

A EXPERIÊNCIA DE SALA DE AULA DE UMA ALFABETIZADORA: O ESTUDO, A PRÁTICA PEDAGÓGICA E A REFLEXÃO

Modalidade: INÉDITO

Selma dos SANTOS

Professora da Universidade do Estado da Bahia
Mestra em Educação pela Université du Québec à Chicoutimi,
Especialista em Alfabetização pela Universidade Estadual de Feira de Santana
E-mail: selmaxx@ig.com.br

38

INTRODUÇÃO

Neste texto, relato a minha experiência docente, na condição de Alfabetizadora, no período de 1986 a 1999, na Educação Infantil e nas classes de Alfabetização, na cidade de Feira de Santana – BA.

O meu relato retrata a Alfabetizadora que foi sendo construída, durante anos, com estudo, planejamento, ação, reflexão, desafios e inquietações. Que sempre buscou entender a alfabetização e a conceitua como um processo que se inicia com os primeiros movimentos e experimentos da criança, prolongando-se por toda a vida.

Entendo que a alfabetização passa por diversas fases, sendo que a fase destacada é a da iniciação à leitura e à escrita operacionalizada pela escola, pois é ela que possibilita condições para o desenvolvimento das habilidades para registrar graficamente um pensamento (escrita-codificação) e de apreender uma idéia registrada graficamente (leitura-decodificação). Nessa fase, a alfabetização é a aprendizagem da escrita e da leitura. Para além da leitura e da escrita, entendo a alfabetização como o processo de conscientização do indivíduo da sua posição político-cultural, participação na sociedade enquanto cidadão e sujeito criador, propulsor de mudanças. É a alfabetização o processo de busca da qualificação para melhoria de vida.

Socializo minha experiência, por entender que certas dúvidas que pairam, hoje, sobre a cabeça de alguns professores que atuam nas séries iniciais do Ensino Fundamental, já fizeram parte do meu cotidiano, e que só foram superadas com o decorrer do tempo. Mas, foi preciso muito investimento pessoal em estudos e na ação pedagógica.

Evidencio a minha caminhada, compreendendo que não se trata de uma análise do que foi correto ou errado na prática pedagógica. Mas, um olhar fidedigno, do processo de construção/(des)construção/(re)construção do Ser Alfabetizadora.

Foram eleitas algumas das questões para discussão, dentre elas: as dificuldades de/no trabalho; o recreio: a compreensão do relacionamento interpessoal e das reações subjetivas; o registro pessoal, a sondagem; a biblioteca; concepções de erro; prática de leitura e produção textual; a prática pedagógica de alfabetização com textos (o alfabeto, uso da borracha, leitura); ortografia: por onde começar; quanto às atividades pedagógicas; sugestões de atividades. Estudo-ação-reflexão: a propósito da leitura de uma cartilha. E por fim, uma pausa.

DIFICULDADES DE/NO TRABALHO

Tive várias dificuldades de/no trabalho, dentre elas:

- Crianças que não tomavam banho, nem penteavam os cabelos ou cortavam as unhas. Dois exemplos de situação extrema da falta desses cuidados era um aluno que teve sarna. Outro dormia com a farda e urinava na cama, quando acordava a mãe colocava um perfume forte e a levava para a escola. A infestação de piolho ocorria com frequência e eu, eventualmente, era contaminada; solução: cabelos sempre curtos.

- Acreditava ser muito importante ensinar os alunos a trabalhar em grupo. No entanto, ouvia críticas e reclamações dos colegas. Diziam que a minha turma era a mais barulhenta, desorganizada, que os alunos não ficavam sentados e quietos como os das outras classes. Sofria muito com a pressão recebida para manter os alunos silenciosos. Mas, eu acreditava que o trabalho em grupo era a melhor maneira de compartilhar o aprendizado e, quanto ao barulho, considerava-o normal. Entre os alunos havia troca de conhecimento. Os alunos que, primeiro, terminavam as atividades, sempre auxiliavam os colegas que estavam com dificuldade e num ritmo aquém do esperado, respeitada a regra: *“não posso dizer a resposta, mas ajudá-lo a pensar sobre a mesma”*.

- Na experiência com classe da 1ª série, 1986, numa cidadezinha do interior, a sala de aula era muito apertada, só dava para passar, entre as mesas, de lado; havia mais alunos que carteiras, duas crianças sentavam na mesma cadeira; o quadro era pequeno; não tinha ventilação, e a iluminação era precária. Eu amava aquelas crianças, e na hora do recreio brincava na praça (sem arborização). Naquela escola aprendi o valor profissional e a responsabilidade de trabalhar com pessoas excluídas. A recordação mais marcante foi de uma mãe que ajudei a fazer o exame oftalmológico do filho: o mesmo quase não enxergava e viviam em uma situação de miséria; no dia do meu aniversário, aquela mãe deu-me de presente uma lata de goiabada em agradecimento pela ajuda prestada; até hoje, foi o presente mais significativo que recebi.

- Crianças que não conseguiam segurar o lápis. Como ajudá-las? Tinha recebido informação, em um curso de capacitação, que *“a professora jamais deve pegar na mão do aluno para mostrar como se segura um lápis e faz as letras”*. Bem, diante do impasse, segurar ou não a mão dos alunos, resolvi fazer vários exercícios com o corpo: movimentos de lateralidade da esquerda para direita, de cima para baixo, vice-versa; escrita no ar, com o dedo, de palavras, letras; amassar papel; corrida de bastão; movimentos com os punhos; nenhuma dessas tentativas deu certo. Foi então que segurei a mão dos alunos que tinham dificuldades e obteve êxito. Aprendi que não se deve levar tudo ao pé da letra, pois há casos e casos.

- Cumprimento de planejamento. Quando planejávamos conjuntamente, e as duas turmas de alfabetização tinham que cumprir as mesmas unidades durante a semana, era um inferno. Às vezes, por necessidade de fixação de conhecimento, participação da turma em *“excesso”* durante a aula, ida ao médico ou dentista, aula na piscina, a turma não cumpria todas as atividades programadas, eu sempre era recriminada. O que era mais importante: a turma aprender, ou simplesmente passar os conteúdos e (pros) seguir com as unidades mecanicamente?

- Diferentes ritmos de aprendizagem dos alunos. Sempre sanei a situação, colocando um colega como responsável pelo outro. Quem terminava primeiro a atividade podia orientar o colega.

- Alunos com grande dificuldade de aprendizagem. Para cada aluno, eu buscava a solução que julgava mais adequada. O que sempre procurei, em todos os casos, foi ter os pais como aliados na solução dos problemas. Mas, nem sempre era possível. Alguns pais não aceitam que o filho não esteja aprendendo por deficiência neurológica, ou pelo fato de não estabelecer relação de importância entre a vida cotidiana e a necessidade de aprendizado da leitura e da escrita.

- Falha na formação. Ao partir para ensinar na classe de alfabetização não sabia soletrar (continuo até hoje sem saber). Partir para ensinar através da junção de sílabas, eu tinha dificuldades fonéticas enormes com as letras e, o, u, i nos finais das palavras. Solucionei o caso lendo alguns livros. O que mais contribuiu: LEMLE, Miriam. *O guia teórico do alfabetizador*.

- A aquisição da lecto-escrita, da maioria da classe, só era percebida no mês de outubro. Professora alfabetizadora sofre, as cobranças são demais. Todos perguntam “fulano já sabe ler e escrever?”. “Não, está em processo, até o final do ano aprende”. Poucos acreditam no êxito da criança e da professora. É preciso confiança e planejamento das ações pedagógicas, além de uma dose de equilíbrio emocional.

O RECREIO: A COMPREENSÃO DO RELACIONAMENTO INTERPESSOAL E DAS REAÇÕES SUBJETIVAS

Sempre acreditei que a professora deve saber ouvir seu aluno. Como está meu aluno hoje? Será que está feliz? O que aconteceu que está com a expressão tão triste? Por que está com tanta dificuldade no relacionamento com as pessoas da escola? Entre essas e outras questões vivia às voltas para saber o que sente o aluno quando está na escola, longe de casa e da proteção familiar.

Durante o recreio brincava com os alunos, ao invés de descansar. As brincadeiras, os jogos eram os verdadeiros veículos de aproximação com os alunos, pois ficava claro o prazer delicioso da amizade que ia sendo estabelecida. Podíamos expressar o autoconhecimento, pois em algumas situações conflitivas era preciso identificar os próprios sentimentos (raiva, frustração, angústia, medo, prazer, alegria, tristeza) para tomar decisões e resolver a situação-problema.

Creio que os melhores momentos para a professora trabalhar, a administração das emoções, fazendo com que o grupo desenvolva a habilidade de controlar impulsos, de aliviar-se da ansiedade e dar vazão à raiva sem perder o equilíbrio, estão presentes no recreio.

É importantíssimo, ainda, o desenvolvimento da automotivação e da capacidade de relacionamento pleno.

O REGISTRO PESSOAL

Em 1989, no SESI (Serviço Social da Indústria), foi proposto, às professoras da Educação Infantil e Alfabetização, um caderno de registro diário dos acontecimentos mais significativos do dia.

Aderi à idéia por dois motivos: primeiro, por ser uma exigência patronal e, segundo, para livrar-me das pressões sobre o não aprendido dos alunos. Posteriormente, constatei a importância do caderno, ele era a expressão viva dos progressos da minha prática pedagógica.

As anotações sobre o planejamento, sucesso ou insucesso, avanços da aprendizagem do aluno, discussões, relacionamento pessoal da classe, acidentes de percurso, etc., eram utilizadas semanalmente para planejar as atividades da semana seguinte. O planejamento era feito sob a coordenação da orientadora/ supervisora educacional, com a presença de todas as professoras no turno de trabalho.

Esse diário, com as reflexões cotidianas auxiliava, também, para o exercício de uma das funções da escrita, o registro, que permite recuperar o que a memória não consegue

armazenar por si só. Meu caderno era fonte de questionamento, estudo, ação, reflexão e superação dos obstáculos apresentados pelo ato de ensinar de minha parte e de aprender por parte dos alunos.

A SONDAGEM

Quando trabalhei com o Programa Alfa, a sondagem era feita com algumas atividades que incluíam: discriminação visual, discriminação auditiva, coordenação viso-motora, atenção, observação, identificação, orientação espacial, ordenação temporal, seqüências, análise-síntese, escrita do nome, contar de 1 a 9.

Ao passar para a proposta construtivista, a sondagem compreendia uma relação de palavras e uma frase. As palavras ‘pé, bola, boneca, borboleta’, eram ditadas sem silabação. Hoje entendo que a falha estava em iniciar com a palavra monossilábica, a aplicação da sondagem deveria iniciar-se com uma palavra polissilábica e terminar com a monossilábica, pois facilitaria o pensar da criança e a construção da hipótese de escrita. A frase “O gato bebe leite.” – a reflexão que faço é que se utilizasse uma das palavras anteriormente ditada; teria condições de avaliar melhor a estabilidade na escrita da palavra.

Um dos critérios de escolha das palavras mencionadas era por não haver repetição de letras na mesma palavra. Após a escrita feita pelo aluno, ele lia imediatamente e a professora anotava ao lado ou embaixo da palavra.

A sondagem da evolução da escrita era realizada três vezes ao ano (na primeira semana de aula, após as férias juninas e no mês de novembro), por tratar-se de uma avaliação diagnóstica do processo de aprendizagem do sistema alfabético, era necessária a sistematização dos dados para verificar como estava a criança em cada momento de avaliação e o que precisava ser feito para ela avançar na elaboração das hipóteses de escrita.

A BIBLIOTECA

A biblioteca deve ser assumida coletivamente, tendo em mira a encarnação da leitura na vida da criança, pois a biblioteca escolar é tarefa de todos (direção, secretaria, professores, demais funcionários, alunos e pais), sem distinção. Deve existir, nesse caso, uma preocupação voltada à construção e ao incremento de uma atmosfera geral, propícia à prática de leitura na escola, para servir a todos, transformando-se numa obra de todos.

Para um bom atendimento às necessidades e interesses dos usuários, a biblioteca escolar deve estar constituída de:

* Livros de referência (dicionários, enciclopédias, anuários, Atlas, almanaques, guias da cidade, guias turísticos, bibliografias, coletânea de leis); livros didáticos e paradidáticos; livros técnicos e científicos (relacionados ao currículo escolar); livros de cultura geral; livros de formação pedagógica; livros recreativos, de ficção, de cunho literário; biografias; periódicos (revistas e jornais); folhetos; audiovisuais (cartazes, guia de filmes, discos, filmes, transparências, videoteipes, globos, fantoches, etc.).

A escola deve ter uma sala de leitura em funcionamento, que possibilite o envolvimento dos leitores em atividades variadas; recomendo que, além do uso de mesas, cadeiras e estantes, também se providenciem quadro de feltro, varal para exposição, tapetes e almofadas para acomodar os alunos, baú com todo o tipo de vestuário e objetos que possam ser utilizados como fantasias.

De acordo com as atividades programadas, os recursos são utilizados em diferentes momentos. Assim sendo, nem sempre os alunos utilizam as mesas e cadeiras, podendo estas ser afastadas para que todos, sentados no chão, possam ouvir histórias, discutir um texto, ouvir um poema ou ainda dramatizar um trecho lido.

A seleção do acervo deve considerar os leitores a que se destina. Recomenda-se um grande número de livros ilustrados com pequenos textos, e mesmo sem texto, para a educação infantil. Como a leitura nesta faixa de idade é mais rápida, há necessidade de um maior número de títulos. A poesia não deve ser esquecida, pois fala à emoção, em qualquer idade.

Organização do acervo: separar os livros por área; catalogar os livros; preparar o livro para empréstimo: ficha de livro; etiqueta de identificação do livro por autor; fichário para consulta de livro por autor; organização dos livros nas estantes.

CONCEPÇÕES DE ERRO

O que fazer para corrigir os erros dos alunos? Com essa indagação, tive várias conversas com a professora Sônia Coutinho (UNEB/Campus V) que uma vez disse: “tornou-se discutível o conceito de *erro*. A posição estável do erro como negação ao correntemente produzido pelo ser humano é questionada por estudiosos das mais diversas áreas do conhecimento (Psicologia, Pedagogia, Linguística, Sociolinguística, História) que vêm ampliando a visão sobre erro e a prática manifestada nas relações humanas. O erro é um processo de construção/desconstrução do conhecimento. É a manifestação das mudanças operadas pelo(s) sujeito(s) em um determinado contexto social.”

Interessei-me pela discussão do erro enquanto aspecto relacionado à linguagem (tanto oral quanto escrita) e sua interpretação no processo de leitura e produção textual no qual devem ser observadas a *coesão e coerência*.

Minha nova indagação era: quais as concepções de erro no aprendizado da língua?

Concluimos (eu e Sônia) que para a gramática normativa, erro é toda manifestação linguística que foge à norma padrão culta. A língua é vista como algo uniforme, pronto e externo ao sujeito.

O que segue a norma é aceito. O que não segue é desvalorizado.

Fui estudando um pouco aqui, um pouco ali e concluí que: na concepção sociointeracionista da linguagem, o *erro* é analisado como indícios, pistas de aprendizagem do sujeito. Na interação com o “outro”, a criança “*elabora hipóteses na direção de sistematizar, regularizar formas e estruturas da língua na qual está exposta*” (Abaurre et al, 1995). A criança não comete erros, pois, está em processo de aprendizagem. A generalização da regularidade verbal é exemplo: a criança inicialmente usa a construção *eu fazi* até produzir a forma desejável *eu fiz*.

Estudos feitos por Figueira (1995), Abaurre et al (1995), Coudry-Scarpa (1991), Cagliari (1987), dentre outros, comprovam que o erro faz parte do caminho que o sujeito percorre para regularização do sistema linguístico, tanto da língua oral, quanto da língua escrita.

Este processo de regularização não se dá de forma linear e homogênea. Surgem “*zonas de conflitos*”, principalmente, devido à interferência da oralidade na escrita.

Muito do que a escola avalia como erro gramatical é, na verdade, marca desta manifestação, como:

- Problemas de segmentação de palavras, grupos de palavras – *agente/a gente; afoto/a foto; li dá/lhe dar; pracasa/para casa, quelindo/que lindo;*
- Hipercorreção – *conseguiu/conseguiu;*

- Grafia de palavras com base na pronúncia – *rapais/rapaz, aumuçu/almoço, prasa/praca, qaza/casa;*
- Grafia de certos sons nasais – *muinto/muito, bricar/brincar; e de posição de certas letras nas palavras - pater/parte;*
- Formas típicas da variedade oral – *trabaio/trabalho, brusa/blusa, teia/telha.* Além da presença de características próprias de textos orais como: marcadores conversacionais, continuadores temporais (*aí, daí, então, aí então*), repetições, justaposição de enunciados, ausência ou irregularidade de pontuação.

Esses problemas evidenciam que a criança ainda não domina suficientemente o padrão ortográfico da língua e que ainda não percebeu que a escrita tem uma outra estrutura (que precisa segmentar palavras, enunciados, usar a pontuação, não pode escrever do jeito que se fala).

Há, ainda, a concepção de *erro* como mudança lingüística. Segundo estudos de Mattos e Silva (1995), Possenti (1996), Tarallo (1985), dentre outros, o que os gramáticos rotulam de erro revelam mudanças que estão ocorrendo no português atual. Trata-se de mudanças na gramática da língua, devido, principalmente, à influência cada vez mais forte da gramática da oralidade na gramática da escrita padrão. São os denominados processos de “*flutuação*” da língua.

Algumas categorias dessa “*flutuação*” são objetos constantes de confronto entre o que prediz a norma padrão e o que se encontra na fala e, sobretudo, na escrita dos usuários da língua, como se pode constatar a seguir:

- A tendência de não preencher o complemento do verbo (objeto). A consequência é a redução e inadequação dos recursos anafóricos do texto dificultando a sua coesão. A anáfora Ø tem que ser recuperada no já dito;
- A redução do paradigma pronominal e flexão verbal de número e pessoa que deverá concordar com o sujeito. Os pronomes *tu* e *vós* desaparecem dando lugar a *você* e *vocês* com flexão verbal de 3ª pessoa. No plural aparece a forma *a gente* (1ª pessoa do plural) com flexão verbal de 3ª pessoa do singular ou 1ª pessoa do plural. Ex. *Você fez; A gente vai; A gente vamos*, respectivamente;
- Uso do imperativo: tendência de aproximar as formas do imperativo das formas do presente. Ex.: *Fica quieto menino* (Fique quieto menino).
- Pronomes relativos: perda da preposição demandada pela regência nominal ou verbal contida na oração adjetiva. Ex. *Ganhei um disco que não gostei* (Ganhei um disco de que / do qual não gostei.). Os pronomes *cujo* e *onde* se esvaziam;
- Problemas de concordância verbal principalmente em construções com o sujeito posposto e distante do verbo (mesmo em frase de pessoas mais escolarizadas). Ex.: *Subiu os preços* (Subiram os preços);
- A generalização da próclise mantendo apenas a regra de não começar períodos com pronomes átonos, embora esta construção apareça em textos informais e de escritores modernos. Ex.: *Me empresta o livro* (Empreste-me o livro);
- A mudança na regência de alguns verbos, com a tendência de transformarem transitivos diretos alguns verbos que tradicionalmente eram transitivos indiretos. Ex.: *Assisti um filme* (Assisti a um filme);
- Uso inadequado de preposições e conjunções: Ex.: *A mulher na sociedade é importante porque na cabeça de alguns homens a mulher só serve para lavar e cozinhar;*
- Concordância verbal e nominal reduzidas com tendência de marcar o plural apenas nos determinantes. A concordância também fica Ø nos verbos. Ex.: *Os menino fez o exercício* (Os meninos fizeram o exercício);

- A topicalização do sujeito - estruturação da sentença em tópico e comentário. Ex.: *O governador do Rio de Janeiro, Anthony Garotinho, ele anunciou que vai adotar medidas...*;

- A perda do pronome clítico acusativo, que é substituído por pronome pessoal do caso reto. Ex.: *Eu conheço ele muito bem* (Eu o conheço muito bem). Além de outras variações como: rotacismo (*brusa, praca*); monotogação ou ditongação de sílabas (*pexe, ropa, treis, veis*); a perda do **r** final de algumas palavras como *douto(r), amo(r), canta(r)*; modificação na desinência de gerúndio dos verbos (*cantano, falano, dançano*); confusão no uso de **mas** e **mais**.

Algumas dessas mudanças se estão generalizando e o que era restrito a alguns dialetos está ganhando espaço nas elites instruídas do país (imprensa, universitários, escritores modernos), com forte possibilidade de perder o estigma de erro.

PRÁTICA DE LEITURA E PRODUÇÃO TEXTUAL

A maioria das escolas ignora todo este processo e trabalha o ensino da língua escrita de forma descontextualizada, visando apenas à correção gramatical, priorizando atividades de metalinguagem (exercício de repetição, preenchimento de lacunas, análise de orações e períodos, classificação de substantivos). O que se encontra freqüentemente são processos de ensino voltados para a aquisição de regras gramaticais e técnicas do *bem escrever* através de análises normativas e ortográficas do texto. A escrita não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção textual. A aprendizagem é proposta por meio de reproduções mecânicas de *modelos*, preenchimento de esquemas, da interpretação de passagem do texto, estudo de vocabulário. Os aspectos básicos da textualidade, *coesão* e *coerência*, são relegados.

As contribuições de trabalhos de estudiosos da lingüística textual (Geraldi, 1996, Kock-Travaglia 1997, Costa Val 1997, Kleiman 1995) nos auxiliam para construção de uma outra perspectiva de trabalho com o texto.

O trabalho com o texto deve priorizar a apreensão e o uso adequado dos mecanismos de organização textual, quanto ao nível interno (*coesão lexical e seqüencial*). É importante que o aluno apreenda não só o uso dos recursos expressivos da língua, mas, sobretudo, seja capaz de produzir textos que sejam adequados numa dada situação comunicativa (*coerência*), bem como de construir significados para outros textos.

Nesse sentido é fundamental o contato com os mais variados tipos de textos (narrativos, descritivos, dissertativos e seus subtipos: textos jornalísticos, publicitários, humorísticos, literários, informativos, científicos). A escrita depende de outras leituras. A leitura é condutora do desejo de escrever.

A prática da leitura é importante tanto para o aluno compreender a característica da super estrutura dos variados discursos, como para aprender a utilizar com propriedade “*outras vozes*” (*intertextualidade*) nos textos por ele produzidos.

A avaliação do texto do aluno deve ser encarada como uma etapa do processo de produção, não como ponto final. A prática de reescrita orientada pelo professor constitui-se numa alternativa eficiente para a superação dos problemas detectados.

Para tanto, a escrita deve-se constituir numa atividade significativa para alunos e professores. Como diz Geraldi (1997: 110) “*a escrita só faz sentido quando se tem claro o que dizer, para que dizer, para quem dizer*”.

A PRÁTICA PEDAGÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO COM TEXTOS

Pelo exposto acima, não creio ser pertinente, hoje em dia, a briga pelo melhor método de alfabetização. Seja qual for a escolha do professor, creio que ele deva ser contextualizado. As crianças aprendem muito melhor se souberem o sentido das coisas; portanto, qualquer método que apresente letras, sílabas ou palavras sem significado não pode ser adequado. A produção textual, a partir do início do processo de alfabetização, deve ser significativa para o escritor do texto.

O alfabeto

Conhecer todas as letras do alfabeto e seus respectivos nomes é fundamental para a alfabetização. Não é possível falar sobre algo cujo nome se desconhece – se a criança precisa saber com que letra se escreve uma determinada palavra, terá que entender quando lhe responderem: “é com jota”, ou “é com xis”, ou “é com erre”.

O professor deve ter na sala um cartaz com o alfabeto, para remeter a ele sempre que necessário. Cada aluno pode ter o seu, colado no próprio caderno.

Uso da borracha

Uma correção enfática dos erros em nada contribui para incentivar os alunos a escrever sempre mais. No entanto, o professor não pode deixar de fazer intervenções pedagógicas que os ajudem a escrever cada vez melhor, em todos os aspectos.

O grande desafio, nesse caso, é saber exatamente quando e como fazer uma correção adequada.

Ao corrigir a escrita, é necessário levar em conta a possibilidade de o aluno compreender os seus próprios erros, o contexto de comunicação que dá sentido aos textos escritos e seus destinatários. A pesquisadora Delia Lerner indica algumas situações em que a revisão se modifica, dependendo da situação:

- Em um escrito particular – o diário do aluno, uma agenda onde anota aquilo de que não se quer esquecer, a lista dos ingredientes de uma receita, um caderno onde escreve anedotas para contar aos seus colegas, ou charadas e adivinhas para testar seus familiares – é suficiente que o autor corrija aquilo que estiver em condições de corrigir.
- Em um escrito que será lido por todos os integrantes do grupo – o mural da classe, ou regulamento da biblioteca, por exemplo – os colegas devem colaborar entre si e o professor deve levantar os problemas que considerar pertinentes, de modo a corrigir tudo que o grupo estiver em condições de corrigir (depois de exposto o texto ainda estará sujeito a revisões e correções em diferentes oportunidades).
- Em um texto dirigido a outras pessoas da escola, ou aos pais, a correção em grupo ou coletiva deve ser feita com especial cuidado, utilizando o tempo necessário para que o grupo explore ao máximo suas possibilidades – somente devem ficar sem corrigir as questões que tiverem relacionadas com problemas além do alcance da compreensão das crianças naquele momento (neste caso, é importante explicitar aos pais por que esses aspectos não foram corrigidos).

Se o professor fizer opção pelo método analítico da palavração, deve em todas as aulas levar seus alunos a dizerem suas próprias palavras. Essa era uma idéia do Programa Alfa que, na minha prática de alfabetizadora, eu valorizava, conseguindo fazer registro, no caderno Minhas Palavras, das palavras e expressões ditas pela classe; a criança construía sua própria cartilha. Assim, era possível conservar e valorizar os traços regionais.

Outro elemento do Programa Alfa que ajudava e às vezes atrapalhava o aprendizado, era o uso do material concreto, fichinhas com sílaba, o arquivador e o suporte.

Como eu não sabia soletrar adotei a junção de sílabas como técnica de aprendizagem. Mesmo assim tinha dificuldade.

Sempre coloquei a participação do aluno, em classe, como fundamental para o processo do ler e escrever. Permitia a conversa, imaginação, criando e descrevendo situações que pudessem desenvolver a linguagem oral e, conseqüentemente, a linguagem escrita, como estratégia de trabalho: contava estória, fazia perguntas sobre ela, conversava sobre determinado assunto, desenvolvia jogos orais, com exploração de palavras e de situações de rotina, apresentava um problema e pedia soluções, assim por diante.

Se o objetivo é que o aluno aprenda a base alfabética e algumas convenções ortográficas, então as palavras soltas e as frases sem nexos podem continuar sendo usadas. Mas se o que se quer é que ele chegue a redigir textos, interpretar textos, aprender com os textos e até se divertir com eles, então é preciso redefinir o conteúdo da alfabetização.

Dez questões a considerar sobre o planejamento

O planejamento de situações de leitura para alunos que se estão alfabetizando deve considerar as seguintes questões:

1. É possível ler, quando ainda não se sabe ler convencionalmente.
2. Ler (diferentes textos, em distintas circunstâncias de comunicação) é um bom desafio a ser enfrentado.
3. Quando o aluno ainda não sabe decodificar completamente o texto impresso e precisa descobrir o que está escrito, sua tendência é buscar adivinhar o que não consegue decifrar, recorrendo ao contexto no qual os escritos estão inseridos, bem como às letras iniciais, finais ou intermediárias das palavras.
4. Os alunos devem ser tratados como leitores plenos: é preciso evitar colocá-los em posição de decifradores, ou de “sonorizadores” de textos.
5. É fundamental planejar, desde o início do processo de aprendizagem da leitura, atividades que tenham a maior similaridade possível com as práticas sociais de leitura.
6. Deve-se dar oportunidade às crianças de interagir com uma grande variedade de textos impressos, de escritos sociais.
7. Apresentar os textos no contexto em que eles, efetivamente, aparecem favorece a coordenação necessária, em todo ato de leitura, entre a escrita e o contexto.
8. É preciso propor atividades ao mesmo tempo possíveis e difíceis, que permitam refletir a escrita convencional: atividades em que os alunos ponham em jogo o que sabem, para aprender o que ainda não sabem.
9. É importante não trabalhar com as palavras isoladamente, mas como recurso para que o aluno, com sua atenção focalizada em uma unidade pequena do texto, possa refletir sobre as características de escrita.
10. Deve-se favorecer a cooperação entre os alunos, de tal modo que eles possam socializar as informações que já têm, confrontar e pôr à prova suas diferentes estratégias de leitura.

É necessário selecionar com cuidado os textos; garantir às crianças a oportunidade de observar como os já leitores utilizam os materiais de leitura; e organizar situações em que elas participem de atos de leitura. É preciso também planejar atividades de leitura que contribuam para a compreensão do sistema de escrita e favoreçam a análise e a reflexão acerca da correspondência fonográfica própria de nosso sistema de escrita. Esse tipo de atividade exige uma análise quantitativa e qualitativa da correspondência entre os segmentos falados e os escritos. São situações em que o aluno deve ler, embora ainda não saiba ler.

Toda essa preocupação em citar essas questões a serem observadas (recentemente constatei que essas questões também fazem parte de um dos textos do PCN em ação para professores alfabetizadores – trabalhando com texto) é porque tenho observado, em experiência docente do ensino fundamental de 5ª a 8ª série, que para alunos e colegas a validade da leitura é atribuída à nota final a ser alcançada na unidade. Questiono sempre: Por que só realizar, na escola, leitura para prova? Que tipo de textos lêem os professores e alunos, no interior da escola? E fora dela? Que tipo de contribuição estamos dando para o aluno e para a sociedade, com a reprodução sistemática de textos didáticos? Quais os sonhos e perspectivas que trazem os alunos? Qual a representação simbólica da leitura para alunos de bairros periféricos e de seus professores? Como é tratada a leitura prazerosa no currículo de formação de educadores e educandos da escola pública? Qual o papel da leitura prazerosa no imaginário de educadores e educando? O que torna, ao nível do imaginário, a leitura prazerosa na escola?

Diante de tais questionamentos, iniciei o estudo da concepção de leitura prazerosa na escola.

A percepção, os questionamentos e o objeto de estudo propostos estão relacionados com inúmeros estudos, dentre eles: Durand, 1997; Santos, 1999; Valle, 1997; Ovaknin, 1996; Barone, 1993; Barthes, 1993; Proust, 1991; Freire, 1989; Bachelard, 1988.

O conceito sobre leitura prazerosa que venho explicitando é que ler não é apenas decodificar sinais gráficos e interpretá-los, mas abrir as portas da imaginação; é integrar o homem a si e as suas vivências. Ler é buscar fruir o prazer de perceber-se construtor da história da humanidade. Ler é tirar referências para a vida. Como disse Paulo Freire: “*O ato de ler não se esgota na decodificação pura da palavra ou na linguagem escrita, mas se antecipa e se alonga na inteligência do mundo. A leitura do mundo precede a leitura da palavra.*” (1989: 11).

A leitura é um instrumento fundamental de aprendizagem que deve estar associado ao prazer.

A leitura concebida como uma ação lúdica nos leva à diversão, à exploração de mundos diferentes dos nossos, reais ou imaginários, que nos aproximam das outras pessoas e de suas idéias, que nos convertem em exploradores de um universo que construímos com nossa imaginação.

Todo esse discurso tem a ver com a subjetividade das relações leitor - escritor - texto que se propagam pelo prazer de certas rupturas com a linguagem gramatical e com um gozo não explicado, mas sentido.

A leitura e a subjetividade têm uma relação inseparável que já vem sendo trabalhada por diferentes pensadores, os quais trazem no âmago das explicações o que transcende ao palpável, ao decodificável. Para Proust (1991: 32) “*a leitura está no limiar da vida espiritual; ela pode nela nos introduzir, mas não a constitui.*” Mas, adiante ele esclarece “*Na medida em que a leitura para nós é a iniciadora cujas chaves mágicas abrem no fundo de nós mesmos a porta das moradas onde não saberíamos penetrar, seu papel na nossa vida é salutar.*” (idem, p. 35).

Na colocação de Bachelard toda nossa vida é leitura. Fundamental se faz viver e viver em busca do ler prazeroso, em toda dimensão psíquica que percorre o físico na busca salutar de encontrar-se. A leitura, como diz Bachelard (1988: 24) “*é uma dimensão do psiquismo moderno, uma dimensão que transpõe os fenômenos psíquicos já transpostos pela escritura.*”

“*A leitura é um encontro entre duas subjetividades, a do leitor e a do autor, que se enriquecem mutuamente*” é o que afirma Ovaknin (1996: 199).

O que acontece quando um livro tem um encontro com seu leitor?

É Ovaknin (1996: 197) quem responde, com grande propriedade: “*é sem dúvida, o começo de uma bela história de amor. Cada um oferecerá ao outro o que tem de mais*

profundo, de mais precioso, cada um receberá do outro um maravilhoso presente: a vida. A biblioterapia funda-se em uma prática da leitura que permite ao homem ir ao mais profundo de si mesmo e se inventar a cada vez de maneira diferente.” É sobre esta “bela história de amor” que nos propomos falar no decorrer desse estudo. Mas, antes, se faz necessária uma referência à Barone (1993: 30-32) que traz, em seu trabalho, pensamentos de Althusser, Freud, Barthes, Rosolato sobre leitura e subjetividade, que fica aqui registrada para uma posterior consulta às fontes originais.¹

“*Ler então é criar sentido*”, e ‘*aprender a ler é — nos diz Rosolato (apud BARONE, 1993: 30) — aprender a suprir os signos, passando todavia por ele.*’ Ou então, como acredita Althusser (apud BARONE, 1993: 30): ‘*Ler não é reproduzir especularmente um texto, mas produzir a partir da letra do texto um discurso do texto, pois ninguém ler o que está escrito...*’ Também Freud (apud BARONE, 1993: 31), em sua conferência de 1916-1917, ‘*Fixação em traumas - o inconsciente*’ (vol. XVI, p. 333) enfatiza o caráter subjetivo da leitura, enquanto se questiona a validade de apresentar tantas informações numa conferência tranqüilizando-se com o seguinte... ‘*afinal estou consciente de que todo ouvinte ou leitor, em sua mente ordena, resume e simplifica tudo que lhe é apresentado e de tudo isso seleciona o que gostaria de reter.*’”.

Barthes, interrogando-se sobre a pertinência da leitura, isto é, sobre de que ponto de vista se escolhe olhar e analisar a leitura, lamenta não ter sido possível ainda encontrar tal pertinência. Supõe mesmo que a ‘*im-pertinência é de certo modo congênita a leitura*’ (apud BARONE, 1993: 30), pois algo viria sempre atrapalhar o estabelecimento dessa pertinência. Esse algo o nomeia de desejo. ‘*É porque toda leitura é penetrante de desejo (ou repulsa) que a anagnosia é difícil, talvez impossível.*”.

Interrogando-se sobre: ‘*Que há desejo na leitura?*’ (apud BARONE, 1993: 31-32), Barthes delineia três tipos de prazer, três vias imaginárias pelas quais o imaginário captura o sujeito leitor. Num primeiro tipo, que denomina fetichista, o leitor tira prazer de certas palavras, de certos arranjos de palavras. No segundo, o leitor é puxado para frente do livro, para superação do suspense. Barthes mostra a analogia deste prazer com o desvendamento do que está oculto, com a escuta.

O que Barthes (1993: 46) afirma é que “*sobre o prazer do texto, nenhuma “tese” é possível; apenas uma inspeção (uma introspecção) que acaba depressa. Eppure si gande! E, no entanto, para com e contra todos, eu fruo do texto.*” Há o prazer que todo indivíduo vive dentro da sua individualidade.

Advogo aqui que em todos os níveis de escolaridade deve haver tempo e espaço programados para ler, ler para si mesmo, sem outra finalidade que não a de sentir prazer de ler. Ensinar a ler não é independente de fomentar o prazer da leitura.

É com essa concepção de leitura prazerosa na formação, dos educandos na escola, que tenho procurado trabalhar. O desafio é ler... a leitura.

A prática de leitura deixa no ar um enigma, um sabor de desconhecido que a escola deve desfrutar juntamente com seus alunos. Pois, como nos diz Morin (1996: 279) “*não só uma parte está no todo, como também o todo está na parte. As sociedades humanas toleram uma grande porção de desordem; um aspecto dessa desordem é o que chamamos liberdade. Podemos então utilizar a desordem como um elemento necessário nos processos de criação e invenção, pois toda invenção e toda criação se apresentam inevitavelmente como um desvio e um erro com respeito ao sistema previamente estabelecido. Vemos aqui como é necessário pensar a complexidade de base de toda realidade vivente*”. Diante da desordem da liberdade, percebe-se o encontro do desejo, do gosto manifesto do imaginário que vêm à tona, ao nível do patente.

¹ Vide referência bibliográfica do livro da referida autora.

ORTOGRAFIA: POR ONDE COMEÇAR

Sugiro, como uma das leituras, MORAIS, Artur Gomes de. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 1998. 128p. (palavra de professor), porque o autor começa com os seguintes questionamentos: Por que as crianças erram mais ao escrever certas palavras ou certas relações letra-som? Por que alguns alunos têm mais facilidades que outros? Por que numa mesma turma o rendimento ortográfico é tão heterogêneo? O que faz uma criança deixar de cometer certos erros?

Nele, ainda, encontra-se que a ortografia contém propriedades regulares e irregulares, das quais o indivíduo precisa se apropriar para escrever corretamente. Apropriação se dá pela compreensão dos princípios gerativos da norma e pela memorização das formas corretas (porque não existe nenhuma regra a ser inferida).

Correspondências fonográficas regulares

Regulares diretas

P	/p/
B	/b/
T	/t/
D	/d/
F	/f/
V	/v/
A	/a/

Regulares contextuais

Os principais casos de correspondências regulares contextuais em nossa ortografia são:

- O uso de R ou RR em palavras como “rato”, “porta”, “honra”, “prato”, “barata”, e “guerra”.
- O uso de G ou GU em palavras como “garoto”, “guerra”.
- O uso de C ou QU, notando o som /k/ em palavra como “cajuína”;
- O uso do Z em palavras que começam “com o som de Z” (por exemplo, “zabumba”, “zincó”, etc.);
- O uso de O ou U no final de palavras que terminam “com o som de U” (por exemplo, “bambo”, “bambu”);
- O uso de E ou I no final de palavras que terminam “com o som de I” (por exemplo, “perde”, “perdi”);
- O uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (em palavras como “campo”, “canto”, “minha”, “pão”, “maçã”, etc.).

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes em substantivos e adjetivos.

Exemplos de regularidades morfológico-gramatical observados na formação de palavras por derivação:

- “portuguesa”, “francesa” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem e se escrevem com ESA no final;
- “beleza”, “pobreza” e demais substantivos derivados de adjetivos e que terminam com o segmento sonoro /eza/ e escrevem com EZA;

- “português”, “francês” e demais adjetivos que indicam o lugar de origem e se escrevem com ÊS no final;
- “milharal”, “canavial”, “cafezal” e outros coletivos semelhantes terminam com L;
- “famoso”, “carinhoso”, “gostoso” e outros adjetivos semelhantes e se escrevem sempre com S;
- “doidice”, “chatices”, “meninice” e outros substantivos terminados com o sufixo ICE se escrevem sempre com C;
- substantivos derivados que terminam com os sufixos ÊNCIA, ANÇA E ÂNCIA também se escrevem sempre com C ou Ç ao final (por exemplo, “ciência”, “esperança” e “importância”).

Casos de regularidades morfológico-gramaticais presentes nas flexões verbais. As regras morfológicas-gramaticais se aplicam ainda a vários casos de flexões dos verbos que causam dificuldades para os aprendizes. Eis alguns exemplos:

- “cantou”, “bebeu”, “partiu” e todas as outras formas da terceira pessoa do singular do passado (perfeito do indicativo) se escrevem com U final;
- “cantarão”, “beberão”, “partirão” e todas as formas da terceira pessoa do plural no futuro se escrevem com ÂO, enquanto as outras formas da terceira pessoa do plural de todos os tempos verbais se escrevem com M no final (por exemplo, “cantam”, “cantavam”, “bebam”, “beberam”);
- “cantasse”, “bebesse”, “dormisse” e todas as flexões do imperfeito do subjuntivo terminam com SSE;
- todos os infinitivos terminam com R (“cantar”, “beber”, “partir”), embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões de nosso país.

Irregularidades

- do “som de S” (“seguro”, “cidade”, “auxílio”, “cassino”, “piscina”, “cresça”, “giz”, força”, exceto”);
- do “som do G” (“girafa”, “jiló”);
- do “som do Z” (“zebu”, “casa”, “exame”);
- do “som do X” (“enxada”, “enchente”);
- o emprego do H inicial (“hora”, “harpa”);
- a disputa do L com LH diante de certos ditongos (por exemplo, “Júlio” e “julho”, “família” e “toalha”);

É proibido ensinar cópia e ditado ao aluno?

Não. É preciso, porém, observar que não se aprende pela repetição e sim pela reflexão.

Regras são princípios gerativos que, quando internalizados, nos permitem escrever com segurança as palavras da língua em que se aplicam. Se o aluno “recebe” do professor uma regra pronta e a repete *n* vezes, a ponto de poder reproduzi-la em voz alta, nada garante que ele a compreendeu, que ele a incorporou de modo consciente.

Retomando as críticas feitas até agora, podemos observar que as práticas tradicionais vigentes (o ditado, a cópia, os exercícios de treino e a recitação de regras) pecam por alguns traços em comum:

- Em lugar de ajudar o aluno a refletir sobre a ortografia de nossa língua, essas atividades são conduzidas com o espírito de verificar se ele está escrevendo corretamente ou não;

- Levam o aluno a assumir ante a ortografia uma atitude mecânica, passiva, de quem aprende “repetindo”, “imitando um modelo certo”, de modo que ele pode chegar a cumprir as exigências do professor (e acertar) sem ter deduzido ou inferido nada.

QUANTO ÀS ATIVIDADES PEDAGÓGICAS

Na década de 90 coloquei em prática o sonho de ter uma escola de educação infantil e séries iniciais. O nome do sonho: Centro Educacional Biosfera, lá, as atividades psicopedagógicas permeavam toda a programação desenvolvida; a rotina previa, sempre, um conteúdo educativo básico, que oferecesse condições indispensáveis para o desenvolvimento global da criança. Para tanto, havia uma concepção sócio-construtivista permeando todo o trabalho.

O trabalho era realizado no sentido de desafiar a criança na busca de novas descobertas. Logo, trabalhava-se a criatividade, o emocional, o cognitivo e o social da criança, promovendo a ampliação de suas experiências e conhecimentos, despertando o interesse pelo processo de transformação da natureza e a sua integração e interação com a sociedade.

A criação de condições favoráveis para o desenvolvimento de atividades próprias para cada idade e o uso de meios que favoreciam o desenvolvimento integral de cada criança, constituíam-se em preocupações principais do Centro de Educacional Biosfera.

A metodologia se pautava em atividades lúdicas que buscavam, através do jogo e da brincadeira, estabelecer desafios visando soluções individuais e grupais por parte das crianças. E, em projetos didáticos que tinham a justificativa, os objetivos, as atividades a serem desenvolvidas, os conteúdos e a avaliação, bem definidos.

Por isso, era preciso que a professora tivesse consciência de que, na brincadeira, as crianças recriam e sedimentam aquilo que sabem sobre as mais diversas esferas do conhecimento, em uma atividade espontânea e imaginativa. Nessa perspectiva, não se deve confundir situações, nas quais se objetivam determinadas aprendizagens relativas a conceitos, procedimentos ou atitudes explícitas, com aquelas nas quais os conhecimentos são experimentados pelas crianças de uma maneira espontânea e destituída de objetivo imediato. Podia-se, entretanto, utilizar os jogos, especialmente àqueles que possuem regras, como atividades didáticas. É preciso, porém, que a professora tinha consciência de que as crianças não estão brincando livremente, nessas situações, pois há objetivos em questão. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998: 29)

Cabia à professora propiciar situações de conversa, brincadeiras ou de aprendizagens orientadas que garantissem a troca entre as crianças, de forma a que pudessem comunicar-se e expressar-se, demonstrando seus modos de agir, de pensar e de sentir, em um ambiente acolhedor e que propiciasse a confiança e a auto-estima. A existência de um ambiente acolhedor, porém, não significava eliminar os conflitos, disputas e divergências presentes nas interações sociais, mas pressupunha que a professora fornecesse elementos afetivos e de linguagem para que as crianças aprendessem a conviver, buscando as soluções mais adequadas para as situações com as quais se defrontavam diariamente. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998: 31).

A professora da educação infantil devia ser polivalente. Ser polivalente significa que à professora cabia trabalhar com conteúdos de naturezas diversas, que abrangem desde cuidados básicos essenciais, até conhecimentos específicos provenientes das diversas áreas do conhecimento. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998: 41).

A avaliação devia funcionar como instrumento de intervenção, para que o processo ensino/aprendizagem não ficasse entregue ao acaso, e as condições de aprendizagem fossem sempre melhoradas. Estabelecesse uma avaliação onde o que importa é o histórico da criança: sua evolução, seu desenvolvimento progressivo, analisando-o processualmente. Registrava-se em relatórios das crianças: as expressões, os fatos, os comportamentos, as atitudes que sinalizavam o seu mundo, seu modo de pensar, sua compreensão sobre os saberes construídos na sala de aula e fora dela, bem como suas dificuldades, para que houvesse intervenção pedagógica adequada, no sentido de a criança avançar na sua aprendizagem. Essa modalidade de avaliação, para ser efetivada, requeria da professora o acompanhamento do desenvolvimento da criança, em todas as suas dimensões. Para tanto, era necessária, além do domínio de conteúdos específicos, a reflexão sistemática sobre os princípios que embasam a prática.

Eram instrumentos essenciais, para a reflexão sobre a prática direta com as crianças, a observação, o registro, o planejamento e a avaliação.

Educar significava, portanto, propiciar situações de cuidados, brincadeiras e aprendizagens orientadas de forma integrada, que contribuíssem para o desenvolvimento das capacidades infantis de relação interpessoal, de ser e estar com o outro em uma atitude básica de aceitação, respeito e confiança, e o acesso, pelas crianças, aos conhecimentos mais amplos da realidade social e cultural. Neste processo, a educação auxiliava o desenvolvimento das capacidades de apropriação e conhecimento das potencialidades corporais, afetivas, emocionais, estéticas e éticas, na perspectiva de contribuir para a formação de criança felizes e saudáveis. (Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil, 1998:23).

O Centro Educacional Biosfera, no cumprimento de seus objetivos educacionais, dentre outros, buscava favorecer o amadurecimento da criança nos aspectos físico, intelectual, afetivo-social e psico-neurológico, e:

- Criar um ambiente rico em estímulos adequados à criança, para que pudesse expressar-se livre e espontaneamente, bem como sentir-se aceita, compreendida, independente, curiosa, desenvolvendo a sociabilidade, com vistas à construção de normas e valores próprios;

- Desenvolver habilidades de leitura, escrita e criação, com a proposta construtivista e metodologia de ação-participação dos envolvidos no seu eixo educacional (comunidade, pais, professores, alunos, direção), realizadas dentro e fora da escola.

Desde o pensar sobre a estrutura funcional até o desenvolvimento da prática pedagógica, o CEB estabeleceu uma rotina pedagógica estudar - planejar - agir - refletir - estudar. E também atividades rotineiras dentro do seu planejamento semanal. Veja:

- *Segunda-feira*: vídeo, educação física, abraço da semana, dobradura.
- *Terça-feira*: música, interpretação da música (oral ou escrita), história contada.
- *Quarta-feira*: artes/pintura, ginástica, produção de texto.
- *Quinta-feira*: poesia, interpretação (oral ou escrita), desenho livre.
- *Sexta-feira*: fantoche ou teatro, desenho livre, recorte/colagem.

Além dessas atividades, realizava estudo específico de conteúdos do programa. Procurando explorar os assuntos interdisciplinarmente.

O que significava cada atividade de rotina.

- *Abraço da semana*: integrar todos a um ambiente harmonioso, onde as diferenças possam ser respeitadas com atitudes de amizade. No primeiro dia da semana todos se abraçavam, trocando gesto de afetividade e de aceitação para com o outro. Ensinava-se que é importante ter amigos e demonstrar o desejo de estar com eles, de escutá-los e falar para que eles escutem.

Cada um falava sobre seu fim de semana, sonhos e histórias. Em seguida, cantava-se e, após o canto, todos se abraçavam.

Canção: “Alô, boa tarde”.

*Alô, boa tarde
como vai você,
um olhar bem amigo,
um claro sorriso,
um aperto de mão.
E a gente sem saber
como e por que,
se sente feliz
e sai a cantar
uma alegre canção*

*Boa tarde
nada custa
ao nosso coração,
é bom fazer feliz
ao nosso irmão.
Amar sem distinção.
Alô, boa tarde
irmão.*

- *Dobradura*: dobrar papéis, atribuindo-lhes as mais diversas formas. Visava soltar a imaginação de todo aquele que se encanta pela magia de transformar uma folha de papel em uma figura, criando, criando, criando...

Geralmente a prática vem acompanhada de uma história. Os alunos aprendem a dar formas e escrever do seu jeito o nome da forma dada ao papel (gato, rato, cavalo, pato, casa, palhaço, flor, borboleta, etc.). Estimula a criatividade.

- *Vídeo cassete*: recurso didático que visava ampliar o conhecimento de conteúdos estudados, fixá-los. Bem como abrir discussão sobre temas polêmicos ou tabus.

Alguns temas trabalhados:

Medo - por perceber-se que as crianças demonstravam medo de alguns fatos ou mitos, tais como, morte, surra, bicho-papão, lobisomem, fantasma, etc. o CEB providenciou o filme Gasparzinho Fantasmilha Camarada para abrir a discussão.

Educação Ambiental - trabalhou-se com o filme “O Rei Leão”.

Dentes - filme “Pra cárie não tem boquinha (TV Escola).

Órgãos do corpo humano - filme “Check-up” (TV Escola).

Valores - filme “Aladim e a lâmpada maravilhosa”.

- *Educação física/ginástica*: falava-se sobre o corpo humano em crescimento e sobre a importância de exercícios físicos para os músculos e a mente.

- *Música*: preferência por cantigas de roda, por visar a valorização das tradições regionais.

- *História contada*: a professora preparava uma história, de preferência inventada, que fosse capaz de prender a atenção de todos e ao mesmo tempo proporcionar a sua interferência.

- *Artes/pintura*: utilizavam-se diversas técnicas de pintura, para soltar a imaginação infantil.

- *Produção de textos*: desenvolvia a habilidade de escrita e leitura, através da proposição de situações em que os alunos pudessem escrever textos do seu jeito.

- *Poesia*: desenvolvia o gosto pela estética, usava a arte poética para exploração de conteúdos específicos.

- *Desenho livre*: estimulava a expressão do aluno sem interferência externa.

- *Fantoches*: dava vida ao papel, retalhos de tecido, através de personagens e histórias.

O Centro Educacional Biosfera avaliava com os pais a realização das atividades, através de relatórios escritos e orais, circulares, encontros.

O Centro Educacional Biosfera tinha algumas normas:

- *Não usar borracha*: acreditava-se que o aluno era capaz e o “erro” fazia parte da construção do conhecimento, não havendo necessidade de apagá-lo, pois o aluno tornava-se consciente do que fazia à medida que comparava seus escritos (= evolução gráfica).

- *Liberdade com responsabilidade*: usava-se o material da escola sem restrições, desde que com o cuidado por sua conservação.
- *Solidariedade*: laços solidários e amigos, estabelecidos com o abraço da semana.
- *Conselho*: os problemas eram resolvidos na escola com a participação de todos. A escola esperava que as famílias dessem condições aos filhos de participarem das decisões familiares, atribuindo responsabilidades domésticas. Só assim o trabalho desenvolvido na escola surtiria o efeito esperado. O trabalho da escola era tornar o cidadão consciente dos seus atos.

SUGESTÕES DE ATIVIDADES

Idéia para alfabetização - antes da cartilha, comece consultando as crianças sobre um tema que gostariam de pesquisar.

Por exemplo: se escolherem brinquedos, deixe cada um levar o seu favorito à escola e descrever para a classe. Passe, então, a redigir cada uma de suas explicações.

Prepare cinco a seis cartões, por estória, de ordenação temporal e dê à criança para sequenciar logicamente. Depois, conte a história ordenada.

1. Atividades envolvendo o primeiro nome

1.1 Uso de crachás

- As fichas deverão ter o mesmo tamanho e o nome escrito em letra de imprensa maiúscula

- No início, caso as crianças não identifiquem o nome, a professora poderá ler a ficha, no momento de distribuição. Posteriormente, as próprias crianças saberão qual é a ficha que contém seu nome.

1.2 Chamada usando o cartaz de pregas

- Colocar as fichas dos nomes no centro da rodinha. Cada criança no momento da chamada procurará o seu nome e colocará no cartaz de pregas.

1.3 Apresentar para a classe, uma ficha de cada vez, deixando que os alunos descubram onde o seu nome está escrito.

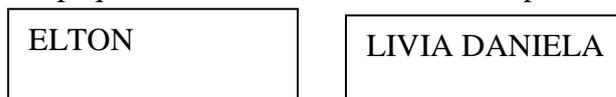
Variação: cantar uma cantiga em que possa substituir o nome de quem deve apanhar a ficha. Exemplo: a canoa virou.

1.4 Etiquetar os materiais individuais das crianças, colocando os nomes nas pastas, merendeiras, cadeiras, etc.

1.5 Fichas com os nomes, havendo correspondência do tamanho da ficha com o nome. Exemplo:



1.6 Fichas sem correspondência de tamanho, ou seja, um nome grande com uma ficha pequena e um nome pequeno em uma ficha maior. Exemplo:



Explorar:

Quantidades discretas: qual é o nome maior?

Por que ele é maior? (observar se a criança se guia pelo número de letras ou pelo tamanho da ficha). Qual é a ficha maior? (comparar a ficha maior com o nome maior). Agrupar as ficha que possuem o mesmo número de letras

O jogo do “bingo” poderá também ser feito nessas fichas, possibilitando à criança perceber que, embora a ficha seja grande, ela usou poucos feijõezinhos para marcar as letras.

1.7 Recorte de letras

Procurar, em revistas e jornais, várias letras, recortá-las e formar o nome, colando-as numa folha (não como dever de casa, para evitar que os pais façam pela criança).

1.8 Alfabeto com o nome dos alunos, considerando a letra inicial.

2. Supermercado da leitura

- Peça aos alunos para trazerem rótulos de embalagens para a sala de aula. Organize um supermercado por seção. Faça a leitura dos rótulos e embalagens procurando saber para que servem os produtos, o preço, etc. Explore também: textura, cor, tamanho e forma.

3. Hora do conto

- Apresentar um livro, só mostrando as gravuras para as crianças fazerem interpretação da estória;

- Mostrar as gravuras do livro, pedindo que investiguem os personagens e criem uma estória;

- Leitura da estória pelo professor com bastante ênfase e exagerando nos diálogos;

- Depois, pedir que pensem uma estória com um final diferente, contar outra estória com os mesmos personagens;

- Pedir que façam uma relação dos personagens;

- Fatiar a estória, fatiar palavras. Dar texto lacunado.

Exemplo: O patinho feio era..... triste. Ele solitário.

- Construção dos personagens em sucatas para fazerem também a dramatização;

- Desenhos ou colagens sobre os personagens da estória;

- Incentivar os alunos a fazerem um livrinho de estórias. Eles escrevem e fazem as ilustrações. As crianças que ainda não estão alfabetizadas podem fazer as ilustrações e a escrita do texto do “seu jeito”.

- Culminar com exposição dos livros feitos pelas crianças.

4. Parlendas

- Parlendas são lendas contadas ou faladas. Pequenos versos rimados do nosso folclore.

Na escola as parlendas têm um objetivo ainda maior: levar a criança, através da recitação, à construção da leitura e da escrita.

A parlenda é utilizada na escola como um tipo de texto que propicia inúmeras atividades concretas de leitura, interpretação e produção de texto de forma lúdica e prazerosa.

As crianças se divertem recitando parlendas no recreio, na entrada e na saída da escola.

Sugestões de atividades para a apresentação da parlenda:

O professor:

1. Na rodinha, ou em outra situação de sala de aula, incentiva as crianças dizendo que trouxe uma surpresa para elas (ouvir as suposições das crianças)

2. Apresenta o cartaz com a parlenda (se possível ilustrado)

3. Explica às crianças o que é parlenda (verificar quais as que conhecem)

4. Faz a leitura do texto, apontando os vocábulos à medida que lê
5. Faz com os alunos a pseudoleitura
6. Leva os alunos a memorizarem a parlenda
7. Explora a ilustração do cartaz
8. Solicita a reescrita (do jeito que a criança der conta) do texto da parlenda
9. Solicita aos alunos a ilustração da parlenda
10. Expõe os trabalhos das crianças no mural da sala juntamente com o cartaz apresentado no início
11. Durante algum tempo e em oportunidades variadas, recita a parlenda com as crianças (para garantir a memorização).

Você deve promover diferentes contatos com diferentes textos. Traga para a sua sala as poesias, os jornais, as manifestações folclóricas (cantigas de roda, trava-línguas, parlendas, lendas), letras de músicas, hinos. Leia e comente esses textos com as crianças; permita que elas opinem, contêm, recontem, ilustrem, falem sobre eles. Escreva esses textos para as crianças e promova a leitura. Brinque com rimas: a partir de um texto que contenha rimas, leve as crianças a descobrirem palavras com sonoridade semelhante, isto é, palavras que rimam e a criarem outras palavras que rimem com as primeiras. Fazendo isso as crianças estarão não apenas usando a língua, mas também compreendendo a forma como aquele texto foi construído.

Faça da sua sala de aula um ambiente rico, estimulador de leitura e de escrita, colocando ao alcance das crianças livros, revistas, jornais, rótulos, propagandas... todo e qualquer material portador de texto. Considere e valorize toda e qualquer produção de leitura e de escrita na sua classe. Assim você estará favorecendo para que, na interação com a língua escrita, o seu aluno vá construindo, de forma prazerosa, refletida e criativa o seu aprendizado de língua escrita.

Na década de 90, trabalhando com a turma de alfabetização no Centro Educacional Biosfera, utilizei das minhas experiências anteriores, principalmente da de escotista, para elaborar as etapas de alfabetização, pois estavam sendo muito difíceis para mim as pressões feitas pelos pais quanto ao aprendizado dos filhos. Desenvolvendo atividades programadas (abaixo) durante duas horas semanais (igual a reunião escoteira) conseguia registrar a superação de obstáculos enfrentados por cada aluno no seu processo de aprendizagem. Era uma brincadeira divertida e significativa.

Etapa 1 - período introdutório (recebe o símbolo de alfabetização).

Etapa 2 - decifra palavras e reproduz cópia (recebe o símbolo de alfabetização, uma estrela).

Etapa 3 - lê, escreve e produz textos alfabeticamente, incorrendo em erros ortográficos.

Para o aluno ser promovido a alfabetizando é preciso ter cumprido todas as atividades da etapa um.

Etapa 1 - alfabetizando

Função psiconeurológicas

- discriminação visual
- discriminação auditiva
- coordenação viso-motora
- lateralidade

Análise-síntese

- quebra-cabeça de 4 peças

Ordenação temporal

- ordenar em seqüência lógica uma história e contá-la.

Linguagem

- diferenciar letras de números
- diferenciar as vogais das consoantes

Comunicação

- contar casos
- resolver problemas que envolvem a vida prática
- responder perguntas com coerência
- conversar a respeito das atividades realizadas na escola

Leitura

- vogais
- próprio nome
- rótulos de embalagens comerciais (10)

Cópia

- pelo quadro
- 1 a 9

Etapa 2 – alfabetizando 1ª estrela

TER CUMPRIDO TODAS AS ATIVIDADES DA ETAPA 1.

Matemática

- identificar e diferenciar os símbolos das operações matemáticas
- resolver operações matemáticas com algarismos de 1 a 9
- saber contar e escrever números naturais de 1 a 50
- números pares e ímpares
- saber formas geométricas: círculo, quadrado, triângulo, retângulo
- horas

Análise-síntese

- armar quebra-cabeça com 7 peças
- identificar palavras com as letras apresentadas

Linguagem

- ler e escrever vogais, consoantes e palavras simples
- parlendas (2)

Comunicação

- completar frases com substantivos
- desenvolver uma história a partir de uma situação
- estabelecer relação de causa e efeito de um fato e as possíveis conseqüências
- relatar fins de semana

Cópia

- do cabeçalho
- de pequenos textos (transpor da letra de imprensa para letra cursiva)

Produção de texto

- escrever história a partir da gravura
- construção de história (livre)

Estudos Sociais

- diferenciar os membros da família daqueles da escola
- saber o nome do planeta em que moramos
- falar sobre os tipos de casas
- conversar a respeito das profissões, especialmente daquela(s) de seus pais
- relacionar os meios de transporte e comunicação mais utilizados

Ciências e Saúde

- conhecer os três reinos (animal, vegetal e mineral)

- diferenciar seres vivos e seres não-vivos
- importância dos animais
- doenças transmitidas por animais
- características dos mamíferos
- participar do plantio da horta
- saber as funções dos órgãos dos sentidos
- ter bons hábitos de higiene

Duas especialidades

Etapa 3 – alfabetizando 2ª estrela

TER CONCLUÍDO TODAS AS ATIVIDADES DA ETAPA 2

Matemática

- contar de 1 a 100
- dezena, dúzia e meia dúzia
- números ordinais
- dinheiro
- metro, litro, quilo
- geometria (curva aberta e curva fechada)

Análise-síntese

- quebra-cabeça acima de 10 peças
- identificar sílabas que faltam para compor uma palavra

Linguagem

- ler e escrever palavras com dificuldades ortográficas

Comunicação

- identificar palavras que expressam ação
- dizer se a afirmação é verdadeira ou falsa e por quê
- propor adivinhações
- resolver situações de divergência com colegas

Produção de texto

- criar histórias coletivamente
- produzir histórias escritas

Cópia

- copiar textos usando letra maiúscula no início de frases e em nomes próprios
- usar pontuação ao copiar

Estudos Sociais

- tempo
- estações do ano

Ciências

- água
- importância para a vida
- locais onde se pode encontrar água
- partes do corpo humano

Três especialidades

ESPECIALIDADES – recebe uma insígnia com o desenho referente a especialidade

1. CONTADOR DE CASOS

- contar um caso de família
- contar uma história acontecida com um vizinho
- contar uma história lida
- contar uma travessura realizada por um colega ou pelo próprio contador

- contar um caso de exagero

2. ESCRITOR

- escrever uma história inédita
- escrever uma história com base em uma já ouvida
- escrever um relatório de uma experiência realizada no laboratório de ciências
- Escrever corretamente uma cópia olhando pelo quadro
- escrever de 1 a 100 sem errar

3. PINTOR

- pintar um desenho mimeografado respeitando os contornos
- pintar em uma tela branca com guache um desenho identificado
- pintar em uma tela branca com guache um quadro abstrato
- pintar sobre lixa
- pintar com papel crepom
- pintar em tecido
- pintar fantoche de papel
- pintar isopor

4. DESENHISTA

- desenhar e pintar com lápis cera
- desenhar e pintar com lápis de cor tipo estaca
- desenhar e pintar com pingos de vela
- montar um mosaico com papel colorido
- desenhar com lixa
- desenhar e pintar com guache

5. LEITOR

- ler 20 livros de estórias
- contar as estórias lidas
- ler as atividades copiadas no quadro-de-giz
- ler e responder atividades do livro de estudo

6. CANTOR

- cantar 5 músicas da escola
- cantar 2 músicas que tocam no rádio
- cantar 1 canção (trecho de alguma estória ouvida)
- imitar o som dos pássaros, cachorro, gato, boi, cavalo

7. INVENTOR

- inventar um objeto com material de sucata e dar uma utilidade para o mesmo

8. DESPORTISTA

- jogar futebol respeitando as regras
- conhecer a função de cada jogador (goleiro, ponta, zagueiro)
- ser cooperativo durante o jogo

9. CICLISTA

- saber andar de bicicleta
- saber atravessar a rua com segurança

10. ATLETA

- correr 50 metros
- pular de um pé só
- corrida de revesamento com três participantes
- salto em altura de 50 cm
- passar por baixo de cinco cadeiras

ESTUDO – AÇÃO- REFLEXÃO

A PROPÓSITO DA LEITURA DE UMA CARTILHA O QUE DIZEM OS TEÓRICOS?

W. Geraldi, em seu texto “Concepções de Linguagem e Ensino de Português”², apresenta três concepções de linguagem: a linguagem como expressão do pensamento, como instrumento de comunicação e como uma forma de inter-ação.

A gramática tradicional concebe a linguagem como expressão do pensamento. Esta postura leva-me à conclusão de que pessoas que não conseguem se expressar, não pensam.

Por outro lado, o estruturalismo e o transformacionalismo, teorias da comunicação, concebem a língua como instrumento de comunicação, como um código capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem. Ou seja, a língua é um conjunto de símbolos que se combinam segundo regras específicas. Esta é a concepção mais frequente nos livros didáticos.

Já a lingüística da enunciação vê a linguagem como forma de inter-ação. A linguagem não é vista apenas como instrumento de transmissão de informações, mas como um lugar de interação humana: através dela o falante age sobre o ouvinte, construindo compromissos e vínculos. Segundo esta concepção, no processo de compreensão ativa e responsiva, a presença da fala do outro deflagra uma espécie de “inevitabilidade de busca de sentido”.

Esta concepção implica numa postura educacional diferenciada, na medida em que a linguagem é situada como lugar de constituição de relações sociais, onde os falantes se tornam sujeitos. Neste sentido a língua só tem existência na interlocução.

Diante do exposto posso detectar três tipos de usos da linguagem: as ações que os sujeitos fazem com a linguagem, as ações que fazem sobre a linguagem e há, ainda, uma ação da linguagem. Isto se deve a uma característica essencial da linguagem que é a reflexividade, isto é, o poder de remeter a si mesmo.

Para compreender melhor os tipos de ação que se fazem com a linguagem, sobre a linguagem e ações da linguagem, distinguirei três tipos de atividades: lingüísticas, epilingüísticas e metalingüísticas. Cada uma delas envolvendo só três tipos de ações, mas representam níveis diferentes de reflexão.

Desta forma, podemos ter três modos de operar com a linguagem. No primeiro caso, utilizamos a linguagem para nos comunicar com alguém. No segundo caso, utilizamos a linguagem para analisar a própria linguagem, para tanto recorreremos a uma nomenclatura específica. No terceiro caso, vamos tomando consciência dos recursos lingüísticos à medida que os utilizamos.

As atividades metalingüísticas consistem na descrição das estruturas da língua; não há uma preocupação em comunicar, mas em fazer uma reflexão sobre a língua, com o objetivo de adquirir consciência sobre sua estrutura, quer dizer, sua gramática.

Já as atividades epilingüísticas são atividades que resultam de uma reflexão acerca dos processos expressivos no momento mesmo do ato interacional.

Considerando o exposto até aqui, observarei que o estudo lingüístico, grosso modo, subdivide-se em quatro categorias que correspondem a quatro diferentes níveis de análise: a fonologia (estudo das unidades sonoras), a sintaxe (estudo da estrutura das frases) e a semântica (estudo dos significados). Por isso, não se deve desconsiderá-los ao fazermos uma análise sobre a prática nas escolas, do ensino da Língua Portuguesa e o repensar sobre este ensino.

² Cf. João W. GERALDI. *O texto na sala de aula: leitura e produção*.

O que temos encontrado, freqüentemente, são processos de ensino voltados para a aquisição de técnicas do “bem escrever”, através de análise normativas e ortográficas do texto. A redação não é tomada como estratégia para o desenvolvimento da capacidade de produção textual. A aprendizagem é proposta por meio de reproduções mecânicas de “modelos”, do preenchimento de espaços em branco, da interpretação de passagens do texto, pela escolha entre alternativas triviais.

A leitura do texto “Criatividade e gramática”³, de Franchi, faz-nos repensar sobre a prática acima descrita, situando algumas abordagens. Franchi expõe-nos algumas abordagens teóricas que transformam o comportamento criativo em objeto didático, critica a concepção de gramática que fundamenta a atividade sobre linguagem, na escola, indicando algumas possibilidades de renovação do ensino gramatical.

Faz-se necessário que o sujeito produza criativamente no processo de aprendizagem. Esta perspectiva sugere-nos uma reflexão quanto ao que se faz e quando se faz gramática, do modo que se tem feito nas escolas.

Veremos a seguir como a disciplina Língua Portuguesa vem sendo trabalhada nos livros didáticos. Esse limitado estudo visa refletir sobre as concepções de linguagem, especialmente no tocante à linguagem adotada nos livros didáticos, exemplificado através da leitura crítica de duas lições contidas na Cartilha “Eu gosto de ler e escrever”, de Célia Passos e Zenaide Silva. Pretendo também sugerir aos alfabetizadores alguns caminhos possíveis de atividades sem o atrelamento à cartilha. Vale ressaltar que não se trata de um estudo profundo e exaustivo, mas entusiasmado e fruto do olhar observador de quem vive no seu dia-a-dia a vida de um alfabetizador.

“EU GOSTO DE LER E ESCREVER - CARTILHA”: UM PASSEIO GERAL POR DENTRO E POR FORA

A escola, enquanto instituição converteu-se em guardião desse objeto social que é a língua escrita e solicita do sujeito, no processo de sua aprendizagem, uma atitude de respeito cego diante deste objeto, que não se propõe como um objeto sobre o qual se pode atuar, mas como um objeto para ser contemplado e reproduzido fielmente, sem modificá-lo.

O processo de alfabetização tem se dado de forma rudimentar, com recursos mínimos ao aprendiz, dando-lhe apenas a possibilidade de decodificar textos breves e escrever algumas palavras, além de grafar quantidades e talvez resolver as operações elementares, porém, sem atingir a língua escrita como tal. Nada garante que tais aquisições perdurem. A alfabetização desenvolvida neste moldes não garantirá o processo de inter-ação por nós almejado.

Tendo como motivação as questões acima expostas, nasceu a preocupação de fazermos uma leitura crítica das cartilhas adotadas nas escolas, por percebermos que, em seu bojo, trazem a marca da memorização mecânica de elementos lingüísticos e atividades repetitivas, sem relações contextuais.

A Cartilha aqui criticada: “Eu gosto de ler e escrever”, de Célia Passos e Zenaide Silva, é um exemplo do afirmado anteriormente. Daremos primeiramente uma olhadela na sua constituição física exterior e depois no seu interior, destacando: a sua apresentação (forma) e seu conteúdo. Segue-se a esse passeio uma crítica geral sobre o livro ora analisado e em seguida, no próximo tópico, à luz da fundamentação teórica aqui anunciada, verificar-se-á a maneira como se dá o estudo dos aspectos morfo-sintáticos e semânticos da Língua Portuguesa, partindo da escola lexical feita pelas autoras, chegando-se à eficácia da utilização

³ Cf. Carlos FRANCHI. Criatividade e Gramática. In.: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*.

desses aspectos, na cartilha, no processo de construção do conhecimento, na fase de alfabetização.

1. Apresentação

A Cartilha “*Eu gosto de ler e escrever*” tem quarenta e uma lições, distribuídas em duzentas e setenta e uma páginas, apresenta o formato 210 mm por 300 mm, capa ilustrada com crianças, papel de ótima qualidade, encadernação em espiral, escrito no recto e verso com letras impressas, apresenta também ilustrações no seu interior. Esteticamente não é desagradável aos olhos.

2. Conteúdo

A referida Cartilha trabalha as vogais, os encontros vocálicos, as famílias silábicas, seguindo a ordem alfabética das consoantes, depois as dificuldades ortográficas (rr, nh, ch, lh, an, om, ar, qua, que, es, s com som de z, ol, h, gua gue, iz), os encontros consonantais, o uso do “ão” e os sons do “x”.

As atividades propostas são sempre: leitura de palavras-chaves, leitura de sílabas, frases (textos), cobrir e colorir sílabas, recortar e colar palavras-chaves e sílabas correspondentes a estas palavras, desenho referente às palavras-chaves, auto-ditado, interpretação de texto (completar frases abaixo, de acordo com o texto acima).

São também exploradas as notações léxicas: o acento agudo, o acento circunflexo, o til e a cedilha.

Todos os aspectos gramaticais são trabalhados em consonância com a gramática normativa.

3. Comentários

Nas atividades propostas nesta Cartilha, não há uma abertura para a participação do aluno no processo de construção da lecto-escrita.

O livro propõe iniciar o aprendiz no mundo da leitura e da escrita, o que não acontece, visto que a leitura não se constrói sobre o nada. A capacidade de provocar o leitor, de interessá-lo, instigar um pensamento que lhe permita dar asas à sua imaginação, não é tocada.

Os textos contidos no livro carecem de significados que possam interagir com o real e o imaginário dos leitores a que eles se destinam, negando-lhes a oportunidade de interpretá-los, compreendê-los, ampliá-los, sobretudo, retirando-lhes a possibilidades de tomada de decisão sobre os textos, seus conteúdos.

Desde o início, a leitura deve contar com o leitor, sua contribuição ao texto, a partir da observação do contexto em que ele está inserido, enfim, sua percepção do entorno. O prazer de ler deve ser uma descoberta contínua e permanente, no entanto, esta Cartilha não passa de uma estrutura técnica que visa a apresentação do código escrito, a ser apenas decodificado pelo leitor.

A maioria das leituras (sílabas, frases e textos) são vazias, construídas sem outro objetivo senão o de desenvolver habilidades de decodificação, com vistas à fixação de letras e seu uso. Os textos apresentam a estrutura de histórias, mas com a preocupação principal de adequá-los às estratégias de alfabetização (em sentido restrito, ao domínio gradual do sistema gráfico), transformando os textos em meros pretextos, excluindo a construção contextualizada de sentidos novos que devam envolver, no processo, os pequenos leitores.

Os textos são pobres semanticamente, elaborados sob critérios puramente “didáticos”, sob um feixe de frases soltas, dificilmente relacionadas entre si, sem a coesão mínima da continuidade temática de uma história.

O boi baba.

Babu é o boi.

O boi e o bebê. (p. 15)

A palavra “boi” esgotou-se quando a cartilha forneceu a família dos “ba”, “be”, “bi”, “bo”, “bu”. (p.13).

Essas curtas seqüências, quase sem sentido e relação entre si, não têm nada para animar a criatividade dos alunos. Independentes, justapostas e estáticas tornam-se desinteressantes, por encerrarem em si o seu significado.

O ingresso na escola marca uma transição social, lingüística e cognitiva importante para as crianças. As crianças que chegam à escola devem aprender a comunicar-se e a cooperar com os adultos e colegas, com eles interagirem. Elas devem desenvolver habilidades de utilização de uma nova linguagem, a fim de participarem nas atividades de sala de aula, para terem acesso às oportunidades de aprendizagem e para demonstrarem o que aprenderam. As crianças também enfrentam as exigências de tornarem-se letradas, que é foco mais importante em grande parte da escolarização.

O encontro das crianças com o texto escrito exige que elas se tornem conscientes de sua linguagem falada e que desenvolvam estratégias diferentes de processamento de discurso. Essas novas estratégias são necessárias por causa das diferenças entre os registros lingüísticos (falado, escrito, coloquial, culto, etc.).

O sistema de escrita é alfabético e, no processo de aprendizagem, os alunos devem estabelecer as relações existentes entre os sons da fala e as letras. Entretanto, a escrita não é uma mera transcrição da fala. Não se escreve do jeito que se fala, pois a comunicação escrita tem outras exigências e utiliza-se de outros recursos.

O texto produzido deve ganhar autonomia, vida própria, independente das explicações extra de seu criador, o produtor nem sempre estará presente para justificá-lo, por isso, faz-se necessário assegurar que a mensagem seja eficiente e eficaz e, para tanto, é preciso saber usar recursos próprios da organização do discurso escrito.

Para dominar o mecanismo de funcionamento da escrita é necessário conhecer as letras, também é necessário compreendermos a relação entre as letras e os sons da fala. Para cada fonema tem-se uma ou mais representação gráfica. É a partir do estabelecimento desta relação fonográfica e da compreensão de suas regularidades e irregularidades que chegamos ao domínio do sistema alfabético. Essas irregularidades dizem respeito às peculiaridades da ortografia da Língua Portuguesa: um mesmo som pode ser representado por mais de uma letra e uma mesma letra pode representar sons diferentes, dependendo da posição em que se encontra na palavra; como uma mesma palavra pode ser pronunciada de muitas formas, mesmo tendo uma única grafia. Por exemplo, no Brasil, a pronúncia da palavra “muito” pode ser: “muintu”, “muinto”, “muntcho”, “munto”, “muito”, mas deverá ser escrita com a forma “muito”. Além da ortografia, há outros recursos e normas que caracterizam a escrita, como o sentido da esquerda para a direita, a segmentação das palavras, a pontuação, a paragrafação, os diferentes alfabetos (maiúsculo e minúsculo, impresso e cursivo etc.), a relação entre os eixos sintagmático e paradigmático, na construção dos períodos.

Falta na cartilha e anterior a ela, na formação do professor alfabetizador, conhecimentos que dêem conta dessa realidade plural. Na cartilha, por exemplo, para o professor, não é explicado o porquê ensinar através do léxico e o porquê da seleção de determinadas dificuldades ortográficas, qual a regra e a lógica de tais conteúdos, esclarecer também sobre a priorização do estudo de uma letra, em detrimento de outra, a cada lição. A forma como são colocadas as famílias silábicas e conseqüentes palavras é diretiva para o professor seguir à risca o itinerário proposto pela cartilha. O professor carente de estudos teóricos não encontrará alternativa, senão a de seguir cegamente a tirania das autoras da cartilha. É preciso subsidiar o trabalho do alfabetizador com informações sobre o seu trabalho, e o processo de construção, metodologia e justificativa da proposta da cartilha apresentada.

Diante do exposto, surge o seguinte questionamento: será que a alfabetização, baseada no uso da cartilha, tem cumprido a missão de conscientizar os aprendizes sobre a diversidade lingüística, garantindo-lhes um conhecimento da lecto-escrita cobrado socialmente? Podemos afirmar que não, e então, como fazer para que essa consciência se objective? Essa é uma questão, cuja resposta não está explicitada a contento, pois o que temos, são apenas pistas, caminhos a experimentar.

“EU GOSTO DE LER E ESCREVER - CARTILHA”: UM OLHAR CRÍTICO SOBRE O ASPECTO GRAMATICAL

Como disse anteriormente, analisarei duas lições contidas na cartilha por mim escolhida: partirei da escolha lexical, para chegar no cruzamento dos eixos sintagmático e paradigmático das orações oferecidas nas lições, verificaremos também a relação semântica das palavras soltas, utilizadas numa mesma lição.

Entendo o léxico como o conjunto de palavras de uma língua. Emprego também esse termo para designar o conjunto de palavras de uma língua peculiar a um grupo social ou a um indivíduo.

De que modo o indivíduo adquire as palavras que compõem o léxico de sua língua? De que modo ele aumenta o seu repertório lexical e o utiliza, nos diferentes registros lingüísticos? Será que o ensino de palavras, nos moldes usados pela cartilha em questão, garante a aquisição do léxico pelo indivíduo, que atenda às suas necessidades, enquanto usuário de uma determinada língua? Que tipo de relação há entre escolha lexical cartilhada e o indivíduo que está iniciando o aprendizado da lecto-escrita? Que sentido terá para ele as palavras:

<i>boi</i>	<i>baba</i>	<i>Bia</i>	<i>Bibi</i>
<i>oba</i>	<i>Babu</i>	<i>babá</i>	<i>bebeu</i>
<i>baú</i>	<i>babei</i>	<i>bebi</i>	<i>bobão</i>
<i>bebo</i>	<i>babo</i>	<i>bebia</i>	<i>boba</i>

O que expressa para o leitor iniciante a seguinte construção textual?

- O boi baba.*
- Babu é o boi.*
- O boi e o bebê.*

A comunicação pressupõe que os indivíduos tenham um repertório de palavras comuns, dentro da mesma comunidade lingüística, com igual valor semântico para todos, possuam também um repertório vasto e rico semanticamente, para terem acesso a outras comunidades ou grupos lingüísticos. A interação só pode ocorrer na medida em que uma palavra presente, para vários indivíduos, um grau de familiaridade ou “uniformidade”, fixado pelo uso da língua. Então, as palavras apresentadas nas lições estudadas, da cartilha, comunicam? Que tipo de comunicação fica estabelecida? Como a criança chegará à compreensão do significado das palavras?

O uso generalizado da frase “O Boi baba” não fará sentido para boa parte de uma população citadina, que não tem contato com o campo. Além dessa questão, temos aqui uma frase correta do ponto de vista sintagmático, por estabelecer uma ordem gramatical correta (Det. + SN + SV), uma concordância entre sujeito e predicado. Mas, do ponto de vista paradigmático é ridícula, completamente sem sentido, a escolha lexical é falha, compromete a criação, por parte do leitor, de novos sentidos, não diz nada.

Frase como “O boi e o bebê” coloca os dois mamíferos na mesma condição, levando possivelmente o leitor iniciante a uma interpretação equivocada, forçando uma proximidade muito forte entre “boi” e “bebê”, colocando-os no mesmo campo semântico.

Observo que as classes de palavras mais utilizadas são: substantivos, verbos, adjetivos, artigos e conjunção (ver tabela em anexo). Resta-me perguntar se as palavras trabalhadas fazem parte do imaginário das crianças e se o seu agrupamento de orações (textos) darão a elas a oportunidade de jogar com a língua. Responderia afirmativamente à primeira parte da questão, quase todas as palavras são conhecidas pelas crianças, algumas até fazem parte de seu cotidiano, mas nada dizem quando relacionadas sintaticamente, transformando-se em “não textos”, amontoados de palavras.

Apliquei esta duas lições numa escola X, com alunos reais, da zona periférica da cidade de Feira de Santana - BA. Dos trinta e quatro substantivos comuns registrados, alguns são desconhecidos dos alunos: babá, lã, capitão, órfão, avelã, pavão e baú. Os alunos estranharam também os nomes próprios, sendo conhecido por todos apenas o nome “João”. Quanto à utilização dos verbos, riram e disseram que nunca viram boi babando, isto é ação para criancinha quando os dentes estão nascendo. Questionaram os adjetivos bobão e boba, por que é importante saber ler estas palavras?

As palavras utilizadas não estão tão distantes do universo vocabular das crianças, contudo, quando são usadas em forma de texto, transformam-se em mensagens telegráficas, frases curtas e muitas vezes desconexas, sem nada revelarem.

Textos como: “O boi baba / Babe é o boi / O boi e o Bebê”, além do mau gosto estético, não desencadeiam novas idéias que proporcionem novas aprendizagens.

O TRABALHO PEDAGÓGICO NA ALFABETIZAÇÃO: ALGUMAS SUGESTÕES

“O objetivo central em Língua Portuguesa é formar bons leitores e produtores de textos, que saibam apreciar suas qualidades, encontrar e compreender informações escritas, expressar-se de forma clara e adequada à intenção comunicativa”, em todas as situações. Portanto, atividades que envolvam leitura e produção de textos são essenciais para o alcance deste objetivo.

Para aprender a escrever é preciso escrever, o mesmo vale para a leitura. Na interação com este objeto de conhecimento - o texto - e com a ajuda do professor, o aluno poderá realizar essa aprendizagem. Pontuarei, agora, alguns aspectos que julgo importante na prática pedagógica:

- O trabalho com a linguagem escrita deve estruturar-se, desde o início, em torno do texto. Para as turmas iniciantes podemos selecionar textos mais curtos e simples, porém significativos: listas, folhetos, cartazes, bilhetes, receitas, poesias, anedotas, pequenas narrativas (contos e crônicas), manchetes de jornal e cartas. Quanto maior o domínio do sistema de representação, maior as possibilidades de ler e escrever textos mais longos, complexos, coerentes e coesos. O professor deve ler em voz alta quando os alunos ainda não souberem ler.

- Para favorecer a leitura compreensiva e motivar os alunos é fundamental selecionar textos significativos e interessantes. É preciso evitar textos estereotipados, semelhantes àqueles que aparecem nas cartilhas, sem sentido, oferecendo como único desafio a decodificação do signo lingüístico. Escolhamos textos que ilustrem a diversidade de realidades que são encontradas fora da escola.

- O texto elaborado pelo aluno deve ser usado como um recurso didático para a ampliação do conhecimento de seus autores.

- Organizar uma pequena biblioteca na sala de aula.
- Articular o trabalho de escrita e leitura, dentro de uma mesma modalidade textual, a exemplo - cartas.
- Desenvolver nos alunos a capacidade de escutar. No desenvolvimento desta capacidade, além do aspecto da compreensão, estão implicadas atitudes referentes ao respeito aos colegas e ao educador.

O trabalho pedagógico sobre a linguagem oral merece planejamento e avaliação. O professor deve, intencionalmente, favorecer situações reais de comunicação, que estimulem o desenvolvimento da oralidade, tais como:

- * Abrir espaços de conversa, onde os alunos narrem fatos que acontecem no dia-a-dia;
- * Formular perguntas para que os alunos manifestem suas opiniões;
- * Criar situações-problemas para serem solucionadas pelos alunos;
- * Organizar recitais de poesia e canções;

A promoção de atividades de leitura em voz alta para que os alunos exercitem a pronúncia, a dicção e a entonação, além da desinibição diante do público, deve ser realizada pelos alunos, quando eles já tiverem fluência no reconhecimento das palavras e dos sinais de pontuação, utilizando-se de textos previamente preparados.

Enquanto desvenda o funcionamento do sistema alfabético, o aluno vai se deparar com as irregularidades da relação letra/som, vai perceber que não se escreve exatamente como se fala, e que um mesmo som poderá ser grafado com mais de uma letra. O professor deve mostrar a forma correta de grafar as palavras, fazendo com que o aluno tome consciência dessas irregularidades. Entretanto, o domínio das convenções ortográficas não poderá ser exigido nesse primeiro momento. O que deve ser garantido nesse nível de ensino é que o aluno tenha consciência das dificuldades ortográficas e saiba recorrer ao dicionário ou a outras fontes, quando necessário, para escrever corretamente.

Nas turmas de alfabetização, a ênfase do trabalho de análise lingüística deve concentrar-se na observação de semelhanças e diferenças na grafia das palavras.⁴

Uma prática, ainda, para a aprendizagem do léxico, poderá dar-se através da leitura de imagens gráficas, como nos cartuns do Quino.

À PROCURA DE UMA CONCLUSÃO

A cartilha analisada está longe de uma proposta de linguagem que vise a interação; foi construída a partir do entendimento da linguagem apenas como instrumento de comunicação. Não apresenta clareza quanto à preocupação com os processos psicológicos envolvidos na aprendizagem da escrita, ou atento às conseqüências que a noção de treinamento traz ao ensino.

É preciso incluir atividades epilingüísticas nas práticas de alfabetização, pois a própria linguagem torna-se objeto do trabalho: levantamento de hipóteses sobre a estrutura da língua, comparação de textos, transformando-os, jogando com as palavras neles contidos. Quando desafiamos um aluno a eliminar as repetições no texto, estaremos trabalhando com atividades epilingüísticas. Esse tipo de atividade é importante para começar a contextualização da realidade do aluno e do ensino escolar.

Não podemos mais pretender levar o aluno à ampliação do conhecimento da língua através de exercícios lingüísticos descontextualizados de seu uso, voltados para a memorização de palavras, como também não podemos esquecer de que o aluno já vem para

⁴ Cf. Educação de Jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento fundamental, 1997.

escola falando uma língua, portanto não se constitui em um aprendiz de uma língua estrangeira.

Em lugar disso, buscaremos promover um ensino que parta das situações de interação lingüística, com as quais os alunos se deparam no seu dia-a-dia, introduzindo a partir daí outras leituras, outros mundos, outras realidades semelhantes ou desiguais a sua, levando-os a produzirem textos que tenham uma função comunicativa, um destinatário.

O importante é que a apreensão da estrutura da língua seja realizada a partir da manipulação e reflexão de textos produzidos pelos aprendizes e/ou pertencentes à literatura. Dessa forma, o ensino poderá fazer sentido para os nossos alunos, transformando-se em prazer e não em pesadelo.

CLASSES DE PALAVRAS

SUBSTANTIVO		VERBO	ADJETIVO	ARTIGO	CONJUNÇÃO
COMUM	PRÓPRIO				
boi, baú, bebê, babá, bobão, maçã, lâ, rã, avião, limão, sabão, pão, cão, capitão, mão, chão, irmão, órfão, feijão, violão, coração, avelã, macacão, hortelã, sapatão, pavão, mamão, anão, pato, gato, botão, pião, fã.	Bia, Bibi, Babu, Sebastião, João.	Baba, babei, babo, bebo, bebi, bebia, bebeu, gosta, deu, ganhou, jogar, chamou, fazer, é.	Coloridos, bobão, boba.	Um, os, a	e

UMA PAUSA

Poderia continuar a narrar as minhas memórias. Mas, creio que dá para perceber um pouco da minha prática.

Sugiro ao colega que está com dúvidas no exercício da prática pedagógica, tranqüilidade, estudo, planejamento, reflexão, ação.

BIBLIOGRAFIA

ABAURRE, Maria Bernadete Marques et al. Em Busca de Pistas. In: *Cenas de aquisição da escrita*. São Paulo: Mercado de Letras, 1996.

ABRAMOVICH, Fanny. *Literatura infantil: gostosuras e bobices*. São Paulo: Scipione, 1990. (Pensamento e ação no magistério).

- AGUIAR, Vera Teixeira de, BORDONI, Maria da Glória. *Literatura - a formação do leitor - alternativas metodológicas*. 2.ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1993. 176p.
- AMARILHA, Marly. *Bem-que-ler*. Rio de Janeiro: Proler/Casa da Leitura, 1997. 23p.
- BACHELARD, Gaston. *A poética do devaneio*. São Paulo: Martins Fontes, 1988. 205p.
- BARONE, Leda Maria Codeço. *De ler o desejo, ao desejo de ler: uma leitura do olhar do psicopedagogo*. 2 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1993. 86p.
- BARTHES, Roland. *Aula*. 6 ed. São Paulo: Cultrix, 1978. 89p.
- BARTHES, Roland. *O prazer do texto*. 3 ed. São Paulo: Perspectiva, 1993. 86p.
- BENVENISTE, Émile. Da subjetividade na linguagem. In: —. *Problemas de lingüística geral I*. 4 ed. Campinas, SP: Pontes/ Ed. da UNICAMP, 1995. p. 284 - 293. (Linguagem crítica).
- BRASIL. Secretaria de Ensino Fundamental. *Programa de desenvolvimento profissional continuado: alfabetização*. Módulo alfabetizar com textos. Brasília: A Secretaria, 1999.
- BRITO, L. P. L. Concepção de linguagem e ensino de língua. In: *Fugindo da Norma*. São Paulo: Átomo, 1991. p. 39-45.
- BRITTO, L. P. L. *A Sombra do caos: ensino de língua x tradição gramatical*. São Paulo: Mercado de Letras, 1997.
- CASTILHO, Ataliba T. de. *Lingüística Românica*. São Paulo: Ática, 1992. p. 239-269.
- COMERLATO, Denise Maria. A questão do imaginário e a educação de adultos: trajetos das representações do conhecimento da leitura e escrita. In: *Educação, Subjetividade e Poder*. Porto Alegre, v.2, n. 2, p. 57-66, abr. 1995.
- COSTA VAL, Maria das Graças. *Redação e textualidade*. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- COUDRY, M.I; SCARPA, E.M. De como avaliação de linguagem contribui para inaugurar ou sistematizar o déficit. In: *Fonoaudiologia e lingüística*. São Paulo: EDU,1991. p. 83-93.
- CUNHA, Celso e CINTRA, Lindley. *Nova Gramática do Português Contemporâneo*. 2 ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. 714p.
- DURAND, Gilbert. *As estruturas antropológicas do imaginário*. São Paulo: Martins Fontes, 1997. 551p. (Ensino superior)
- FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e alfabetização*. 2 ed. São Paulo: Contexto, 1994. (Coleção repensando a língua portuguesa).
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. 284 p.

FIGUEIRA, Rosa Attié. O erro como modo de eleição nos estudos de aquisição da linguagem. In: CASTRO, M.F.P. de (org.) *O método e o dado no estudo da linguagem*. Campinas, SP: Ed. da UNICAMP.

FRANCHI, Carlos. Criatividade e Gramática. In.: *Trabalhos em Lingüística Aplicada*. Campinas: UNICAMP, 9, 1987. p. 5-45.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. 23 ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989. 80p. (Polêmicas do nosso tempo, 4)

GERALDI, W. (org.). *O texto na sala de aula: leitura e produção*. 2 ed. Cascavel: ASSOESTE, 1984. 125p.

GERALDI, W. *Portos de Passagem*. São Paulo: Martins Fontes. 1997.

HELD, Jacqueline. *O imaginário no poder: as crianças e literatura fantástica*. 3 ed. São Paulo: Summus, 1980. 273p. (Novas buscas em educação, 7).

KLEIMAN, Angela B. *Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura*. 4 ed. revisada. Campinas, SP: Pontes, 1995.

KOCH, Ingedore Greenfeld Villaça e TRAVAGLIA, Luis Carlos. *Texto e Corência*. São Paulo: Cortez, 1997.

KOCH, Ingedore Greenfeld Villaça. *A coesão textual*. 7 ed. São Paulo: Contexto, 1994. (coleção repensando a língua portuguesa).

KOCH, Ingedore Greenfeld Villaça. Aquisição da Escrita e Textualidade. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, julho/dez de 1995.

KOCH, Ingedore Greenfeld Villaça. Interferência da Oralidade na Aquisição da Escrita. *Cadernos de Estudos Lingüísticos*, Campinas, julho/dez de 1997.

MATTOS E SILVA, Rosa Virgínia. *Contradições no Ensino de Português: a língua que se fala x a língua que se ensina*. São Paulo / Salvador: Contexto / EDUFBA, 1997.

MORAIS, Artur Gomes de. Ortografia: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 1998. 128p. (palavra de professor).

MORIN, Edgar. Epistemologia da complexidade. In: SCHNITMAN, Dora Fried (org) *Novos paradigmas, cultura e subjetividade*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1996. p. 275-286.

NERY, Alfredina et al. *Biblioteca escolar; estrutura e funcionamento*. São Paulo: Loyola, 1989. 108p.

OVAKNIN, Marc - Alain. A imaginação criadora da leitura. In: *Biblioterapia*. São Paulo: Loyola, 1996. p. 197-202.

PASSOS Célia e SILVA, Zenaide. *Eu gosto de ler e escrever - cartilha*. São Paulo: Nacional. S.d. 271p.

PENNAC, Daniel. *Como um romance*. Rio de Janeiro: Rocco, 1995. 167p.

POSSENTI, Sírio. *Por que (não) Ensinar Gramática na Escola*. São Paulo: ALB / Mercado de Letras, 1996.

PROUST, Marcel. *Sobre a leitura*. 2 ed. Campinas, SP: Pontes, 1991. 60p.

REGO, Lúcia Lins Browne. *Literatura infantil: uma nova perspectiva da alfabetização na pré-escola*. São Paulo: FTD. 78p.

REVERBEL, Olga Gárcia. *Jogos teatrais na escola: atividades globais de expressão*. São Paulo: Scipione, 1989. 159p. (Pensamento e ação no magistério).

RIBEIRO, Lourdes E.; PINTO, Gerusa R. *O real do construtivismo: práticas pedagógicas e experiências inovadoras*. Belo Horizonte: Ed. Fapi. s.d.

RIBEIRO, Vera Maria Masagão (org.). *Educação de jovens e adultos: proposta curricular para o 1º segmento do ensino fundamental*. São Paulo/Brasília: Ação Educativa/MEC, 1997. p. 51-95.

RODARI, Gianni, *Gramática da fantasia*. 7 ed. São Paulo: Summus, 1982. 160p. (Novas buscas em educação, 11).

SANDRONI, Laura Constancia, MACHADO, Luiz Raul (orgs.). *A criança e o livro: guia prático de estímulo à leitura*. São Paulo: Ática, 1986. 144p. (Educação em ação).

SILVA, Ezequiel Teodoro da. *Leitura na escola e na biblioteca*. Campinas, SP: Papirus, 1986. 155p.

SILVA, Ezequiel Toedoro da. *Os descaminhos da escola: traumatismos educacionais*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1990. 76p. (Polêmicas do nosso tempo).

TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1º e 2º graus*. São Paulo: Cortez, 1996.

VALÉRY, Paul. *Variedades*. São Paulo: Iluminuras, 1991. 230p.

VANOYE, Francis. *Usos da Linguagem: problemas e técnicas na produção oral e escrita*. 10 ed. São Paulo: Martins Fontes, 1996. (Ensino Superior).

VILLARDI, Raquel. *Ensinando a gostar de ler: formando leitores para a vida inteira*. Rio de Janeiro: Qualitymark, 1997. 114p.

ZILBERMAN, Regina (org.). *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. 3 ed. Porto Alegre: Mercado Aberto, 1984. 164p.

Como citar o artigo:

SANTOS, Selma dos. A experiência de sala de aula de uma alfabetizadora: o estudo, a prática pedagógica e a reflexão. In: **Revista Metáfora Educacional** (ISSN 1809-2705) – versão *on-line*, n. 1 (jan. – jun. 2005), Feira de Santana, jun./2005. p. 38-70. Disponível em: <<http://www.valdeci.bio.br/revista.html>>. Acesso em: DIA mês ANO.