

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

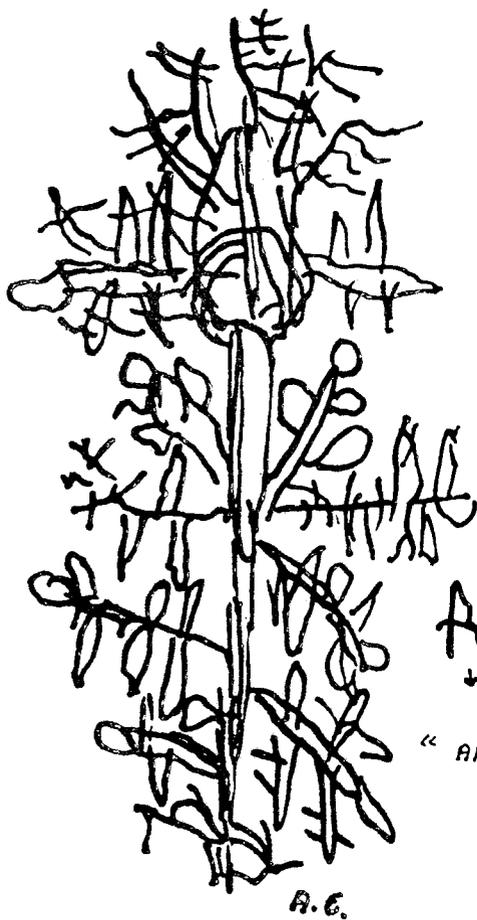
acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

MOVIMENTO DE ALFABETIZAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Reflexões sobre o Processo Metodológico de Alfabetização



MOVA-SP
CADERNO 3

A O R
↓ ↓ ↓

“ AR - VO - RE ”

Secretaria Municipal de Educação / Prefeitura do Município de São Paulo

REFLEXÕES SOBRE O PROCESSO METODOLÓGICO DE ALFABETIZAÇÃO

I — CONSIDERAÇÕES PRELIMINARES

O processo de alfabetização supõe um conjunto sistematizado e integrado de atividades que o educador vai propondo ao alfabetizando. A seleção, a articulação entre as várias atividades e o modo de trabalhá-las com os educandos, no dia a dia das aulas, desvelam a síntese teórica que fundamenta a ação docente.

A atuação do educador-alfabetizador implica o movimento entre as tarefas de planejar-observar-registrar-avaliar cada encontro com os educandos. Agindo assim sistematicamente o professor vai se tornando capaz de construir o processo alfabetizador, compreendendo globalmente o que faz e porque o faz. Vai se tornando capaz de decidir, modificar e intervir nos momentos certos. Em sua sala de aula o professor é o coordenador, aquele que dirige, organiza o processo de construção do conhecimento do alfabetizando, este, por sua vez, sujeito ativo na alfabetização.

No MOVA—SP o educador-alfabetizador não está sozinho nesta tarefa. Apostamos no movimento coletivo de reflexão da prática, nos encontros de formação permanente do educador em pequenos grupos, no processo construtivo do pensar e do fazer pedagógico.

Um caminho para a formação coletiva do educador é o estudo em profundidade das atividades cotidianas da alfabetização: a atividade planejada e desenvolvida pelo educador sendo discutida, dissecada, analisada pormenorizadamente. Que objetivos se pretendia, que resultados foram, de fato, atingidos? Como o alfabetizando se colocou nesta situação de Conhecimento — cognitiva, afetiva e ideologicamente? A partir daí é possível seqüenciar novo tema, organizando novas atividades, sempre tendo em vista o planejamento global da alfabetização.

Documentando esta experiência pedagógica de sala de aula, vamos revelando como o MOVA—SP está organizando e construindo sua proposta metodológica com os educadores dos movimentos populares.

“NÃO” AOS PACOTES PEDAGÓGICOS

Rejeitamos aquela prática tradicional de entregar ao educador um planejamento pronto do que deve ser feito. Entregar ao educador um pacote embrulhado e amarrado de aulas a serem dadas, com os conteúdos prontos e exercícios a serem preenchidos, meca-

nicamente, pelos educandos, é desrespeitar o educando, é “embrulhar” o próprio educador. É encher o educador de invólucros externos, destituindo-o da potencialidade intrínseca de pensar, desapropriando-o de seu próprio saber. Quem fica amarrado é o próprio professor despojado de seu poder de decidir, de intervir. Negamos, enfaticamente, o modelo técnico-burocrático, autoritário de Educação.

Não significa, no entanto, a defesa da abordagem espontaneísta do pedagógico.

Acreditamos que uma proposta pedagógica que se recuse a ser autoritária e espontaneísta deve garantir dois tipos de atuações:

1º — Partir de princípios político-pedagógicos e de princípios metodológicos gerais, fundamentais e comuns, alicerçados num referencial teórico selecionado.

Este conjunto de princípios ganha significado e sentido à medida em que são amplamente discutidos e assumidos pelo coletivo dos educadores participantes do projeto. Supõe o compromisso, por parte de cada educador, em relação à proposta político-pedagógica e metodológica-didática coletivas do projeto MOVA—SP.

2º — Organizar uma infra-estrutura de formação dos educadores em pequenos grupos com uma coordenação pedagógica, num encontro semanal, produtivo, de socialização das experiências entre os educadores e de intervenção pedagógica do coordenador, onde a prática do educador-alfabetizador é coletivamente discutida, tendo como referência, os princípios políticos e metodológicos da proposta pedagógica do projeto MOVA—SP.

O saber e o saber-fazer pedagógico é um processo histórico: contínuo, coletivo e profundamente pessoal.

Consideramos de extrema importância a construção, discussão e documentação das duas ordens de princípios:

- Os princípios político-pedagógicos (documentados no caderno n.º 2 do MOVA—SP).
- Os princípios metodológicos gerais da alfabetização (registrado no presente trabalho).

II — PRINCÍPIOS METODOLÓGICOS GERAIS DA ALFABETIZAÇÃO

“POR ONDE COMEÇAR A ALFABETIZAÇÃO?”

Uma questão que se coloca ao educador-alfabetizador iniciante é: “Por onde começar a alfabetização? Pelas letras do alfabeto, pelas palavras, por uma estória? Quando começar a estudar as sílabas?”

Esta questão é fundamental e a decisão quanto à sua resposta vai variar segundo

as diferentes linhas metodológicas da alfabetização.

Acreditamos ser conveniente partir do “texto”, mas não estamos falando de texto, necessariamente, enquanto uma narração. Utilizamos aqui a concepção linguística de texto:

O texto é um discurso oral ou escrito produzido em uma situação social. Um texto pode ser constituído por uma só palavra, por uma lista de palavras e por um conjunto de frases. Por exemplo, numa situação de afogamento no mar a palavra: “Socorro!” é um texto, porque não é uma palavra sem sentido, sem contexto. Uma lista de compras de supermercado, uma listagem de nomes de animais, o rol dos nomes dos alunos de uma classe, todas estas situações configuram um texto. Uma estória contada pelo aluno, um texto literário, uma poesia, um livro científico, cada um destes exemplos constitui um texto porque há uma unidade de sentido em relação a uma dada situação.

Por outro lado, o que não é um texto? Palavras soltas, que não pertencem ao mesmo grupo semântico, ao mesmo grupo temático, não constituem um texto. Num conjunto de frases desconexas entre si não há coesão textual. No texto há um projeto totalizante, uma unidade de sentidos, uma representação da realidade. Naquelas frases da cartilha tradicional não há texto. Exemplo:

*A casa é catita.
A casa é do cão.
A casa é cara.*

Aqui há apenas intenção de focalizar a sílaba *ca*.
Não há discurso, não há coesão textual, não há uma totalidade.

Quando o alfabetizando escreve imitando a cartilha tradicional, ele não está se apropriando da capacidade de discursar, de escrever realmente um texto, de dizer a sua palavra, contar a sua estória e expressar com sensibilidade a sua visão das coisas, das pessoas, do mundo.

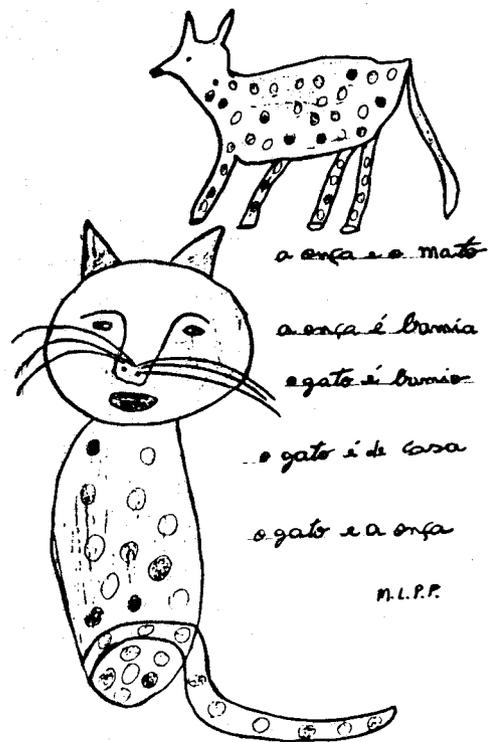
Todas as atividades da alfabetização devem partir, então, do texto, do uso social que os alfabetizando fazem da linguagem, isto é, do “discurso” deles, quando são eles que falam e escrevem e do “discurso” dos autores, quando lêem.

Desta concepção de texto podemos ressaltar implicações práticas para a metodologia da alfabetização:

Urgentemente, providenciar o desuso daquelas frases artificiais como o principal material de leitura nas aulas de alfabetização. São frases sem estética literária, sem sentido para os educandos, visando apenas a apresentação de palavras com determinados padrões silábicos, e, portanto, que não despertam o gosto pela leitura. Neste tipo de estruturação de frases, o alfabetizando vai aprendendo um modelo inadequado para a sua própria escrita. Ele não vai aprender a escrever expressivamente. O prazer de escre-

ver, é, assim, reprimido desde o começo da alfabetização.

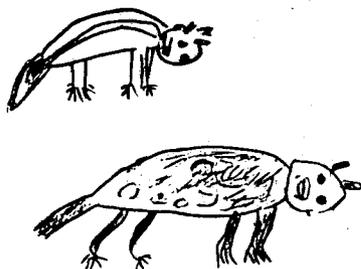
**ATIVIDADE: Recontando um conto popular lido pelo alfabetizador:
"A ONÇA E O GATO"**



O primeiro alfabetizando escreveu frases tipo cartilha:

A ONÇA E O MATO.
A ONÇA É BONITA.
O GATO É BONITO.
O GATO É DE CASA.
O GATO E A ONÇA.

O segundo alfabetizando está aprendendo a reescrever com o seu próprio discurso.



a onça e gato
Estava fazendo
tativa para ver - que era mais
esperto mais - e gato foi
mais ela não conseguiu pegar
ele não nasceu hoje
M.N.S.

O segundo alfabetizando escreveu um texto:
A ONÇA E O GATO

ESTAVAM FAZENDO TENTATIVA
PARA VER QUEM ERA O MAIS
ESPERTO, MAS O GATO FOI MAIS.
ELA NÃO CONSEGUIU PEGAR.
ELE NÃO NASCEU HOJE.

Há um tremendo esforço inicial do alfabetizando ao compor os sinais gráficos no ato de ler e de escrever, mas o código linguístico não pode estar desvinculado da significação, sob pena de se tornar um ato mecânico, pura decodificação gráfica.

É tentando se expressar globalmente nas situações significativas vividas que a pessoa vai aprendendo a falar. Enquanto aprende a dizer "bola", por exemplo, o importante não é aprender primeiramente o **b**, depois o **o**, ou primeiro o **bo** e depois o **la**, para, finalmente, reunir tudo.

Assim também, na alfabetização, não é produtivo aprender a escrever começando pelas letras e sílabas, ir agrupando-as em palavras e só depois escrever estórias com as palavras já ensinadas pelo professor.

É mais coerente com a realidade usual da linguagem partir, do "texto" significativo, enquanto totalidade. As unidades linguísticas menos amplas (letras e sílabas, fonemas e grafemas) serão, então, analisadas de modo funcional, dentro do contexto linguístico em que estão inseridas.

Um exemplo:

Por exemplo, em seu nome próprio, o aluno Custódio Lopes da Silva poderá ser incentivado a distinguir quantas palavras há no seu nome todo, poderá copiá-lo, se ainda não o faz sozinho, distanciando adequadamente uma palavra da outra, assinar sempre o nome próprio nas páginas onde desenvolveu alguma tarefa, contar quantas letras há em cada palavra do nome, reconhecer o nome destas letras e grafá-las corretamente, etc.

O conhecimento se dá a partir da síntese, passando pela análise, atingindo níveis mais elaborados de síntese. Em algum momento da alfabetização o aluno Custódio assinará o seu nome completo, compreendendo melhor a composição global dele e sua constituição em palavras, sílabas, letras, pois já terá se apropriado da relação fono-gráfica do sistema alfabético de escrita, do modo próprio como ele se estrutura e se constitui.

**OS DIFERENTES NÍVEIS DO
CONHECIMENTO DA ESCRITA**

O conhecimento do sistema escrito alfabético, tanto pela criança, como pelo analfabeto adulto passa por diferentes níveis. O sujeito procura ativamente compreender a natureza da língua escrita à sua volta, formula hipóteses próprias. Suas hipóteses se contradizem e, superando estes conflitos, o conhecimento avança. Suas tentativas de escritas mostram seus "erros construtivos", essenciais à aprendizagem.

As pesquisas realizadas nesta área revelam que:

1º — Inicialmente as escritas espontâneas do sujeito não apresentam correspondên-

Maria do
Rosário

ANTONIO

feição de gentia

Josefina da Silva

José Antonio

José Augusto da Silva

José Francisco da Silva

Jacob Bispo da Cunha

Sra. Maria Souza da Silva

Helvécio Gonçalves de Souza

Euclides de

cia fonográfica. ("Escritas pré-silábicas").

2º — O sujeito descobre que a escrita representa a fala. Descobre o caráter simbólico da linguagem falada e o duplo simbolismo da linguagem escrita: A escrita representa a fala que representa o objeto. ("Escrita silábica — silábica-alfabética e alfabética"). O sujeito vai compreendendo o que a escrita representa e como ela se estrutura e se constitui: Na nossa escrita alfabética, com apenas 26 símbolos gráficos recombina- dos entre si podemos escrever tudo o que falamos. Os sinais gráficos não são arbitrários, são convencionais e com valor sonoro correspondente. O texto é constituído de palavras, estas de sílabas e a sílaba pode ter mais de uma letra (uma até cinco).

Quando o alfabetizando escreve: Umininu foi pásia (O menino foi passear), ele escreve como fala, isto significa que ele já desobriu como se estrutura a escrita alfabética.

3º — A descoberta seguinte será a da escrita ortográfica: há uma forma padronizada de escrita. Cada pessoa não pode escrever como fala, pois os modos de falar são muito variados e a decodificação da escrita seria lenta e difícil. Há muitas convenções na linguagem escrita. Existe uma forma unificada para as letras, as palavras, para organizar as palavras na oração, para organizar uma página escrita. O aluno vai consolidando, desde o início da alfabetização a sua aprendizagem das convenções e vai ampliando o seu conhecimento do modo como se estrutura e se constitui a linguagem escrita:

— Às vezes há correspondência biunívoca entre o som e a grafia. (Exemplo: mala), aqui escrevemos como falamos.

— Outras vezes não há correspondência fonográfica.

Exemplo:

1 — Falamos "mininu" e escrevemos menino. Falamos "padero" e escrevemos pai-deiro (mesmo no dialeto padrão a fala e a escrita se diferenciam).

2 — Mesmo som e grafias diferentes (chapéu - xale, rato - barra, alto - automóvel, caça - assa).

3 — Mesma grafia e sons diferentes (rato - barata).

4 — Grafia sem o som correspondente (hoje).

5 — Som sem a grafia correspondente (pneu).

Tendo em vista o modo complexo de representação do sistema escrito alfabético-ortográfico, algumas implicações metodológicas se evidenciam:

— As regras básicas do sistema escrito convencional devem ser assimiladas pelos educandos. Não escamotear as dificuldades, elas existem. Evitar os falsos artificios (tipo "o v é o chifre da vaca", "o ponto de interrogação é uma bengalinha") que não

têm a ver com as características, propriamente, linguísticas.

— Oferecer atividades planejadas para que o alfabetizando descubra e compreenda as regras do sistema escrito: observando, comparando ativamente, analisando as diferenças e semelhanças no som e grafia das palavras.

— Não é necessário repetir todos os possíveis padrões silábicos, esgotar cada grupo de famílias silábicas para iniciar um seguinte. O educando transfere ativamente o aprendizado de uma situação para outras semelhantes.

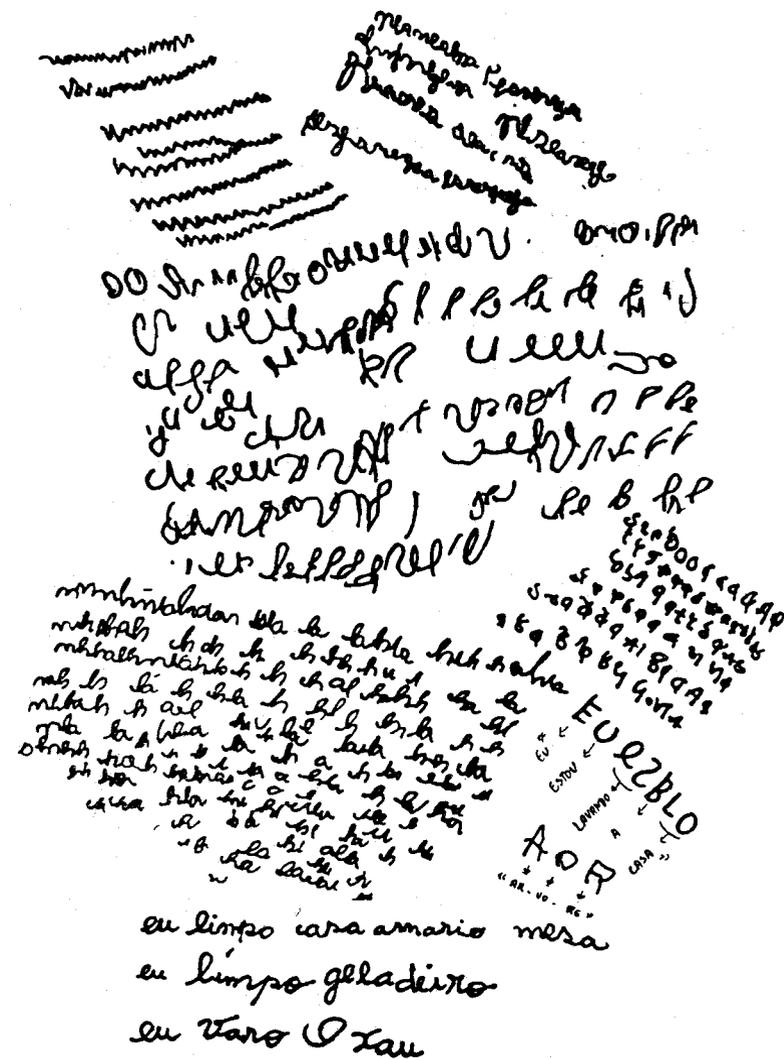
— É preciso rever a tradicional seqüência na alfabetização. Começar do mais fácil? O que é mais fácil ou mais difícil tem se mostrado muito relativo entre os diferentes alfabetizandos. Os fundamentos científicos dos estudos psicogenéticos de Emília Ferreiro nos mostram que o mais razoável é diagnosticar o conhecimento atual do sujeito, o nível de sua concepção sobre o sistema escrito e visualizando a etapa seguinte que lhe falta compreender, organizar desafios que lhe permitam avançar.

Paulo Freire há longos anos vem insistindo no fato de se partir do conhecimento do educando, de seu “universo vocabular”, de seu nível de consciência do mundo, não para permanecer nele, mas superá-lo através do diálogo educativo.

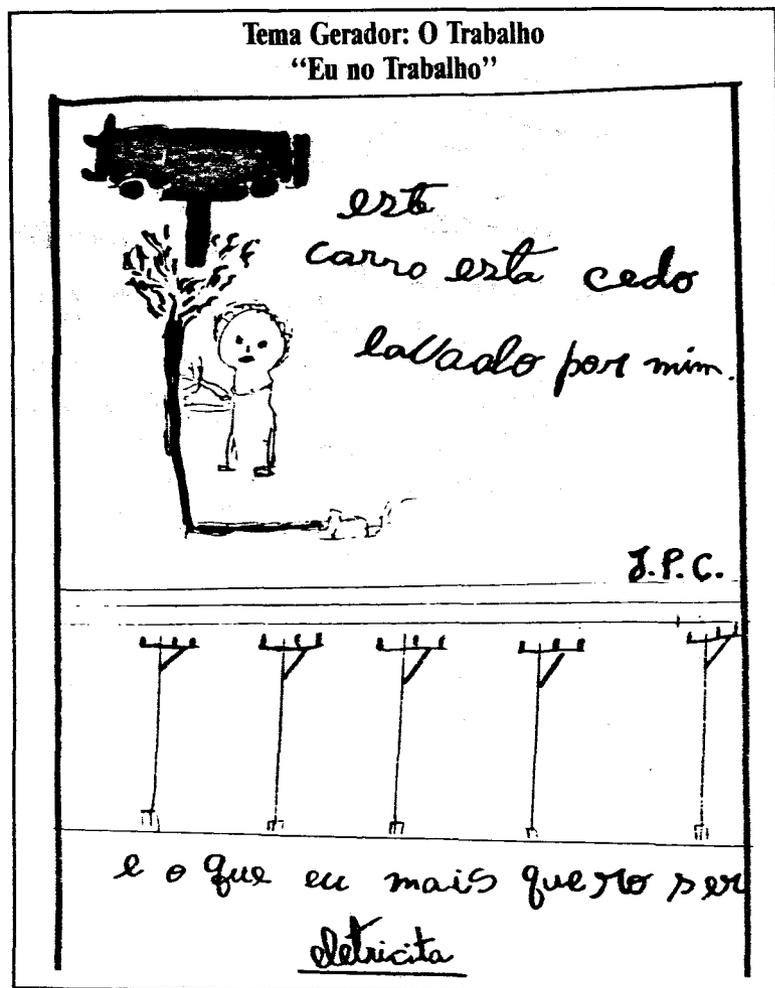
— Convivendo com uma multiplicidade de materiais escritos fora da escola como também na sala de aula e tendo a oportunidade para pensar, perguntar, quando surgem as dúvidas, nos momentos de leitura silenciosa e de escrita espontânea, os alfabetizandos vão descobrindo palavras novas, independentemente da seqüência planejada pelo professor.



Os educandos vão compondo sua leitura e escrita por tentativas, hipóteses, generalizações, “erros construtivos”. É fundamental favorecer e valorizar este acontecimento. O aluno não aprende só o que o professor ensina.



Recebemos os alfabetizandos adultos em diversos níveis de conhecimento sobre a escrita. O alfabetizador precisa instrumentar-se para saber trabalhar com esta heterogeneidade.



CONCEPÇÃO DE APRENDIZAGEM

Esta postura do educador supõe uma concepção construtivista de aprendizagem: O sujeito é ativo, faz elaborações inteligentes. Nega aquela concepção behaviorista de aprendizagem como um acúmulo linear de informações, recepção a armazenamento de informações de fora. A concepção bancária de Educação, contra a qual nos alerta Paulo Freire, entende a mente do educando como um receptáculo, depósito de informações prontas. Aqui o educador não comunica, faz comunicados. A aprendizagem não

é linear, é descontínua, supõe avanços, momentos de estagnação devido aos conflitos e mesmo momentos de aparente retrocesso.

Outro detalhe metodológico importante: É mais coerente com o uso funcional-social da linguagem alternar a apresentação das palavras conforme a variação da posição das vogais (v) e consoantes (c), (CV - CVV - VC - CCV - CVC). Estas palavras serão sempre selecionadas do contexto significativo vivenciado pelos educandos.

Sabemos que no nível silábico de conhecimento sobre o sistema escrito, o sujeito escreve um sinal gráfico para cada sílaba falada. (Exemplo: C V O = "cavalo"). O sujeito precisa descobrir que a sílaba pode ter uma ou mais letras (elefante, transporte) para avançar para a compreensão alfabética da escrita. Desde o início da alfabetização é necessário, então, ter contato com esses variados modelos de constituição de sílabas. Destacar apenas sílabas do tipo CV (macaco) durante os primeiros meses da alfabetização pode gerar uma indevida generalização de que a sílaba é sempre de duas letras, do tipo CV.

A HETEROGENEIDADE NA SALA DE AULA

Tendo em vista que numa mesma classe há sempre heterogeneidade, níveis diferentes de conhecimento do mundo e níveis diferentes de concepção sobre a escrita, concluímos que a alfabetização exige acompanhamento individualizado, tarefas diferenciadas, além dos momentos coletivos. No desenvolvimento das atividades didáticas, é recomendável intercalar momentos coletivos de trabalhos e discussões em plenária de classe ou em pequenos grupos e momentos de concentração individual, em tarefas diferenciadas ou não-diferenciadas. O conhecimento pessoal avança no processo social de trocas entre colegas, no processo dialógico, nas intervenções do educador.

É fundamental o trabalho pedagógico da alfabetização sempre contextualizado, sistêmico, seqüenciado, coletivo e diferenciado.

ORALIDADE, LEITURA, ESCRITA

A oralidade, a leitura e a escrita são os três pilares básicos da alfabetização em Língua Portuguesa. Diariamente presentes na sala de aula, na forma de textos significativos e variados, oferecem o contexto vivo indispensável ao trabalho com a linguagem. Deste contexto, trabalhando inicialmente em sua totalidade de significações, passamos

ao momento da análise: — análise dos conteúdos e — análise de aspectos formais da língua, no uso funcional dela. Depois da análise o que visamos é um novo momento, mais elaborado, de síntese, um nível mais elevado no processo espiralado do conhecimento.

O “texto”: unidade de significações, falado, lido ou escrito é o ponto de partida de toda atividade alfabetizadora. Esta totalidade semântica é “**tema gerador**”: gera a decodificação dos significados, dos sentidos; gera oralidade, escrita, a busca de mais leituras e gera a análise lingüística. Dos temas geradores selecionamos, **com** os alfabetizando, as palavras significativas que também são “palavras geradoras”. É dentro do texto que estudamos os aspectos estruturais da linguagem escrita.

Partir do texto é partir da linguagem cotidiana de que faz uso o alfabetizando: do que fala e como fala, do que escreve e como escreve, do que lê e como interpreta, recria e como faz a sua releitura dos textos dos autores.

É preciso assumir uma metodologia que recupere a concepção de linguagem como ação intersubjetiva e prática. É preciso negar a visão de “linguagem escolar” onde se prioriza o uso de termos sofisticados, o uso de clichês, de expressões artificiais e adotar uma concepção de linguagem onde o aluno tenha lugar dentro dela, que seja capaz de preservar o discurso do sujeito, que é profundamente pessoal, mesmo considerando o seu esforço em assimilar as normas convencionais, historicamente construídas, do sistema escrito.

Numa mesma atividade integramos os processos de falar-escrever-ler. Toda atividade supõe o momento de discussão, de efusiva oralidade, de expressividade oral, seja antes ou depois da tarefa programada.

AS VARIEDADES LINGÜÍSTICAS

Enquanto os alfabetizando falam, o educador pode observar as características particulares de sua fala, e a partir daí, respeitando as suas variedades lingüísticas, e, sem pretender substituí-las, planejar ocasiões para que eles possam também ir fazendo uso da considerada “norma padrão” da linguagem falada e escrita de uso exclusivo da elite dominante, para poderem manejá-la em contextos sociais diferentes dos seus. Os alfabetizando estão já cientes do fato de que há variedade lingüísticas de prestígio e há aquelas socialmente estigmatizadas. Eles já chegam para o curso de alfabetização buscando esta outra variedade lingüística que lhes falta. É preciso corresponder à expectativa deles e ao mesmo tempo problematizar, refletir sobre a questão lingüística, sem aquela velha polarização do certo e errado. A linguagem popular oral não é a forma errada.

Texto Coletivo



O SONHO DE MUITOS

O sonho de todo migrante é retornar à sua terra natal. É viver a vida que a natureza oferece!

José é dos muitos que sonham em retornar à sua terrinha!

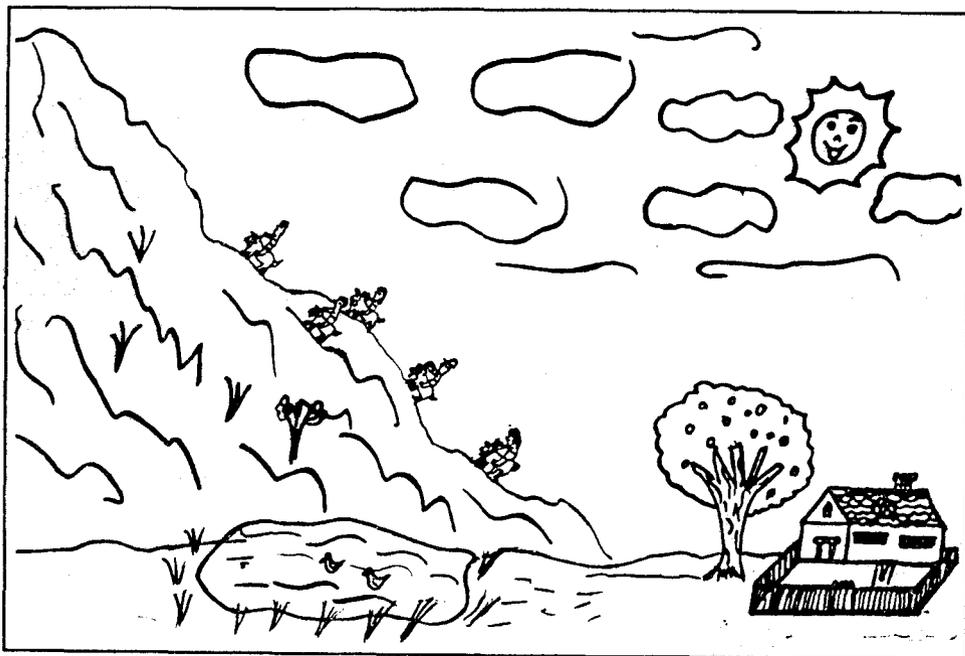
Foi obrigado a vir para São Paulo, por que os latifundiários compraram suas terras, por um mínimo preço.

Aqui José trabalha muito, mas não se acostuma com o dia a dia agitado que São Paulo oferece. Por isso seu grande sonho é retornar ao seu lugar de origem.

José trabalha muito para ter uma estabilidade financeira e futuramente poder curtir a vida, junto à natureza, sua mulher e seus filhos!

Este não é o sonho de muitos?

Texto Coletivo



MINHA BRINCADEIRA DE INFÂNCIA

A brincadeira preferida da Maria do Carmo era a competição de corridas de cabrito. Ela montava no cabrito com os seus irmãos e todos subiam a montanha. Ao voltarem alegres e saltitantes sempre havia um irmão que contava as peraltices. Sua mãe Tereza os esperava com o chicote. Apanhavam, mas no dia seguinte lá estavam todos novamente.

Observar também, atentamente, o aparecimento das **marcas da realidade histórico-cultural** dos educandos nas diversas situações alfabetizadoras. Os valores, crenças, rituais, medos, pressuposições, imagens internas, suas memórias, regras sociais interiorizadas, seus desejos, seus sonhos, vão se mostrando na oralidade, nos comentários das leituras feitas, nas escritas espontâneas, nos textos coletivos ditados pelos alfabetizandos e escritos pelo alfabetizador na lousa. É a história de cada um sendo incorporada aos trabalhos de alfabetização.

Texto Coletivo

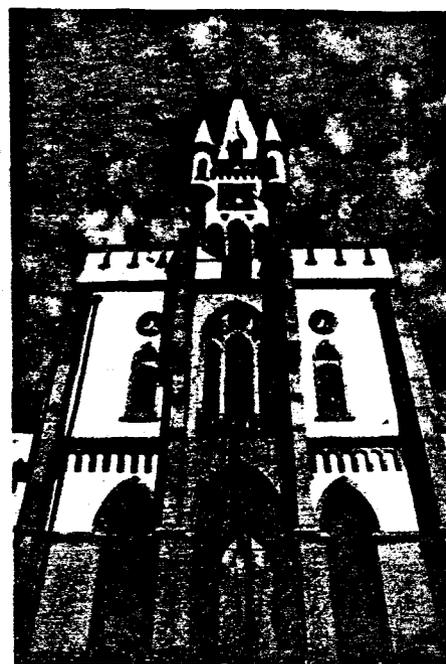
O TRANSPORTE

O transporte coletivo é muito importante para o trabalhador.

Os moradores do Jardim Filhos da Terra conquistaram seu transporte com muita luta. Isto é bom para todos os moradores, depois de tanta luta eles merecem!

Parabéns Filhos da Terra!

Núcleo de Alfabetização
do Jd. Filhos da Terra
Monitora: Ana Lúcia
Supervisora: Lena



A Igreja ficou
Pra polificar a
Alma mais muitas
gente não ajuda a
Repeito usa pra
Utros fis como
politico eu não
Apeço esta é
minha opinião

A.M.d.S.

Ao abordar cada novo tema, partimos sempre do momento em que se encontram os alfabetizandos, de suas condições de chegada, de sua linguagem, dos conhecimentos que já trazem a respeito do processo de escrita e leitura, das suas concepções sobre o mundo.

A partir do que lhes falta conhecer, planejar novas situações que provoquem o seu crescimento, o avanço na concepção política, o avanço na língua escrita, a ampliação de suas experiências e de sua visão de realidade.

cheia de contradições. Se o tema é por exemplo, moradia, a crítica social emerge: “Há mansões e favelas”.

Seria contraproducente e unilateral enfatizarmos apenas a realidade do oprimido: a pobreza, a doença, a tristeza. Há também os seus sonhos e os meios socialmente organizados e variáveis para alcançá-los.

O estudo deve ser ao mesmo tempo trabalho-lazer, esforço-prazer. É urgente a necessidade de se acabar com aquele ensino insípido, rotineiro, sempre igual, com aquela postura rancorosa e desesperançosa diante do mundo.

AS VÁRIAS FORMAS DE LINGUAGEM

Vamos trazer para a sala de aula a linguagem do mundo. O educando convive em seu cotidiano com diferentes formas de linguagem. A linguagem é uma forma de representar a realidade, é sempre simbólica. O universo simbólico é muito variado. A escola não tem desenvolvido a articulação das múltiplas formas de linguagem. Tem priorizado a linguagem verbal e escrita em detrimento da fala e da leitura e não tem trabalhado as outras formas de linguagem: a música, o teatro, a fotografia, figuras, objetos de escultura, pintura, desenho, filme, slide.

É preciso resgatar na sala de aula as diferentes formas de linguagem e evitar a tradicional dicotomia: uma linguagem própria de escola e a linguagem rica e variada do mundo.

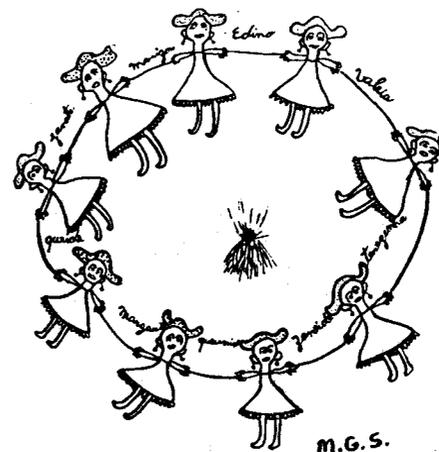
Como podemos ler uma foto, um slide, uma pintura? Como expressar o pensamento, os sentimentos através de desenhos, recorte-colagem, dramatização, poesia e canto?

Uma consequência pedagógica óbvia do exposto no parágrafo acima é que o livro didático tradicional, como único material, é por demais restrito. Optamos

pela multiplicidade destes materiais didáticos como ponto de partida para a expressividade oral e escrita e como codificações que possibilitam a leitura do mundo, através das decodificações que os alfabetizando fazem.

UMA VARIEDADE DE MATERIAIS ESCRITOS

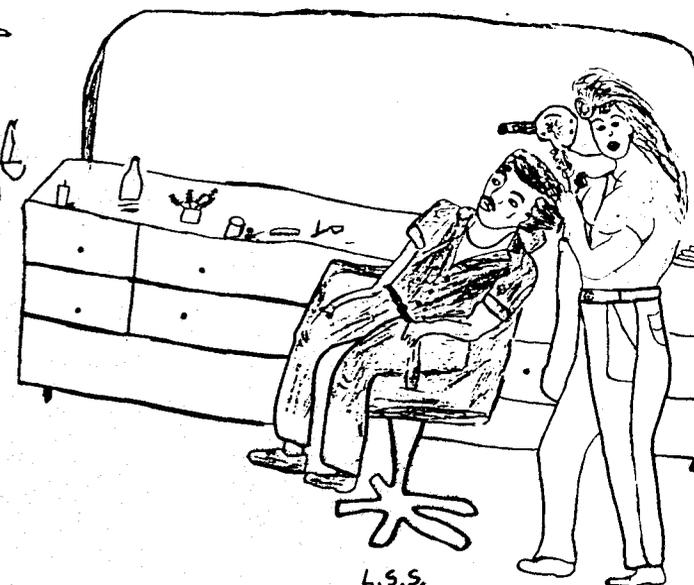
Material escrito também há uma imensa variedade no mundo letrado de hoje: os mais diferentes tipos de veículos de leitura (documentos pessoais, indumentária com que nos vestimos, jornais, revistas, boletins, cartões, livros de literatura, livros científicos, livros didáticos) e há os diferentes tipos de conteúdos impressos (logotipos, logo-



“A atividade do desenho é pensamento, elaboração afetiva e cognitiva sobre as leituras que fazemos do mundo.

Madalena Freire

Valorizamos a metodologia de alfabetização que resgata o desenho — linguagem do alfabetizando adulto.



marcas, anúncios de propaganda, rótulos, avisos, placas, bilhetes, cartas informais, comunicados formais, notícias, contos, bulas de remédios, provérbios, quadrinhas, par-lendas, adivinhações, slogans, piadas, crônicas, poesias, cartuns, quadrinhos, gráficos estatísticos, ditados populares escritos nas carrocerias dos caminhões, receitas culinárias, frases escritas nas paredes das ruas, romances, textos informativos, literatura de cordel). São muitos os tipos de leitura que a vida social oferece ao usufruto. Fazemos com que entrem também para a sala de aula.

Enquanto trabalhamos esses diversos materiais de leitura, desafiamos os alunos a identificarem as peculiaridades de cada um deles, comparando suas diferenças. Por exemplo, entre uma notícia e uma poesia, descobrir a linguagem mais direta de uma e o uso mais simbólico e estético na linguagem da outra.

A DESCRIÇÃO, A NARRAÇÃO, A DISSERTAÇÃO

Sensibilizar também de uma maneira prática, funcional e experiencial para os diversos tipos de escrita — a descrição, narração, dissertação, além dos textos normativos (tipo regras, receituários), reconhecendo como eles estão presentes no nosso cotidiano, na nossa fala de toda hora.

Aprimorar a observação do cotidiano e ver como muda o texto quando mudam as suas condições de produção. Por exemplo, a partir de uma estória com ilustração em seqüência e sem texto escrito, uma dupla de alfabetizando escreve a estória como se fosse a própria personagem da ilustração, fazendo a narrativa para um amigo íntimo. Outra dupla escreve a estória como se fosse um repórter que presenciou a cena e escreve a notícia para o jornal. Comparar depois as diferentes produções. Modificando as situações imediatas, ponto de vista de quem escreve, mudando o locutor e o interlocutor e criando oportunidades para os educandos observarem e compararem as diferentes produções, estaremos trabalhando a linguagem de forma ampla em sala de aula. O leitor produz sua leitura a partir do lugar social e histórico que ocupa. Enquanto lê, o leitor se constitui, se representa. É interessante, por exemplo, comparar as diversas leituras denotativas e conotativas que diferentes educandos fazem de um único texto, e que outras pessoas fazem deste mesmo texto.

Imaginar essas diferentes situações não é algo alienante, simplesmente fantasioso não. É vivenciar na sala de aula as várias situações sociais reais de produção da escrita e da leitura. É ampliar a compreensão do educando sobre o processo de produção da língua escrita. É ir além do óbvio, ir além da interpretação do que o texto diz. É ler também o não-dito. Compreender um texto implica conhecer os mecanismos subja-

centes a ele, isto é, conhecer as condições de produção do texto.

As condições de produção da linguagem se referem ao momento histórico da sociedade, ao contexto histórico-social do autor e leitor, à ideologia e às intenções de um e de outro, às situações imediatas ao momento de produção, para que, para quem escreve ou lê, que outras leituras anteriores fizeram ambos. Há ainda as condições do próprio texto, o tipo de texto, como ele foi codificado e decodificado.

Mais criativo do que seguir apenas um livro didático é o professor preparar uma coletânea de variados materiais de leitura, inspirado nas diversas formas de linguagem. Além de compor uma antologia de textos para leitura oral pelo professor, possibilitar que os alfabetizando leiam livros inteiros de literatura, com texto rápido e ilustração. Na literatura infanto-juvenil há inúmeros exemplares de reconhecidas obras de valor literário-estético, apropriados também para adultos porque é literatura universal. Os bons textos literários além de desenvolver o gosto pela leitura, ampliam o contato com a linguagem-padrão e ajudam na aquisição de formas convencionais da escrita. Textos escritos pelos próprios alunos e ilustrados podem ser datilografados, impressos e colecionados num livro de classe e devolvidos à leitura por todos.

OS VÁRIOS TIPOS DE LETRAS

Geralmente a escola trabalha quase que exclusivamente com o tipo cursivo de letra, e pouco com os demais tipos. É importante o contato com a letra impressa, própria da maioria dos materiais de leitura disponíveis fora da escola. Consideramos apropriado o trabalho com os diversos tipos de letras na alfabetização, mas é fundamental respeitar a preferência do alfabetizando adulto por um determinado tipo de letra.

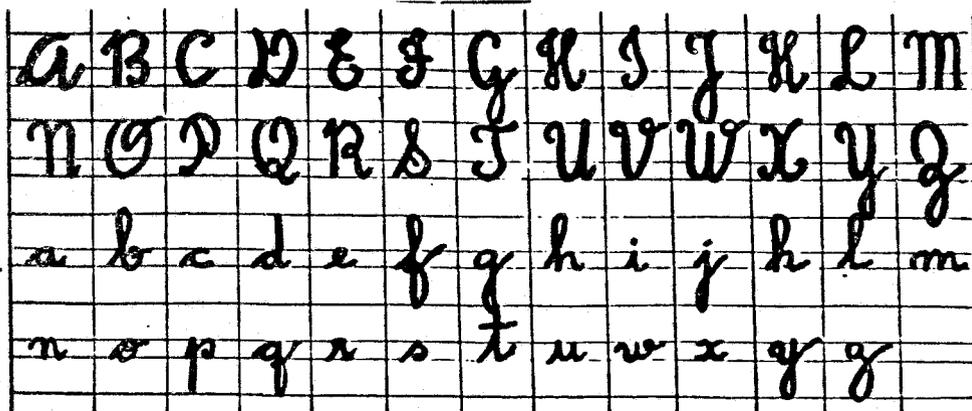
O trabalho pedagógico na alfabetização vai depender, portanto, da conceituação que temos do que é linguagem, leitura, o que é escrita, o que é fala.

LINGUAGEM

A linguagem é produção histórica da humanidade, não é apenas um código, um conjunto de regras a serem aprendidas, não é um instrumento ou bem universal, neutro, já pronto, convencional e disponível ao uso por todos. Há muitas variedades linguísticas em conflito. Estas variedades não são estáticas, vão mudando no tempo. O lugar social do sujeito determina a sua linguagem. A linguagem é ação intersubjetiva e pragmática.

O ALFABETO

Letra Cursiva



Letra Tipo Bastão ou SCRIPT

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

Letra de Imprensa

ABCDEFGHIJKLMNOPQRSTUVWXYZ
abcdefghijklmnopqrstuvwxyz

LEITURA

Leitura é ação dinâmica e criativa que consiste em atribuir significação aos sinais gráficos. Há um processo de interação do autor e leitor (sujeitos) mediados pelo texto (objeto). Leitura é interlocução, diálogo. O leitor não é objeto, receptáculo da mensagem do autor. A relação não é apenas de um emissor para um receptor. A relação não é apenas de um autor para um leitor. O leitor também cria a significação do texto, há interação. O processo de significação surge no momento da leitura, momento em que o autor e leitor se encontram como interlocutores. Interlocução é conversação entre pessoas. Não é a fala de uma pessoa para a outra. Ambos são produtores do texto, agem sobre o texto, encontram-se no texto. Saber ler é ir além da interpretação literal, supõe relacionar o lido com experiências significativas vividas, comparando com outras leituras feitas, com outras leituras do mesmo texto feitas por outros, reler diferentemente, fazer avaliação apreciativa e crítica, recriar o texto em atividades expressivas verbais, cênicas, plásticas, musicais. Descobrir significados figurados, simbólicos. A leitura amplia e reestrutura os nossos conhecimentos, modifica nossas imagens interiores, nossa visão do mundo. Do embate de significações, as do leitor e as do texto, emerge o prazer, a dimensão lúdica da leitura.

ESCRITA

Escrita é desvelamento do mundo, é registro, é memória, é documento. O texto espontâneo do alfabetizando expressa as contradições sociais em que ele vive. Revela, denuncia. Enquanto escrevemos, vamos organizando melhor o pensamento, os sentimentos e o nosso entendimento do mundo. A escrita também pode ser emancipadora, anunciar o sonho. A escrita tem uma função transformadora do social e tem também função pragmática, função social mais imediata. Ela serve para estabelecer comunicação à distância e na ausência do interlocutor, para atingir um grande número de interlocutores em diferentes lugares.

A escrita mantém diferenças estruturais em relação à fala e isto é preciso levar em consideração na alfabetização.

No conhecimento do mundo os diversos assuntos são profundamente integrados. Na alfabetização o trabalho com a linguagem deve integrar conteúdos das ciências humanas e naturais.

Vemos aí a riqueza que é o trabalho da alfabetização.

A linguagem se reveste de múltiplas formas no mundo do alfabetizando.

Que as atividades diárias da alfabetização se dêem no contexto desta pluraridade simbólica.

Que em cada atividade didática possamos traduzir em realidade os princípios metodológicos aqui declarados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideramos muito importante esta reflexão em torno de nossos princípios metodológicos básicos sobre a alfabetização, porque:

1º — Assim podemos organizar, clarificar e socializar entre todos os educadores do MOVA—SP a nossa síntese atual sobre a questão da metodologia da alfabetização.

2º — Esta síntese pode ser utilizada como um planejamento global de onde podemos arrolar e seqüenciar os itens a serem aprofundados e discutidos nos encontros de formação dos educadores do MOVA—SP.

3º — Os princípios metodológicos aqui sintetizados deverão fundamentar todos os trabalhos de criação dos materiais didáticos do MOVA—SP.

METODOLOGIA DA ALFABETIZAÇÃO UMA SUGESTÃO BIBLIOGRÁFICA

BARBOSA, José Juvêncio. *"Alfabetização e Leitura"*. São Paulo, Cortéz, 1990

BARBOSA, Ana Mae. *"Arte-Educação: Conflitos/Acertos"*. São Paulo, Max Limonad, 1988.

BORDINI, Maria da Glória e AGUIAR, Vera Teixeira de. *"Literatura: A Formação do Leitor: Alternativas Metodológicas"*. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1988.

CADERNO CEDES, n.º 14. *"Recuperando a Alegria de Ler e Escrever"*. São Paulo, Cortez, 1985.

CAMARGO, Luiz. (Org.) *"Arte-Educação da Pré-Escola à Universidade"*. São Paulo, Nobel, 1989.

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

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

CAGLIARI, Luiz Carlos. *"Alfabetização e Linguística"*. São Paulo, Editora Scipione, 1989.

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

_____. *"Proposta Preliminar de Alfabetização do Ciclo Básico"*. São Paulo, SE/1988.

FERREIRO, Emília. (Org.) *"Los Adultos Non Alfabetizados y Sus Concepciones del Sistema de Escritura"*. Cuadernos de Investigaciones Educativas, 10. México, Dez/1983, (Mimeo).

_____. *"A Representação da Linguagem e o Processo de Alfabetização"*. In — Cad. 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.

_____. (Org.) *"Os Filhos do Analfabetismo"*. Porto Alegre, Artes Médicas, 1990.

FRANCHI, Eglê Pontes. *"A Redação na Escola"*. São Paulo, Martins Fontes, 1984.

_____. *"Pedagogia da Alfabetização. Da Oralidade à Escrita"*. São Paulo, 1985.

FREIRE, Paulo. *"Considerações em torno do Ato de Estudar"*. In — Ação Cultural para a Liberdade

de, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____ "*Alfabetização de Adultos — Crítica de sua Visão Ingênua, Compreensão de sua Visão Crítica*". In — Ação Cultural para a Liberdade. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____ "*Os Camponeses e seus Textos de Leitura*". In — Ação Cultural para a Liberdade, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

_____ "*Alfabetização de Adultos e Conscientização*". In — Educação e Mudança. 5ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1982.

_____ "*A Importância do Ato de Ler*". São Paulo, Cortez, 1982.

FREIRE, Madalena. "*A Paixão de Conhecer o Mundo*". In — Revista Educação e Sociedade. São Paulo, Cortez, (10): 134 — 152, 1981.

_____ "*A Paixão de Conhecer o Mundo*". Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____ "*Refletindo, Praticando, Vivendo com as Crianças da Vila Helena*". In — Projeto Ipê, Curso II, São Paulo, SE/CENP. (295): 11 — 30, 1986.

_____ "*Relato da Convivência: Crianças e Mulheres da Vila Helena na Família e na Escola*". In — Caderno de Pesquisa, São Paulo, Fundação Carlos Chagas, (56): 82 — 105, 1986.

GERALDI, João Wanderley. (Org.) "*O Texto na Sala de Aula: Leitura e Produção*". Cascavel, ASSO-ESTE, 1984.

GROSSI, Esther Pillar. "*Didática do Nível Pré-Silábico*". Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

_____ "*Didática do Nível Silábico*". Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

_____ "*Didática do Nível Alfabético*". Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.

_____ (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, Out/1988.

LAJOLO, Maria. "*O Texto não é Pretexo*". In — Leitura em Crise na Escola: As Alternativas do Professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1984.

LUTFI, Eulina Pacheco. "*Ensinando Português, Vamos Registrando a História*". São Paulo, Loyola, 1984.

MARTINS, Maria Helena. "*O que é Leitura*". São Paulo, Brasiliense, 1982.

MIRANDA, R. "*O Movimento Expressivo*". Rio de Janeiro, Funarte, 1980.

MOREIRA, Ana Angélica. "*O Espaço do Desenho: A Educação do Educador*". São Paulo, Loyola, 1984.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. "*A Produção da Leitura e suas Condições*". In — Rev. Leitura: Teoria e Prática. Ano 2, Abr/1983, nº 1. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1983.

_____ "*Discurso e Leitura*". São Paulo, Cortez, 1988.

SEVERINO, Antonio M. Barbosa. "*Redação: Escrever é Desvendar o Mundo*". Campinas, Papyrus, 1988.

SILVA, Lilian Lopes Martins de. "*A Escolarização da Leitura: a Didática de Destruição da Leitura*". Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986.

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 de Atividades*". Secretaria da Educação de Recife, 1986 (Mimeo).

SOARES, Magda Becker. "*As Condições Sociais da Leitura: Uma Reflexão em Contraponto*". In — Leitura. Perspectivas Interdisciplinares. São Paulo, Ática, 1988.

TEBEROSKY, Ana. "*Psicopedagogia da Linguagem Escrita*". Campinas, São Paulo, Trajetória Cultural, 1989.

_____ & CARDOSO, Beatriz. "*Reflexão sobre o Ensino da Leitura e da Escrita*". Campinas, São Paulo, Trajetória Cultural, 1989.

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

_____ et. alii. "*Dos Primeiros Passos às Primeiras Letras*". Centro de Estudo da Escola da Vila. São Paulo, 1986.

_____ "*Como se Aprende a Ler e a Escrever ou Prontidão um Problema Mal Colocado*". In — "Ciclo Básico", São Paulo, SE/CENP, 1987.

_____ "*Diferenças Pedagógicas*". In: — Jornal da Alfabetizadora. (1): 17 — 19, Fev/1989.

Maria do
Rosário

ANTONIO

João Maria de Goulart

Josefina da Silva

Josefina

Josefina da Silva

Josefina da Silva

Josefina da Silva

Sra. Maria Souza da Silva

Helvécio Gonçalves de Souza

Luiz Carlos

COORDENAÇÃO MOVA

Avenida Paulista, 2198 — 5º andar — 01310 — São Paulo

Tel.: (011) 288-6079