiram sobre a escrita de determinadas palavras e sobre o processo de segmentação das mesmas na frase.

A seguir, a partir de alguns exemplos selecionados daquela aula, fazemos uma análise da escrita dos alfabetizandos.

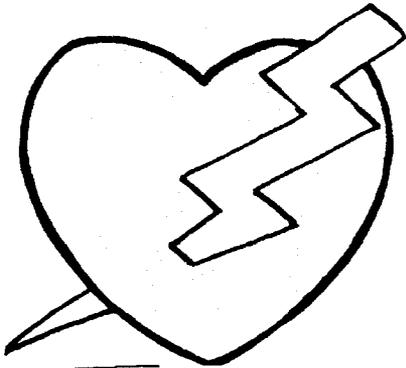
¹ Dadas as características do trabalho que realizamos - dialogicidade, horizontalidade, continuidade, participação de todos os envolvidos no processo educativo etc - optamos pela expressão “coordenação pedagógica” ao invés do termo “supervisão” que, historicamente, em determinados contextos educacionais (não democráticos) tem sido associado a um cargo ou função que desenvolve um trabalho hierárquico, que estabelece uma relação de separação entre quem concebe e quem executa, atribuindo a uma única pessoa, que tem uma “super-visão”, a capacidade de ver, analisar e avaliar o trabalho pedagógico que está sendo desenvolvido.

PAMJA-SBCampo/SP

Tema Gerador: Minha Família, Amores & Desamores

Professora: Maria Cristina Lorenzetti

Coordenação Pedagógica: Maria José Vale



escrita n.º 5 (J. V. S.)

meu CORAÇÃO ~~está~~ no dia 12 DE JUNHO

escrita n.º 1 (J. M. C.)

atenção Cada Coração é único

"meu coração está roxo como uma

flor de quaresma

flor de quaresma

do coração de Colcarado

"O coração de Maria está doendo."

escrita n.º 6 (O. A.)

UM CORAÇÃO MAGOADO

"Um coração magoado"

escrita n.º 7 (E. M. A.)

CORAÇÃO VAZIO

"coração vazio"

escrita n.º 2 (S. S.)

dia 12 DO CORAÇÃO

dia 12 coração apaixonado"

dia 12 da vovó do vovô.
O coração do papai é bonito
O coração é da Maria
O coração do bebê
O coração do menino

escrita n.º 3 (M B. S.)

UM CORAÇÃO APAIXONADO

"Um coração apaixonado

"Dia 12 da vovó do vovô.
O coração do papai é bonito
O coração é da Maria
O coração do bebê
O coração do menino

menina diga a teu pai
que não coma camarão
que ele está para ser meu
sogro e você meu
coração

escrita n.º 4 (M. C.)

"Menina vá dizer a teu pai
que não coma camarão
que ele está para ser meu
sogro e você meu
coração"

Discussão em Reunião Pedagógica

Discussão do grupo de professores e coordenadora pedagógica, em reunião de coordenação pedagógica, após a exposição da colega, analisando coletivamente a aula apresentada e pontuando as seguintes idéias:

Numa mesma atividade foram intercaladas três manifestações de linguagem: a leitura visual - pela interpretação livre da imagem, a escrita espontânea e a oralidade. A passagem de uma a outra modalidade, num processo dinâmico e ágil, tem se mostrado mais interessante. Nossos alunos adultos reclamam quando a discussão do tema se prolonga demais, eles querem também ler e escrever. Para a maioria deles, a escola é o único espaço para a produção da escrita e leitura acompanhada por um professor. Por outro lado, ficar apenas escrevendo em silêncio impede a dinâmica das relações, a troca acalorada de conhecimentos. A aula participativa, o aluno interativo, é uma marca diferenciada na proposta pedagógica construtivista-interacionista que assumimos. A linguagem é um universo simbólico muito variado. Priorizar uma modalidade em detrimento das demais seria redundar em perda. Tanto a linguagem verbal - fala, escrita, leitura de palavras - como a linguagem pictórica, cênica, musical podem encontrar espaço de manifestação nas aulas de educação de adultos.

A escrita espontânea já se tornou prática constante em nossas salas de aula, pois ela permite que aflore o processo discursivo de cada alfabetizando. Definimos discurso como a linguagem em ação, carregada de detalhes sócio-vivenciais significativos para o aluno que escreve. O pensamento convergente exclusivo, a padronização das idéias,

todos escrevendo as mesmas coisas, no mesmo ritmo, embalados num uníssono, as palavras mortas, porque vazias de sentido, é uma prática superada que não queremos mais.

A leitura de imagem desperta lembranças, relações afetivas, valorações, sentimentos, enfim, cada aluno produz a sua significação. Há um "discurso interior" que se revela na produção da leitura e da escrita. Discurso interior, intra-pessoal, resultante do conjunto das relações sócio-culturais do alfabetizando, num movimento da dimensão inter-pessoal para a dimensão intra-pessoal. Vygotskyanos descrevem o discurso interior como atividade simbólica de natureza social. O discurso interior é diálogo consigo mesmo e com o outro. Cada sujeito recria e reinterpreta as experiências historicamente construídas num dado contexto cultural, internalizando informações, conceitos, significados. O discurso interior traz as marcas do discurso social e o discurso escrito traz as marcas do discurso interior (SMOLKA, 1988). A **dimensão discursiva da alfabetização** se revela na fala, na interpretação da leitura, na produção da escrita. Alfabetizar-se é fazer uso da linguagem. E linguagem é interlocução, que implica a presença de um outro, é con-versação.

Os alfabetizando adultos, no início do exercício da leitura de imagem, descrevem a figura nos seus aspectos aparentes, óbvios, fazendo interpretação literal, em paráfrase, arrolando o que estão olhando na figura, cautelosos, temerosos em relação ao erro, "dar bola fora", como dizem. Depois de algumas experiências de leitura da imagem, passam a observar maior número de detalhes e principalmente a fazer uma leitura do não-dito, construindo simbolismos próprios,

atribuindo à imagem títulos criativos e elaborados. Ousam formular opiniões diferenciadas, inaugurando o prazer de transitar pela dimensão polissêmica do texto. A maioria dos alunos, em um semestre de aulas, alcança o segundo nível de leitura.

A alfabetização é também um **processo construtivo** da língua escrita. Há um esforço pessoal de formulação de hipóteses. Observando o primeiro exemplo de escrita acima, notamos que o alfabetizando escreve um “texto” antes mesmo de alcançar a compreensão “alfabética” da escrita, conforme a pesquisa de Emília Ferreiro sobre a psicogenética da escrita. Uma mesma atividade pode ser proposta a todos os alunos da classe, sem dividi-los, separando em alas compartimentares os mais adiantados dos iniciantes. Além do atendimento individualizado pela professora, ou por um colega da classe, há a discussão coletiva sobre o que foi escrito e como cada um escreveu a sua idéia, buscando o avanço de cada aluno a partir do nível de conhecimento da escrita em que se encontra.

Após a escrita espontânea nos seus cadernos individuais, a palavra coração, por exemplo, escrita na lousa pelo aluno que produziu a frase número 01, amplamente discutida, reescrita, explicada pelos colegas e professora, ajuda este aluno a formular novas hipóteses sobre a escrita.

A frase de número 06 também pode ser levada à lousa pelo seu autor, sendo rediscutida e reescrita por outro colega, comparando-se ambas e focalizando-se como se poderá segmentar as palavras na frase. Este é um exercício coletivo de meta-linguagem, de reflexão sobre a própria produção escrita, buscando-se

preencher as lacunas do conhecimento. Uma palavra ou uma frase são totalidades vinculadas à significativa e dialética todo-parte, análise-síntese.

Por que o aluno C. P. escreve diferentemente dos demais? (cf. escrita número 08). Nas escritas dos demais alunos, há um discurso expressivo do sujeito, há erros construtivos, há o sujeito pensante.

Para todos nós ficou evidenciado que essa escrita é reprodução do modelo da antiga cartilha. C. P., agora com mais de 20 anos de idade, repete ainda o modelo escolar de redação que apreendeu quando frequentou por algum tempo as salas de aula na infância. O discurso significativo do sujeito foi anulado, não há mais o seu texto, mas frases soltas, num estilo cartilhesco infantilizado. É mera redação, não é um texto, pois este implica um encadeamento das idéias, uma unidade estrutural de sentido, coerência interna, coesão textual. O aluno não conta a sua história, deixa de ser **sujeito do seu próprio discurso**, impedido de transitar livre e criativamente sobre os diversos estilos de linguagem e despreparado para utilizar-se da linguagem como espaço de interação e interlocução.

O relato e a reflexão sobre esta aula nos remeteram a dois textos lingüísticos publicados, sobre os quais gostaríamos de tecer alguns comentários: A cartilha é um espaço de ausência. Nela falta um texto, um escritor, um leitor. O que prevalece é a justaposição de enunciados desconexos, o desfile de entidades anônimas e ordens a serem cumpridas. (DIETZSCH, 1991). O segundo texto é de João Wanderley Geraldi (s/d, 30-33), onde expõe e rediscute uma prática escolar de avaliação de textos. O autor coloca os dois exemplos seguintes:

I - "A casa é bonita A casa é do menino A casa é do pai A casa tem uma sala A casa é amarela"	II - "Era uma vez um pionho queroia o cabelo daí um emninopionhento dapasou um umenino lipo enei pionho aí pasou um emnino pionheto daí o menino pegoupionho da amunhér pegoupionho da todomundosaiogritãdo todomudo pegou pionho di até sofinho begoupionho"
---	---

III - Tradução do texto II em ortografia oficial

Era uma vez um piolho que roía o cabelo de um menino piolhento daí passou um menino limpo sem piolho aí um menino piolhento daí o menino pegou piolho daí a mulher pegou piolho daí todo mundo saiu gritando todo mundo pegou piolho daí até seu filhinho pegou piolho.

A escrita número I é de um aluno aprovado, e a de número II de um aluno reprovado.

Como o lingüista, hoje, nós alfabetizadores, também não reprovávamos o aluno que apresentou a escrita de número II.

À luz dos estudos lingüísticos e psicogenéticos da escrita de que dispomos atualmente, outra seria a nossa análise avaliativa: mais do que apenas o produto final acabado, podemos acompanhar o processo de construção e as condições de produção da leitura e da escrita, incluindo as marcas do discurso sócio-cultural internalizado, ou seja o "discurso interior" do alfabetizando. Podemos ainda perceber como o alfabetizando estava pensando enquanto escrevia, reconstituindo com ele, as suas hipóteses fonéticas (escrevendo como fala) e as hipóteses ortográficas,

como a generalização indevida de grafias anteriormente aprendidas (saiogritãdo).

Os "erros construtivos" são acolhidos enquanto tentativas de pensar sobre o que se escreve, formulando e se debatendo entre hipóteses que se contradizem, experienciando o "conflito cognitivo" e os conflitos sócio-culturais evidenciados pelo uso da linguagem na escola.

O nível "alfabético" da escrita número II nos revela o quanto esse aluno já caminhou em relação à conceituação da escrita e que já assimilou grande número de grafemas do padrão convencional da língua.

Enquanto alfabetizadores, estamos superando momentos anteriores de dúvidas, sentimentos de impotência e de inadequação, quando, então, lingüistas já nos alertavam: "A escola, obsessiva na correção dos 'erros', não sabe como

avaliar os acertos” (GNERRE & CAGLIARI, s/d :25-29)

A **avaliação torna-se um ato de amor**, de acolhimento, de inclusão do aluno no seio da escola ao invés de sua exclusão e expulsão em relação ao grupo social alfabetizado. E como defende Luckesi, a avaliação passa a ser “uma ação diagnóstica para transformar”. Ao invés de focalizar horrorizados e compulsivamente os erros dos alunos, analisamos amorosamente o que lhes falta para avançar e, assim, tomamos decisões sobre o que lhes oferecer para que cresçam (LUCKESI, 1995). Decidimos sobre o tipo de intervenção pedagógica que se faz necessária neste momento para que este aluno em particular supere equívocos e atinja o próximo “nível de desenvolvimento potencial”.

O estilo de escrita do nosso alfabetizando C. P. precisa ser trabalhado numa atitude confiante, decisiva, “paciente-impaciente”, permeada de afetividade. Este é o momento de restituir-lhe a sua palavra e construir com ele, no diálogo, um espaço de conhecimento. A partir de suas histórias-História, contadas oralmente e ouvidas pelo professor e colegas com interesse e consideração e, como diz João Wanderley Geraldi (1991), “querendo efetivamente saber o dia de Luís”, incentivá-lo a escrever sobre estas experiências repletas de sentido, sejam elas reais ou imaginárias, vivenciando assim o processo de alfabetização como um momento lúdico, porque envolve o sujeito inteiro, em sua plenitude, ou seja, o ser humano holisticamente aí representado na sua escrita.

A atividade docente assim entendida, torna-se um trabalho profissional comprometido com a realidade, apaixonante, politicamente responsável. Resgata e garante a vez e a voz do sujeito que aprende, que pratica na escola e na vida o exercício de seu direito e dever de co-participar e co-dirigir.

Com este trabalho, o educador resgata o sentido dialético do conceito freireano de Humanismo, como “o compromisso radical com o Homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido da transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais”(FREIRE, 1982:22).

Selecionamos aqui algumas palavras de Paulo Freire, extraídas de belo capítulo de um de seus livros, recomendando a outros coordenadores pedagógicos a leitura completa, indispensável em nossa formação permanente, tanto do referido capítulo como do livro todo:

A formação permanente das educadoras, que implica a reflexão crítica sobre a prática, se funda exatamente nesta dialeticidade entre prática e teoria. Os grupos de formação, em que essa prática de mergulhar na prática para, nela, iluminar o que nela se dá e o processo em que se dá o que se dá, são, se bem realizados, a melhor maneira de viver a formação permanente. O primeiro ponto a ser afirmado com relação aos grupos de formação na perspectiva progressista em que me situo é que eles não produzem sem a necessária existência de uma liderança democrática, alerta, curiosa, humilde e cientificamente competente. Sem essas qualidades, os grupos de formação não se realizam como verdadeiros contextos teóricos. Sem essa liderança, cuja competência científica deve estar acima da dos grupos, não se faz o desvelamento da intimidade da prática nem se pode mergulhar nela e, iluminando-a, perceber os equívocos e os erros cometidos, as “traições” da ideologia ou os obstáculos que dificultam o processo de conhecer.

Um segundo aspecto que tem que ver com a operação dos grupos é o que se prende ao conhecimento que os grupos devem ter de si mesmos. É o problema de sua identidade, sem o que

difícilmente se constituem solidamente. E, se não o conseguem ao longo de sua experiência, não lhes é possível saber com clareza o que querem, como caminhar para tratar o que querem, que implica saber para quê, contra quê, a favor de quê, de quem se engajam na melhora de seu próprio saber.

A prática de pensar a prática e de estudá-la nos leva à percepção da percepção anterior ou ao conhecimento do conhecimento anterior que, de modo geral, envolve um novo conhecimento.

À medida que marchamos no contexto teórico dos grupos de formação, na iluminação da prática e na descoberta dos equívocos e erros, vamos também, necessariamente, ampliando o horizonte do conhecimento científico sem o qual não nos “armamos” para superar os equívocos cometidos e percebidos. Este necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática. É por isso que pensar a prática ensina a pensar melhor da mesma forma como ensina a praticar melhor (FREIRE, 1993:101-114)

Enquanto coordenadora pedagógica, pude verificar a eficácia desta abordagem metodológica de formação de educadores e de coordenação, sugerida por Paulo Freire em seus escritos, em suas palestras e em suas falas pessoalmente comigo, quando tive a grata oportunidade de trabalhar diretamente com ele por ocasião de sua gestão na Secretaria de Educação Municipal de S. Paulo, exercendo eu a função de coordenação pedagógica de grupos de formação de educadores do “MOVA-SP” (Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos da Cidade de S. Paulo): uma concepção metodológica dialética que parte da prática concreta, não para ficarmos

fixados nas elocubrações técnico-científicas, mas para voltarmos à prática mais fortalecidos, mais esclarecidos e atuarmos nela com maior competência e compromisso.

2 - Objetivos da oralidade, escrita e leitura na alfabetização de jovens e adultos

Quem não sabe para onde ir, provavelmente dará muitas voltas a esmo. Talvez estacione em algum ponto do caminho para se perguntar: “*Onde estou? Onde quero chegar?*”. Inversamente, se há clareza e precisão do ponto de chegada, desde o momento da partida, haverá uma chance maior de escolher com segurança o caminho mais apropriado e atingir o seu destino sem perdas desnecessárias, sem distraídos desvios de rota, sem medos e ansiedades pela sensação de se sentir perdido no espaço e no tempo.

Esta afirmação também se aplica à pedagogia da alfabetização. É fundamental que o educador-alfabetizador tenha, desde o início do ano letivo, uma visão panorâmica dos objetivos de seu trabalho. Os objetivos são a meta, o ponto de chegada para o qual convergem todas as atividades diárias de alfabetização.

Os objetivos de oralidade, leitura e escrita da alfabetização aqui sugeridos se orientam nas finalidades e nos princípios da concepção social-progressista da educação e, ainda, nos princípios lingüísticos e sócio-construtivistas. Estes princípios mais amplos da educação e da alfabetização norteiam a concepção geral da área de Língua Portuguesa².

² Sobre uma concepção geral da área de língua portuguesa, conferir:

PMSP - Prefeitura do Município de São Paulo, Secretaria Municipal de Educação. *Movimento de Reorientação Curricular.*

A formulação dos objetivos implica um processo decisório participativo das pessoas envolvidas, requer uma ampla discussão e revisão periódica para se ajustar às particularidades e condições das situações concretas de alfabetização.

O documento resultante desse processo, assim dinamicamente entendido, será o guia para o desenvolvimento do trabalho da alfabetização, dando suporte, coesão, coerência e unidade às aulas. Exige, então, consulta constante de seus propósitos. Este documento será ainda o guia para a avaliação freqüente do aprendizado e uma pauta de critérios para a avaliação final.

Os objetivos específicos de oralidade, leitura e escrita necessariamente se vinculam aos objetivos gerais. Estes perpassam, atravessam, os objetivos específicos. Por exemplo, numa atividade de escrita espontânea de uma cena do seu trabalho, espera-se que o alfabetizando faça um resgate de sua identidade, valorize o próprio discurso, socialize o seu saber, avalie as condições histórico-sociais da questão do trabalho, ajude e seja ajudado no processo construtivo-dialógico de aprender a escrever.

Planejar as aulas de alfabetização supõe partir de uma temática central, o "tema gerador". Planejamos o tema gerador buscando selecionar atividades que possam contemplar os objetivos de cada disciplina do curso, numa proposta interdisciplinar, isto é, cada disciplina contribui com seu campo específico de conhecimento para o estudo do tema em foco.

Com o presente estudo dos objetivos de Português, enquanto uma das áreas do conhecimento curricular na alfabetização, estaremos nos

instrumentalizando para exercer parte desta tarefa de planificar um tema gerador.

Os objetivos, teoricamente fundamentados, oferecem-nos diretrizes de ação. Consultando-os, podemos organizar uma seqüência de atividades didático-pedagógicas para o desenvolvimento de um tema programático, de um tema gerador.

As atividades significativas de oralidade, leitura e escrita vêm substituir os antigos exercícios dos livros didáticos e cartilhas de alfabetização, em que tudo já vinha pronto e preestabelecido.

A metodologia tradicional de alfabetização fazia uso da cópia mecânica, dos exercícios de cobrir seguindo o modelo dado, num treino repetitivo de informações descontextualizadas do uso social da linguagem, com informações soltas, fragmentadas, prontas para serem fixadas. Havia ainda a decoração mecânica de sílabas soltas (ba - be - bi - bo - bu) ou em palavras isoladas do seu contexto (baba, bebê, bola). Eram utilizados falsos artificios: "o 'r' fraquinho, o 'rr' forte, os três morrinhos do 'm', o 'v' é o chifre da vaca, o ponto de interrogação é uma bengalinha" etc.

As dificuldades no aprendizado do sistema escrito devem ser discutidas a partir da observação, da comparação, de maneira ativa, analisando as diferenças e semelhanças no som e grafia das palavras. É sendo informado sobre a convenção da escrita e, ao mesmo tempo, construindo conhecimento, recriando significados, que o educando começa a ler e a escrever. É pensando no que lê ou no que escreve, buscando respostas para as dúvidas, dialogando sobre a correção de possíveis equívocos, enquanto faz uso de sua linguagem, que o alfabetizando prossegue seu aprendizado da língua escrita.

As atividades significativas de oralidade, leitura e escrita inspiradas no documento dos objetivos da alfabetização, possibilitam a construção do

conhecimento, a análise lingüística, isto é, a discussão coletiva sobre o próprio processo lingüístico de falar, ler e escrever, no momento em que este processo ocorre na sala de aula.

Toda aula de alfabetização começa a partir do texto, do contexto de uma atividade de linguagem. É neste contexto semântico, nesta totalidade de significados e de sentidos que as partes menores da língua escrita se inserem. As frases, as palavras, as sílabas, os grafemas do sistema escrito, os fonemas, as letras são unidades menores do contexto da atividade. Não tem sentido, então, partir o estudo da alfabetização da unidade desvinculada do seu contexto. Estas unidades, no entanto, estão aí presentes no contexto da atividade. Ao discutir coletivamente suas produções escritas significativas e contextualizadas, isto é, ao realizarem a análise lingüística, os alfabetizandos suspendem o que estão escrevendo para falar sobre como escreveram, que letras devem ser colocadas, mudadas ou acrescentadas.

Os alfabetizadores não ensinam mais a partir de letras, grafemas, sílabas soltas ou famílias silábicas decoradas em seqüência, no entanto, é importante que eles conheçam a organização do sistema escrito. Por exemplo, uma listagem dos grafemas do sistema escrito está sendo anexada ao final deste caderno. A seqüência aí apresentada é a dos grafemas mais freqüentes para os menos freqüentes nas palavras da língua portuguesa. Anexamos também o alfabeto da língua portuguesa, o da letra cursiva e o da letra tipo bastão ou *script*. Escrituras com letra cursiva, ou de bastão e de imprensa podem ser apresentadas durante as atividades da alfabetização.

A seguir veremos uma proposta de objetivos gerais e específicos da oralidade, leitura e escrita na alfabetização. Ela é fruto de nossa experiência coletiva prático-teórica em projetos de

alfabetização de adultos. Esperamos que sirva de contribuição ao processo de formação inicial do alfabetizador e que este, a partir de suas próprias experiências pedagógicas e no processo decisório coletivo, possa reconstruir a compreensão sobre ele e recriá-lo.

3 - Objetivos da alfabetização

3.1 - Objetivos gerais da alfabetização

Área disciplinar: Português

Objetivos sócio-políticos

- ☛ Ampliação das trocas de experiências entre colegas.
- ☛ Ajuda mútua vivenciada na sala de aula.
- ☛ Ampliação da autonomia pessoal no ato de conhecer.
- ☛ Valorização do cotidiano, da discussão de temas da atualidade.
- ☛ Valorização da análise de fatos passados para a compreensão da realidade histórica.
- ☛ Ampliação do conhecimento crítico da realidade. Análise de causas sócio-políticas dos fatos, incluindo a leitura ideológica dos textos.
- ☛ Compreensão das relações de poder no uso social da linguagem.
- ☛ Reconhecimento de que o conhecimento se dá pelo intercâmbio das pessoas, pelas trocas dos saberes e, sendo assim, implica solidariedade do professor e entre os colegas.
- ☛ Ampliação das experiências escolares de participação, mobilização e organização coletiva.
- ☛ Afirmação do sujeito social-histórico, superando a anterior percepção depreciativa de si como pessoa analfabeta.

Objetivos afetivos

- ☛ Resgate da própria identidade.

- ☞ Valorização da história pessoal.
- ☞ Liberação da criatividade e da expressividade:
 - ☞ podendo dizer a sua palavra.
 - ☞ podendo falar na sua variedade lingüística.
 - ☞ ampliando a participação ativa em discussões e demais atividades coletivas.
 - ☞ desenvolvendo a sensibilidade estética.
 - ☞ utilizando variadas formas de linguagem:
 - verbal: oral, escrita, lida,
 - pictórica e plástica: recorte e colagem, desenho, pintura, modelagem,
 - cênica: dramatização, mímica, teatro, expressão corporal, musical.

Objetivos cognitivos

- ☞ Acesso à variedade lingüística socialmente prestigiada: fala, escrita, leitura.
- ☞ Construção do conhecimento da leitura e escrita de modo construtivo, discursivo-dialógico.

Objetivos psico-motores

- ☞ Desenvolvimento de movimentos corporais: movimentos básicos, coordenados, expressivos, estéticos e interpretativos.

3.2 - objetivos específicos da alfabetização oralidade, leitura, escrita

Oralidade

- ☞ Ampliar e desenvolver a oralidade em sala de aula:
 - superar a timidez e a inibição de falar usando a sua própria variedade lingüística;
 - ampliar a participação ativa em conversas e debates;
 - expressar opiniões de modo claro e expressivo, sem monopolizar a

palavra;

- ouvir com respeito a fala dos colegas;
- ampliar o conhecimento da variedade lingüística considerada "padrão social" e aumentar o seu uso em situações sociais oportunas.

Leitura

☞ Ler para:

- buscar informações necessárias no cotidiano do trabalho e da vida social;
- buscar informações para estudar um tema;
- compreender como a linguagem escrita é específica e diferente da fala cotidiana;
- usufruir, apreciar o conteúdo lido, apreciar a linguagem literária estética;
- ampliar a compreensão crítica da realidade. Dialogar com outros autores.

☞ Ler o que:

☞ Ler o mundo, sem as letras:

- interpretar imagens e sons do mundo, através de figuras, slides, fotos, desenhos, pinturas, objetos, falas e músicas (discutir significados particulares e sócio-ideológicos);
- interpretar gestos, movimentos corporais, fisionomias, comportamentos;
- observar configurações globais e detalhamentos, ampliar o potencial da memória visual e auditiva;
- observar e discutir significações sobre cenas do cotidiano e acontecimentos sociais relevantes.

☞ Ler o mundo através das letras e outros símbolos:

- ler sempre o que escreveu em sala de aula: escritas produzidas individualmente e coletivamente;
- ouvir leituras de notícias, contos, fábulas, informações etc. feitas pelo alfabetizador;
- ler textos, cujo conteúdo o alfabetizando já sabe de cor, escritos

por ele ou pelo professor, na lousa ou em cartazes: versos, quadrinhas, piadas, músicas, ditado popular, adivinhações, slogans, parlendas etc.;

- ler as escritas que encontra no seu cotidiano: placas, letreiros, avisos, informativos, anúncios de propaganda, quadrinhos, cartuns, gráficos estatísticos, bilhetes, rótulos, embalagens, logotipos, logomarcas, símbolos gerais e códigos, cartas informais e formais, notícias, bulas de remédios, escritos nas paredes das ruas, outdoors, frases nas carrocerias e nos pára-choques dos caminhões, orações e textos religiosos (solicitados ou aceitos pelo alfabetizando), receitas culinárias etc.;
- ler textos didáticos, técnico-científicos e informativos de livros técnicos, didáticos, jornais, revistas;
- ler textos literários: livros sem ilustração, livros ilustrados, contos, poesias, fábulas, literatura de cordel etc.;

☞ Ler como:

- dizendo ou escrevendo com expressividade própria o que foi lido, resumindo as idéias principais e resgatando detalhes do texto;
- relacionando o lido com experiências significativas vividas e com outras leituras já feitas.
- identificando a especificidade de linguagem do material escrito: conto ou notícia, poesia etc. e identificando o veículo da divulgação escrita: livro, jornal, revista, suas particularidades e diferenças;
- avaliando o conteúdo da leitura e ressaltando suas múltiplas significações;
- recriando, modificando o texto através de atividades expressivas: verbais, plásticas, pictóricas, cênicas, musicais;
- produzindo novo(s) texto(s) a partir do texto lido;
- ler em letra de imprensa e em letra

cursiva, com os mais variados tipos de letras: com formatos, tamanhos, espessura e cores variadas em cartazes, revistas, jornais, livros.

Escrita

☞ Escrever para:

- exercer a liberdade de auto-expressão e auto-recreação;
- organizar o próprio pensamento;
- registrar memórias passadas e lembretes atuais;
- cumprir funções sociais, comunicando fatos, idéias, sentimentos;
- possibilitar o processo de interlocução com pessoas a distância;
- sistematizar conhecimentos e socializá-los.

☞ Escrever o que:

- escrever "textos" desde o primeiro dia de aula, individual e coletivamente através da participação na escrita do texto coletivo na lousa, pelo professor, ou um colega, ou através de sua participação em produções feitas em dupla ou em pequenos grupos de colegas;
- escrever textos de diferentes tipos: listagens de palavras do mesmo universo semântico, avisos, bilhetes, cartões, cartas informais e formais, notícias, telegramas, descrições, narrativas, dissertações (escrever dando opiniões), textos normativos (como regras de jogos, de trabalho em grupo, de conduta em sala de aula, receitas culinárias);
- criar e recriar cartazes, versos, slogans, anúncios de idéias e produtos que se queira divulgar etc.

☞ Escrever como:

- ☞ escrevendo alfabeticamente, escrevendo como fala. Supõe ter atingido o nível alfabético de compreensão da escrita.
- ☞ ampliando a compreensão da escrita.

Compreender que há uma forma

socialmente padronizada para a escrita. Há uma forma unificada para escrever as letras, as palavras, para organizar as palavras na oração, para organizar uma página escrita: • separando as palavras na oração, • usando letra maiúscula, quando for o caso, • usando parágrafos, • usando pontuação básica (ponto final, vírgula, travessão, interrogação, exclamação, dois pontos), • demonstrando coerência entre as idéias do texto, garantindo a unidade temática; • escrevendo de modo espontâneo, expressivo, criativo, divergente e variado, isto é, não desenvolver um estilo de redação rígido, sempre igual, copiando modelos, tipo cartilha. Escrever sem rigidez, sem sofisticação artificial, sem expressões excessivamente usuais (Clichês);

☞ compreender que há diferenças entre fala e escrita.

Não escrevemos exatamente como falamos. Podemos falar de modos diversos, mas há apenas um modo convencional de escrever: ortograficamente.

☞ compreender que nem sempre escrevemos como falamos:

- às vezes escrevemos como falamos: "mala"- mala;
- outras vezes não escrevemos como falamos: "mininu" - menino, "padero" - padeiro;
- há palavras com sílabas iguais no som e diferentes na escrita: chapéu e xale, rato e barra;
- há palavras com sílabas iguais na escrita e diferentes no som: rato e barato;
- há sons que não escrevemos: pneu, raptó;
- ☞ há grafias sem som correspondente: hoje, hora, Helena.

4 - O prazer de ler na alfabetização de adultos

Houve tempo em que alfabetizadores se lamentavam da inexistência de materiais de leitura apropriados para adultos alfabetizando. Na ausência de material mais adequado, adaptavam os textos das cartilhas tradicionais, ou produziam eles mesmos, às pressas, um texto contendo as famílias silábicas que pretendiam ensinar. Hoje, com as novas contribuições lingüísticas, com a planificação coletiva do processo da alfabetização, contando com o apoio de coordenadores pedagógicos, os alfabetizadores redescobrem o imenso repertório de materiais de leitura que poderá ser utilizado com os adultos. Na medida em que o alfabetizador conquista experiência prática, certamente poderá ele mesmo ir organizando a sua coletânea favorita contendo uma antologia de poemas, de contos, fábulas, músicas, e outros gêneros literários, como produto de pesquisa pessoal e de intercâmbio com outros alfabetizadores e coordenadores pedagógicos.

O fundamental é que o educador mantenha ou resgate a sua sensibilidade estética, o seu ser poético, o prazer de usufruir da beleza da linguagem simbólica e sintética do poema e de outros textos. Sem isso, dificilmente irá abrir espaço nas aulas de alfabetização para que seus alfabetizando adultos possam espontaneamente fazer uso de sua própria poesia e encantar-se com os demais poetas, escritores e artistas do mundo.

Há poesias e textos que sensibilizam mais os alfabetizando adultos. Há materiais mais apropriados para a idade adulta. Nesse sentido, é importante ir observando o processo de desenvolvimento da sensibilidade estética deles para se decidir sobre a adequação dos recursos oferecidos.

O Trabalho com o texto na Alfabetização de Adultos

De início podemos já partir de algumas considerações prévias sobre o trabalho com o texto, o que deverá ser revisto e complementado pela prática concreta de sala de aula. Vejamos, então:

Primordialmente precisamos rever a nossa concepção de linguagem e de leitura. A educação escolar tem mudado os métodos em função dos novos estudos da linguagem. Antes, a leitura era vista como o conhecimento de estudiosos, pesquisadores e especialistas que escreviam suas lições para transmiti-las aos alunos que deveriam assimilá-las e repeti-las fielmente em provas e exames. Hoje, tanto os textos literários, como os textos técnico-científicos, são trabalhados de outra forma na escola.

O leitor tem agora outra relação com o texto, não mais uma postura prioritariamente receptativa e reprodutivista das idéias lidas. Há um processo interativo na leitura: leitor e autor se encontram através do texto. Leitura é momento de encontro, de conversação. Enquanto lê, o sujeito compreende o que o autor lhe comunica através das letras e, enquanto compreende, vai também interagindo, isto é, vai aceitando ou rejeitando as idéias escritas, vai acrescentando idéias suas, relacionando com outras leituras já feitas, confrontando com sua experiência vivencial.

O processo da leitura não é somente intelectual, mas profundamente afetivo e emocional, mobiliza sentimentos, lembranças, ativa a memória afetiva, faz chorar, faz rir etc. Cada leitor percebe, então, o texto de modo diferente, conforme os seus conhecimentos e suas experiências anteriores, seus valores sócio-culturais e seu lugar na estratificação social.

A letra e a música "construção" de Chico Buarque, por exemplo, poderá fazer aflorar idéias, lembranças e sentimentos num alfabetizando pedreiro da construção civil, que serão diferenciados das idéias, lembranças e sentimentos de um engenheiro ou de um proprietário de uma empresa construtora, ou mesmo de dirigentes de uma nação que desejam impedir músicas de protesto social, porque pretendem esconder a realidade social injusta.

Eis aqui o que nos diz o lingüista: "Os falantes são sujeitos e o seu lugar social marca a sua linguagem. O leitor produz a leitura e cria o texto a partir do lugar social e histórico que representa. A linguagem não está isenta de contradições e conflitos" (GERALDI, 1984:43)

Magda Soares (1988: 27) escreve: "...O leitor, na medida em que lê, se constitui, se representa, se identifica (...) assim como há a ideologia subjacente ao texto escrito, há também a ideologia subjacente à leitura que se faz".

Este conjunto de fatores que interfere na compreensão e na valoração sobre um texto determina as condições de produção da leitura. É imprescindível considerá-las, tanto as do leitor quanto as do autor.

Segundo Eni P. Orlandi (1983 e 1988^a), lingüista da UNICAMP-SP, as condições de produção do texto e da leitura se referem ao contexto histórico-social, à ideologia, às situações imediatas ao momento da produção; referem-se ainda às intenções e momento histórico do autor e do leitor: para quê, para quem escreve ou lê? Que outras leituras anteriores esse autor e esse leitor fizeram? As condições se referem ainda ao que o texto diz e ao que ele não diz. Há também as condições do próprio texto, o tipo de texto, como ele foi codificado e decodificado.

Partimos então da concepção de leitura como interlocução do leitor e autor, mediados pelo texto. O leitor, enquanto lê,

dá significados e sentidos ao que está lendo. Quando um alfabetizando interpreta e comenta um texto, ele expressa as marcas de sua cultura e de suas vivências mais pessoais, por exemplo, gostos, preferências, preconceitos, isto é, a sua visão de mundo. O discurso do sujeito - tanto o discurso do autor, como o discurso interpretativo e reconstrutivo do leitor - traz as marcas do discurso social, é marcado pelo lugar social que o sujeito ocupa na sociedade. O leitor, numa postura interativa, constrói o significado do texto, modifica-o, recria-o. Não apenas repete o que diz o autor, ou apenas reproduz a interpretação dada pronta pelo professor. Leitura é trabalho, é produção de significados, construção coletiva. Leitura é diálogo. Do embate de significados - os do autor, os do leitor e os de outros leitores - aflora a paixão de ler.

Para Paulo Freire (1981:9-12), podemos assumir a postura de "sujeito" e a de "objeto" frente à leitura :

Na postura de leitor objeto se permite o monólogo do autor, recebe passivamente a informação, deixa-se domesticar, aliena-se ao texto, consome idéias, torna a sua mente um recipiente que deve ser preenchido pelos conteúdos dos outros, percebe o texto como fim em si mesmo.

Na postura de leitor sujeito: considera a bibliografia como desafio, não como prescrição dogmática. Compreende, não só memoriza informação, analisa o contexto histórico e sociológico do conhecimento. Reflete sobre a temática, tomando como referência a realidade prática, estabelece diálogo. Se necessário busca melhor instrumentar-se para melhor compreender, é humilde. Recria, não repete o texto. Reconhece que o conhecimento não se ganha de presente, exige disciplina intelectual, esforço sistemático. O texto é percebido como meio, instrumento para ser mais, enquanto ser humano.

A leitura, assim concebida, reveste-se de um potencial emancipador porque o confronto, a interlocução, impedem a estabilização de uma mesma visão de mundo, a permanência das opiniões e dos sentimentos estagnados e coloca tudo em movimento. Impulsiona a reconstrução criativa do conhecimento e do modo de agir sobre a realidade.

Ler versos é mergulhar nos amplos significados que o poema nos oferece. O alfabetizando fica admirado quando confronta a multiplicidade de significados e de sentidos que um mesmo verso pode possibilitar. Ele vai compreendendo que a palavra tem significado literal e também significado simbólico. Nos versos de Carlos Drummond e de Cora Coralina, "pedra" pode significar obstáculos da vida; em Drummond, "as janelas olham", Adélia Prado fala do seu "coração amolecido como um figo na calda", Cecília Meireles pergunta: "em que espelho ficou escondida a minha face"? Linguagem figurativa, as metáforas encantam, é a dimensão do belo permeando o trabalho educativo. A alfabetização não pode apenas cumprir uma função de utilidade imediata e uma função científica do conhecimento. Ao lado da dimensão do útil e da dimensão técnico-científica, deve existir também a dimensão estética nas aulas de alfabetização. Entre os vários meios de se garantir a marca do belo na educação de jovens e adultos, está o trabalho de produção de significados da leitura.

"Se fico inerte diante das linhas impressas, elas se calam: para que adquiram vida é preciso que eu lhes dê um sentido".

"Fico sempre maravilhada com a metamorfose de pequenos sinais pretos numa palavra que me joga no mundo"
(DE BEAUVOIR, 1972)

Como podemos garantir a qualidade do trabalho da leitura, garantir o prazer de ler?

- Possibilitando a interpretação expressiva, oral e escrita do texto lido, permeada pelo discurso autêntico do sujeito da leitura, repleto de sentidos. Contrapondo-nos à fala artificialesca e "escolarizada" ou cartilhesca, repetidora dos enunciados oficiais. O conceito de belo, não se refere aqui ao bonito no sentido de se ressaltar apenas o lado "certo, harmonioso, ajustado, limpo" da vida. O belo apreende a contradição da realidade: pode-se falar esteticamente tanto da feiura, como da beleza, da tristeza como da alegria, da violência como da paz, da pobreza como da riqueza, do nojo como do encantamento, do ódio como do amor. "Belo", portanto, não é sinônimo de uma visão rígida, estereotipada, preconceituosa de "bonito" versus "feio". Ao invés da pasteurização da vida, a expressão espontânea da contraditoriedade da vida! "Esteticamente, a obra mais 'bela' é também aquela que mergulha mais profundamente no real; a mais emocionante, aquela que envolve o conteúdo humano mais amplo e lhe empresta a forma requerida por tal conteúdo" (LEFÈBVRE, 1983:86).

- Atualizando o ambiente alfabetizador com textos de reconhecida qualidade estético-literária, que remetem a uma discussão sobre a vida e a sociedade, que subvertem a ordem estabelecida porque assumem uma postura de inquietação, sátira, questionamento das "verdades" tidas como certas, eternas, absolutas, sem ser, ao mesmo tempo, impositivas, doutrinárias e autoritárias³. É

³ Edmir Perrotti distingue três tipos de literatura: doutrinação conservadora, utilitarismo às avessas e literatura como arte transformadora ou discurso estético (PERROTTI, 1986).

fazendo com que a arte permeie todas as aulas de alfabetização, em qualquer disciplina, especificamente, através de poesias, contos, fábulas, prosas, músicas, que pensamos ampliamos nossa visão focalista, parcial e unilateral das coisas. Não podemos sonegar ao alfabetizando o direito ao conhecimento destas fontes bibliográficas.

O trabalho didático com o texto supõe dois processos, não necessariamente lineares

- A interpretação, que é permanecer "dentro" do texto, buscando o que ele nos diz. Saber resumir as idéias principais, situar detalhes e informações, considerar as anotações sobre a biografia do autor, como também o contexto, isto é, conhecer as condições de produção da escrita do texto é importante para ampliar o nosso entendimento sobre o mesmo.

- A extrapolação, nem sempre posterior, mas concomitante à interpretação, é ir além do que nos diz o texto, é ler o não dito, ler nas entrelinhas. É todo trabalho de reconstrução, onde relacionamos o texto com outros textos, com experiências vivenciadas, produzimos outro texto gerado no texto anterior. Podemos recontar o texto, modificando-o, parodiando-o, colocando nele muito de nós, reconstruindo significados e sentidos, expressando a compreensão do texto através de múltiplas outras formas de linguagem, para além da linguagem verbal escrita, vivenciando na sala de aula o rico universo simbólico da linguagem do mundo: gestual, pictórica, plástica, musical.

Enquanto a interpretação é parafrástica, detendo-se no significado mais literal e denotativo, a extrapolação é polissêmica, abrindo-se à multiplicidade de significados e sentidos, aos aspectos conotativos. Ambos os processos estão

presentes no trabalho expressivo do texto, como as duas faces da mesma moeda. Nem um e nem outro pode ser preterido. Ambos são necessários para a melhor compreensão do texto e para a formação do cidadão crítico e criativo. Vemos que a escola tradicional privilegiava o processo literal da leitura. Orlandi (1983) ressalta que qualquer uso da linguagem está marcado pela tensão entre estes dois processos: a paráfrase e a polissemia. Ao invés de "paráfrase" e "polissemia", outros autores utilizam, respectivamente, os termos "leitura sintagmática" e "leitura paradigmática" (CAGLIARI, 1989:152).

Entre os variados tipos de texto, nos variados veículos de leitura, estão os textos literários, também imprescindíveis na alfabetização. Eles influenciam positivamente a construção e o desenvolvimento do sistema escrito, porque, enquanto lê, silenciosamente, ou enquanto ouve a leitura oral expressiva do professor, o alfabetizando vai observando as características próprias e formais do texto escrito que são diferentes da fala. Vai também apreendendo a dimensão estética da linguagem escrita⁴. É, então, muito útil, na alfabetização, que o alfabetizador leia de maneira expressiva e fluente constantemente para seus alunos. Isto supõe que o próprio professor desenvolva o prazer de ler. No início da alfabetização, podemos substituir a leitura oral do alfabetizando, muitas vezes, penosa, prolongada, truncada e, até mesmo, constrangedora, pela leitura silenciosa, ou a leitura compartilhada em dupla, no aconchego do pequeno grupo.

⁴ Pesquisando a questão da literatura na escola pré-primária, Lúcia Lins Browne Rego (1988) conclui que a leitura de bons livros literários, além de desenvolver o gosto pela leitura, amplia o contato com a linguagem padrão e ajuda na aquisição de formas convencionais da escrita. Acreditamos que esta conclusão possa se estender a todo curso de alfabetização, inclusive a de jovens e adultos.

Após esta primeira leitura globalizante, sincrética, do texto, pode-se proceder a uma entusiasmada e participativa discussão coletiva de interpretação e recriação do texto, de tal modo que todo-partes se remetam dialeticamente. Cuidado porém, com os exageros. "Nem tudo o que se lê precisa ser discutido, comentado, interpretado. Às vezes uma simples leitura basta. A leitura às vezes é como a música que se quer ouvir e não dançar" (CAGLIARI, 1989:181).

É preciso cuidar para que o detalhamento, a análise, não perca de vista a dimensão semântica do texto. Que o texto de leitura não seja pretexto para estudar gramática e outras noções que podem ser melhor estudadas, funcionalmente, na análise lingüística dos próprios textos que os alunos escrevem⁵.

Entre os textos literários, estão os eruditos, os de personalidades famosas e respeitadas no mundo artístico e, também, os populares, escritos pelos próprios alunos e professores. É necessário que as salas de alfabetização incorporem esta pluralidade de produção e as aulas de alfabetização ofereçam inúmeras atividades envolventes de leituras. Retomemos a palavra do lingüista:

"(...)Vejo, assustado, os programas das aulas de alfabetização, cheios de atividades de escrita e quase nada de leitura. (...) É preciso repensar esses procedimentos em relação à escrita e à leitura na escola, dando um lugar de maior prestígio à leitura desde o início do processo de alfabetização. (...) No mundo em que vivemos é muito mais importante ler do que escrever. (...) Há um descaso enorme pela leitura, pelos textos, pela programação dessa atividade na escola; no

⁵ Estas distorções no trabalho com a leitura escolar são denunciadas por Marisa Lajolo (1984), no seu texto intitulado "O texto não é pretexto".

entanto, a leitura deveria ser a maior herança legada pela escola aos alunos pois ela, e não a escrita, será a fonte perene de educação, com ou sem escola” (CAGLIARI, 1989:168-173).

Anexamos adiante uma página com exemplos de reconstrução da leitura

retirados de nossa prática como coordenadora pedagógica em projetos de educação de adultos a fim de convidar o alfabetizador iniciante a experimentar estas novas formas de trabalhar a leitura com seus educandos.

RECONSTRUINDO A LEITURA

MINHA AVÓ (paródia) ¹

M. Z. (Alfabetizadora/SP)

Ah! que saudades que eu tenho
da aurora da minha vida
da minha infância querida
que os anos não trazem mais!

Da molecagem,
de ser a chefona da turma,
da traquinagem.
Ah... a mãe correndo atrás,
com o chinelo, sem dó,
da corrida desesperada
e o encontro dos braços abertos,
protetores da minha avó!

Ah! que saudades que eu tenho,
daquelas palavras meigas e sábias,
dos tsipolis, das pastas,
confetes, docinhos de abacaxi,

Ah! que saudades que eu tenho,
e dói tanto no peito

S. C. S. & M.C. S.
(Alfabetizandos/SP)

Ah, vida!
vida, minha vida!
vida de amor que temos,
amor por nossos filhos,
amor de nossa família,
vida de amor e paz,
vida de alegria!

Ah, vida!
vida, minha vida!
vida de sofrimentos,
vida de luta,
vida de amarguras,
vida de dores nos sentimentos,
tristezas da minha vida!

Ah, vida! minha vida!
vida de trabalho pra vencer,
vida de alegrias e tristezas,
vida dura pra valer,
vida, que ninguém quer/deixar de viver.

VESTIDO NOVO ²

J. C. (alfabetizadora/SP)

Na velha máquina de costura,
a Finica, brava e gorda, borda, tudo branco,
flores delicadas de ponto cheio, e crivo nas folhas.
Ficou pronto o meu esperado vestido novo.
De lonita e vermelho sangue.
A saia longa de godê duplo,
não podia dispensar anágua engomada.
Manga cavada, cinturinha fina,
lapela bordada no lado esquerdo do peito,
flores pequeninas esparsas pela barra toda.
e aqueles dois bolsos lindos, arredondados,
presos à frente da saia pelas bordas brancas repicadas.

Ah! eu queria um salão pra rodar,
o meu primeiro vestido de moça.
Um chão pra levitar o sonho escondido,
um espaço pra derramar o segredo inconfidido.
Ah! quanto eu queria...
aqueles olhos me olhando,
aqueles braços me abraçando,
bailando amor comigo.

Naquele tempo eu não suspeitava
que brincava de chapeuzinho vermelho,
e que por entre as sombras,
na sua túnica preta longa,
o lobo mau espreitava...
guloso, pronto pra assaltar,
ávido, para a alegria da alma sugar.

Naquele tempo, eu não sabia
Que a menina
recoberta de panos ralos,
sempre iguais,
que brincara de casinha e boneca,
sabia o que era felicidade.

Ela nunca precisava, implorar,
ao acordar,
"Daí-me força e coragem ...
para este novo dia enfrentar."

NOTAS

¹ - Paródia criada pela alfabetizadora durante curso de formação inicial de alfabetização de adultos a partir do poema *Meus oito anos* de Casimiro de Abreu.

² - Num curso de formação inicial de alfabetização de adultos, uma alfabetizadora de 51 anos criou estes versos resgatando a memória afetiva de passagens de sua vida, inspirada na leitura do poema de Adélia Prado, intitulado *Vestido*.

³ - Poema construído por uma dupla de alfabetizandos adultos, após discussão sobre o tema "vida". Apenas um deles já sabia escrever alfabeticamente. Ao final, a professora reescreveu ortograficamente o poema.

BIBLIOGRAFIA

- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo, Scipione, 1989
- DE BEAUVOIR, S. (1972). *Balanço final*. Rio de Janeiro, Nova Fronteira, 1982
- DIETZSCH, Mary Julia M. Cartilhas: "A Negação do Leitor", In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Questões de Linguagem*. S. Paulo, Contexto, 1991
- FREIRE, Paulo. *Educação e Mudança*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982
- _____. "Considerações em torno do ato de estudar", In: *Ação cultural para a Liberdade*. Paz e Terra, 1981
- _____. *Professora sim, tia, não: cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo, Ed. Olho d'água, 1993
- GERALDI, João Wanderley. (Org.) *O texto na sala de aula: leitura e produção*. Cascavel, ASSOESTE, 1984
- _____. "Textos espontâneos na 1ª. Série", In: *Recuperando a Alegria de Ler e Escrever - Cadernos CEDES n° 14*. São Paulo, Cortez, s/d
- _____. "O Professor como Leitor do Texto do Aluno", In: MARTINS, Maria Helena (org.) *Questões de Linguagem*. São Paulo, Contexto, 1991
- GNERRE, M. Bernadete M. Abaurre & CAGLIARI, Luiz Carlos. Textos Espontâneos na 1ª Série. In: *Recuperando a Alegria de Ler e Escrever - Cadernos CEDES n.º 14*. S. Paulo, Cortez, s/d
- LAJOLO, Marisa. "O texto não é pretexto", In: *Leitura em Crise na Escola: Alternativas do Professor*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984
- LEFÈBVRE, Henri. *Lógica formal e lógica dialética*. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1983
- LUCKESI, Ciprino Carlos. *A Avaliação de Aprendizagem Escolar*. São Paulo, Cortez, 1995
- _____. *A Construção do Projeto de Ensino e a Avaliação*. Vídeo, 120' Programa II, São Paulo, FDE - (GDO/CEDUC)
- MARTINS, Maria Helena. *O que é leitura*. São Paulo, Brasiliense, 1982
- ORLANDI, Eni Pulcinelli. "A produção da leitura e suas condições", In: *Rev. Leitura: Teoria e Prática*. Ano 2. Abril de 1983, n° 1. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983

_____. "Texto, leitura e redação", In: *Projeto Ipê*. São Paulo, SE/CENP, 1985

_____. "O inteligível, o interpretável e o compreensível", In: *Leitura, Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Ática, 1988

_____. *Discurso e Leitura*. São Paulo, Cortez, 1988^a

PERROTTI, Edmir. *O texto Sedutor na Literatura Infantil*. São Paulo, Global, 1986

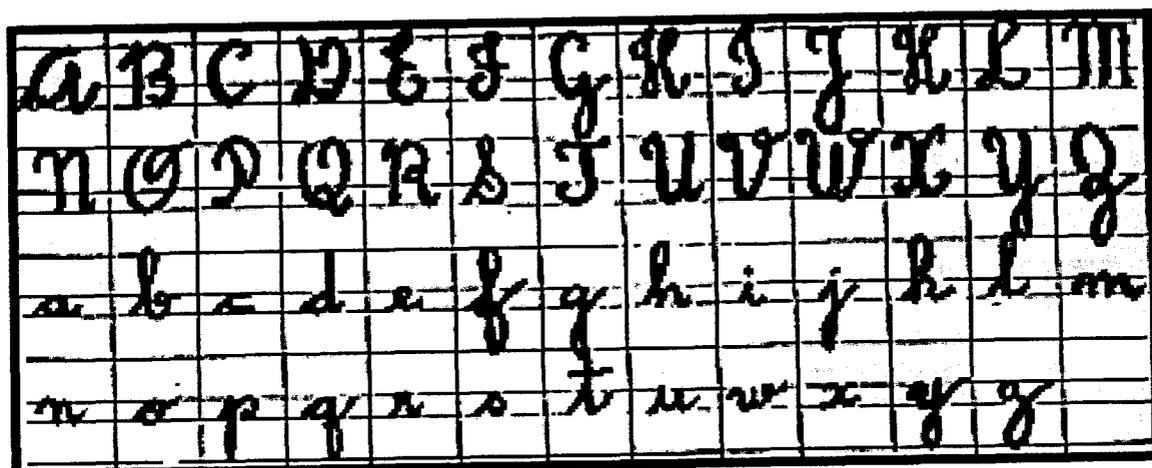
REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo, FTD, 1988

SMOLKA, Ana Luiza Bustamante. *A Criança na fase inicial da escrita, a alfabetização como processo discursivo*. São Paulo, Cortez, 1988

SOARES, Magda Becker. *As condições sociais da leitura: uma reflexão em contraponto*, In: *Leitura. Perspectivas Interdisciplinares*. São Paulo, Ática, 1988

TIPOS DE LETRAS

Letra Cursiva



Letra Tipo Bastão ou Script

ABCDEFGHIJKLMN OPQRSTUVWXYZ
 abcdefghijklmno pqrstuvwxyz

GRAFEMAS DO SISTEMA ESCRITO

GRAFEMAS	EXEMPLOS
a - é - ê - i - ó - ô - u	pé- ipê- avô- avó-
p - v - t - b - m - l - d - n - f - x - j - z	panela- xale- azulado
au - ai - eu - ei - iu - ou - oi - ui	mau- céu- fui- feriu- baú-
ao - ãe	pão- mão- mãe
ia - ie - io - ua - ue - uo - ui	Mário- dália
c (antes de a - o - u) (ca - co - cu)	cavalo- cola- cubo
nh	minha- canhoto
r (entre vogais)	barata
r (iniciando palavras)	rato
rr (entre vogais)	carro
s (entre vogais)	casa
s (iniciando palavra)	sapo
ss (entre vogais)	assado
g (antes de a - o - u) (ga - go - gu)	gato- gula- gago
ç (antes de a - o - u) (ça - ço - çu)	caça- laço- açude
br-cr-dr-fr-gr-pr-tr-vr	brado- credo- adro- grude- livro
n (depois de vogal)	canto- ainda- fundo
c (antes de e - i) (ce - ci)	cebola- cinema
lh	folha- piolho
g (antes de e - i) (ge - gi)	gema- gilete
r (final de sílaba)	arte - porta
qu (antes de e - i) (que - qui)	querida- quiabo
bl - cl -dl - fl - gl - pl - tl - vl	bloco- bicicleta- atlas- placa
ch	chapéu- chinelo- chuva
mp -mb	tombo- tempo- limpo
gu (antes de a - o) (gua- guo)	água
s (final de sílaba)	asma- cuspe- sapos
ã - ãs	anã- maçãs
m (final de palavra na sílaba tônica)	tem- assim- também
gu (antes de e - i) (gue - gui)	foguete- guerra
l (após vogal)	alma- mel- anzol- azul
m (final de palavra na sílaba átona)	falam- ouvem- álbum
qu (antes de a - o)	quatro
z (no final da palavra)	cruz- capuz- nariz- feliz
h (grafia sem som correspondente)	hoje- hora- Helena
x (com som de z)	exame- exercício- exonerar
x (com som de s)	máximo- próximo- auxílio
x (com som de Ks)	táxi- anexo- durex
x (final de sílaba)	explicação- exterior- experiência-
xc (antes de e - i)	excelente- excitação- exceção
sc (antes de e - i)	descer- nascer- crescer
sç (antes de a - o - u)	desço
p - t - c - b - d - g - f (acompanhado de som não grafado)	rapto- acne- pneu- advogado- afta
uai- uei- uão- uõe- (tritongos)	Paraguai- averigui- saguão

In:- KATO, Mary A. *No Mundo da Escrita- Uma Perspectiva Psicolinguística*. São Paulo, Ática, 1987

PAULO FREIRE

(1921-1997)

Paulo Reglus Neves Freire nasceu no dia 19 de setembro de 1921, no Recife, Pernambuco, onde logo cedo pôde experimentar as dificuldades de sobrevivência das classes populares. Trabalhou inicialmente no SESI (Serviço Social da Indústria) e no Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife. Ele foi quase tudo o que deve ser como educador, de professor de escola a criador de idéias e “métodos”. Sua filosofia educacional expressou-se primeiramente em 1958 na sua tese de concurso para a Universidade do Recife, e, mais tarde, como professor de História e Filosofia da Educação daquela Universidade, bem como em suas primeiras experiências de alfabetização como a de Angicos, Rio Grande do Norte, em 1963.

A coragem de pôr em prática um autêntico trabalho de educação que identifica a alfabetização com um processo de conscientização, capacitando o oprimido tanto para a aquisição dos instrumentos de leitura e escrita quanto para a sua libertação fez dele um dos primeiros brasileiros a serem exilados. A metodologia por ele desenvolvida foi muito utilizada no Brasil em campanhas de alfabetização e, por isso, ele foi acusado de subverter a ordem instituída, sendo preso após o Golpe Militar de 1964. Depois de 72 dias de reclusão, foi convencido a deixar o país. Exilou-se primeiro no Chile, onde, encontrando um clima social e político favorável ao desenvolvimento de suas teses, desenvolveu, durante 5 anos, trabalhos em programas de educação de adultos no Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA). Foi aí que escreveu a sua principal obra: *Pedagogia do oprimido*.

Em 1969, trabalhou como professor na Universidade de Harvard, em estreita colaboração com numerosos grupos engajados em novas experiências educacionais tanto em zonas rurais quanto urbanas. Durante os 10 anos seguintes, foi Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Nesse período, deu consultoria educacional junto a vários governos, principalmente na África.

Em 1980, depois de 16 anos de exílio, retornou ao Brasil para “reaprender” seu país. Lecionou na Universidade Estadual de Campinas (UNICAMP) e na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). Em 1989, tornou-se Secretário de Educação no Município de São Paulo. Durante seu mandato, fez um grande esforço na implementação de movimentos de alfabetização, de revisão curricular e empenhou-se na recuperação salarial dos professores.

Em Paulo Freire, conviveram sempre presente senso de humor e a não menos constante indignação contra todo tipo de injustiça. Casou-se, em 1944, com a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, com quem teve cinco filhos. Após a morte de sua primeira esposa, casou-se com Ana Maria Araújo Freire, uma ex-aluna.

Paulo Freire é autor de muitas obras. Entre elas: *Educação: prática da liberdade* (1967), *Pedagogia do oprimido* (1968), *Cartas à Guiné-Bissau* (1975), *Pedagogia da esperança* (1992) *A sombra desta mangueira* (1995). Foi reconhecido mundialmente pela sua práxis educativa através de numerosas homenagens. Além de ter seu nome adotado por muitas instituições, é cidadão honorário de várias cidades no Brasil e no exterior. A Paulo Freire foi outorgado o título de doutor *Honoris Causa* por vinte e sete universidades. Por seus trabalhos na área educacional, recebeu, entre outros, os seguintes prêmios: “Prêmio Rei Balduino para o Desenvolvimento” (Bélgica, 1980); “Prêmio UNESCO da Educação para a Paz” (1986) e “Prêmio Andres Bello” da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente (1992). No dia 10 de abril de 1997, lançou seu último livro, intitulado “Pedagogia da Autonomia: Saberes necessários à prática educativa”. Paulo Freire faleceu no dia 2 de maio de 1997 em São Paulo, vítima de um infarto agudo do miocárdio.