

# Didática da alfabetização: reflexões a partir da experiência da escola da ponte de Portugal<sup>1</sup>

Sônia Regina de Souza Fernandes\*

Reduzir a linguagem a um sistema abstrato de formas fonéticas gramaticais e lexicais é estudar uma língua viva como se fosse morta (Algebaile, 1995).

## Resumo

A intenção neste artigo é a de trazer para a reflexão algumas dimensões que envolvem a *didática da alfabetização* na Escola da Ponte, tendo por inspiração as contribuições de Freinet (1977) no que se refere ao Método Natural/Global, com aporte do Projeto Educativo da referida escola. A abordagem de pesquisa se assenta no Estudo de Caso – com princípios etnográficos, privilegiando como instrumentos de coleta de dados a observação sistemática e, em alguns casos, participativa do cotidiano da escola, especialmente no *Espaço da Primeira Vez*, em que ocorre o processo da apropriação dos rudimentos da escrita e da leitura nas crianças em fase inicial de alfabetização. Bem como entrevistas com diferentes sujeitos deste projeto, além da análise documental do Projeto *Fazer a Ponte*, a natureza do objeto e o contexto investigado exigiu a busca na obra de Freinet e suas contribuições e um diálogo com as ideias de autores como Freire, Smolka (1996) e Soares (1996). O processo possibilitou compreender como se desenvolve a didática da alfabetização, bem como inferir que esta acontece de forma significativa e contextualizada, pois ao partir da *notícia* de cada criança, privilegia o repertório linguístico do grupo de forma ativa e vivencia os usos sociais da escrita e da leitura.

Palavras-chave: Alfabetização. Didática. Método. Significação. Escola da Ponte.

## 1 SITUANDO O TRABALHO, A PROBLEMÁTICA E O CONTEXTO DA PESQUISA

Enquanto espaço geográfico,<sup>2</sup> este estudo tem como base a experiência da Escola da Ponte, situada no bairro da Vila das Aves, em Portugal. A intenção foi apreender e compreender o movimento cotidiano desta experiência pedagógica, o que nos fez querer saber quais as condições que facilitaram e/ou dificultaram a emergência e a continuidade de tal projeto educativo, e captar os sentidos dados ao processo de alfabetização. No decorrer do processo, a partir da imersão no campo, o olhar se volta para o contexto mais amplo que envolve esse Projeto Educativo, compreendendo desde as políticas educativas em Portugal, até algumas dimensões do contexto social, político e cultural do referido País.

\* Doutora em Educação; Professora e Pesquisadora no Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia Catarinense/Câmpus Camboriú; Coordena o Setor de Ensino Superior; sonia@ifc-camboriu.edu.br

A Escola da Ponte, com nome oficial de *Escola Básica Integrada de Aves/São Tomé de Negrelos*, foi criada na década de 1970. Situa-se ao norte de Portugal, no Conselho de Santo Tirso em Vila das Aves. No período letivo de 2006/2007, havia em torno de 206 alunos matriculados do 1º ao 9º ano, e contava aproximadamente com 37 professores (orientadores educativos), três funcionários do setor administrativo, sendo um para cada agrupamento, quatro auxiliares educativos e uma gestora.

Fundada na década de 1940, a instituição foi administrada por José Pacheco desde 1976 até a sua reforma recente. Nessa época, este educador iniciou um projeto pedagógico diferenciado que continua até os dias atuais. Por um período de 25 anos a Escola da Ponte foi uma escola primária. Em 2001, o Ministério da Educação de Portugal transformou-a em uma Escola Básica Integrada, incluindo o ensino fundamental e atendendo alunos de até 15 anos. Tudo isso, fruto de um processo de luta e conquistas dos sujeitos nela envolvidos e comprometidos com uma escola pública de qualidade.

Para este artigo, o foco é o processo pedagógico alfabetizador, com vistas ao diálogo ao projeto emancipatório de escola e de sociedade, com o qual a escola vem se comprometendo ao longo de sua história. Para tanto, buscamos, além da observação, interlocutores que pudessem fornecer informações, indícios e pistas que ajudassem a compreender o processo vivido por esse projeto até então, e em especial, no sentido de poder defender a ideia de que a alfabetização é muito mais do que a codificação e decodificação de palavras e códigos, constituindo uma prática social, produto e produtora de cultura, no sentido freireano.

Historicamente, as práticas escolares de alfabetização não vêm considerando os usos sociais de leitura e escrita da comunidade de origem das crianças/alunos. Tal fato contribui para o que Soares (1996) denomina como o fracasso da/na escola. É curioso, diz Soares (2003), que tenha ocorrido, em um mesmo momento histórico, em sociedades distanciadas tanto geográfica, social, econômica quanto culturalmente, a necessidade de reconhecer e nomear práticas sociais de leitura e de escrita mais avançadas e complexas que as práticas do ler e do escrever resultantes da aprendizagem do sistema de escrita. Nessa perspectiva, a língua não é um mero código para a comunicação. Ela é um fenômeno social, estruturado de forma dinâmica e coletiva, portanto, a escrita também deve ser olhada do ponto de vista cultural e social.

Ao questionar esse caráter histórico dos processos de alfabetização, na qual se encontra presente uma das dimensões mais recorrentes e naturalizadas nos processos e práticas de alfabetização escolar, os métodos sintético, analítico ou misto, caracterizados por processos mecânicos e repetitivos, portanto, sem sentido para as crianças em processo inicial de apropriação da língua escrita, é que a Escola da Ponte adota como referência o Método Natural/Global de base freinetiana, o qual se assenta na atividade e na criação.

De acordo com a literatura, o método natural vivenciado no aprendizado da língua e da gramática, preconizado por Freinet, é caracterizado pelo processo

inverso dos procedimentos adotados pelo método tradicional, pois para o autor, a atividade educativa tem como ponto de partida a expressão oral ou escrita das crianças. Tal compreensão põe em xeque a ideia de que as aquisições são aprendidas ou obtidas por meio do estudo de regras e leis, mas principalmente, pela experiência. Diz Freinet (1977) que estudar primeiro as regras e leis é colocar “o carro na frente dos bois”. As regras e leis são frutos da experiência, de outro modo não passam de fórmulas sem valor.

Assim, Freinet (1977, p. 39) buscava explicação para diferenciar os métodos tradicionais dos naturais. Para ele existe uma diferença fundamental de princípio, sem a compreensão da qual todas as apreciações serão sempre injustas e errôneas: os métodos tradicionais são especificamente escolares, criados, experimentados e mais ou menos realizados por um meio escolar que tem as suas finalidades, os seus modos de vida e de trabalho, a sua moral e as suas leis diferentes das finalidades, dos modos de vida e de trabalho do meio não escolar; para essa dimensão o autor denominava “meio vivo”.

Nesse contexto, outra crítica de Freinet se situava em relação ao conteudismo escolar, pois este valorizava o humano em todos os sentidos e em todas as culturas, fossem elas erudita ou popular, urbana ou rural, operária ou camponesa. Tal forma de pensar fez com que desafiasse a escola a transpor os muros que a separa da vida da comunidade, portanto, dizia ele, deve “[...] ir buscar a vida da aldeia, as cercanias da escola, os elementos de base dessa nova educação.” (FREINET, 1978, p. 23). Assim, ao condenar a educação conteudista que privilegia e impõe saberes alienados da vida dos seus alunos, punha em xeque e desafiava o papel dos professores/educadores: “Temos que alargar o horizonte da escola; temos que integrar o seu processo no processo da natureza e da vida social, se quisermos equilibrar a educação e dar-lhe o máximo de eficácia que a justifique.” (FREINET, 1998, p. 18).

Dessa forma, acreditava que “[...] a simples explicação teórica e o estudo formal das regras e das leis não bastam para fundamentar algo de sólido, de lógico ou de definitivo. O grande segredo da educação inicial, de que estamos a nos ocupar, consiste precisamente em permitir a experiência por tentativas da criança em todos os domínios.” (FREINET, 1977, p. 46), e que a tentativa experimental faz-se por patamares, ou seja, “[...] em cada patamar a criança consolida a sua experiência até automatizá-la.” (FREINET, 1997, p. 46).

No campo da aprendizagem inicial da escrita encontramos neste autor (FREINET, 1988, p. 24) a ideia de que “[...] nenhuma técnica conseguirá preparar melhor do que aquela que inicia as crianças a se exprimirem pela palavra, pela escrita, pelo desenho e pela gravura.”

Outra contribuição do autor se refere ao conceito de trabalho; na sua concepção toda a criança tem o *desejo* do trabalho. Diante disso, a escola deverá organizá-lo como espaço livre das imposições ou ameaças, transformando-o em exercí-

cio da responsabilização do indivíduo perante a comunidade e a própria sociedade. No quadro dessa ideia, compreende que a atividade escolar deve ser caracterizada como trabalho, cujo objetivo é captado pela criança e transformado em “[...]uma actividade já não escolar, mas simplesmente social e humana.” (FREINET, 1973, p. 114). Neste contexto, diz o autor,

[...] ao tatear a criança busca incessantemente, conscientemente ou não, a resposta essencial e construtiva para os complexos problemas que a vida lhe apresenta. Não tateia somente para conhecer, mas para reagir aos acontecimentos com um máximo de sucesso [...] o tateio da criança é sempre interessado. Tem como meta – imediata ou não – o aumento do potencial de potência e o máximo de sucesso na luta pela vida. A curiosidade da criança tem sempre uma finalidade, direta ou não. (FREINET, 1978, p. 269).

Freire, assim como Freinet, também questionava a concepção tradicional de escola, em que a centralidade da prática pedagógica do professor e dos conteúdos são os princípios orientadores. Dizia ele que “conteúdos programáticos”, deveriam ser democraticamente escolhidos pelas partes interessadas no ato de alfabetizar, dentro de uma proposta mais ampla de educar (FREIRE, 1995). Dessa forma, de acordo com Freinet (1988, p. 7) “[...] a educação não é uma fórmula de escola, mas sim uma obra de vida.” Tendo por base essas orientações que a *Ponte* organiza a sua didática da alfabetização com as crianças, bem como tantas outras atividades na escola. Na sequência, procuramos apresentar como esta dimensão se desenvolve na Escola da Ponte, no *Espaço da Primeira Vez*.

O *Espaço da Primeira Vez* se caracteriza em um agrupamento de crianças em torno de seis a sete anos de idade, no qual há a apropriação dos rudimentos da leitura e da escrita.

## 2 O PROCESSO EM SALA DE AULA – A INICIAÇÃO PRIMEIRA VEZ

De acordo com o processo/movimento observado na *Iniciação Primeira Vez*, bem como os demais dados coletados, foi possível perceber como o processo inicial da alfabetização na *Ponte* é desencadeado. O ponto de partida é a notícia que cada criança diz/fala em relação ao seu final de semana. Oraliza para a professora que transcreve para o papel, assumindo a condição de escriba. Na sequência, cada criança desenha o que disse, com vistas a estabelecer relações entre o que se fala e o que se escreve. O desenho, além de ser visto com uma das formas de expressão, também é auxiliar da memória.

No que se constitui esse processo? No que Soares (1996; 1999 e 2003), Freire (1975; 1983 e 1995) e Freinet (1977; 1973 e 1998) chamam de respeito ao repertório linguístico das crianças/alunos, em vê-los como sujeitos de cultura, portadores e produtores de saberes. Sobre isso, diz Freire (2002, p. 34): “[...] respeito à

circunstância de vida dos educandos, tomando como objeto da prática pedagógica a sua cotidianidade com a leitura de mundo que precede a leitura da palavra.” Freire (1975, p. 12) nos ajuda a compreender que “[...] alfabetizar-se não é apenas aprender a repetir palavras, mas dizer a sua palavra, criadora de cultura.”

Além da presença no processo metodológico das orientações do método Natural de Freinet, procuramos buscar ainda as devidas aproximações com a metodologia da alfabetização em Freire (1983) na qual três categorias de conhecimento ancoram a proposição – *valorização do universo vocabular*; *diálogo* e *problematização*. Na leitura compreensiva desse processo desenvolvido na Escola Ponte, foi possível perceber e sentir, durante o processo de observação, a presença da valorização do universo vocabular das crianças. O diálogo entre professor e aluno também era algo presente, porém, não tão forte como ocorre/ocorria nos *Círculos de Cultura*. Já o princípio da problematização no *Espaço da Primeira Vez* ainda não se fazia em sua plenitude, contudo, estes dois últimos, encontravam lugar e materialidade em outros momentos e espaços da escola, como na Assembleia e nas Responsabilidades, por exemplo.

Talvez, por se tratar de crianças pequenas e o método de Freire ter sido criado para alfabetizar adultos, justifique a não intensidade da presença das duas categorias em questão. Contudo, isso não desqualifica o processo alfabetizador em causa, o fato de valorar o repertório linguístico em que o universo vocabular da criança se expressa e se assenta. Desse modo, aponta para o que Soares (1996) denomina de processo com sentido, pois lança mão da linguagem social do grupo, nesse caso, da criança, superando, assim, o uso de cartilhas e outros materiais que tem na linguagem artificial seu aporte para o processo de aprendizagem da língua, portanto, descontextualizada. Provavelmente, essa seja uma das explicações para a motivação das crianças escreverem, pois diziam a sua palavra e não as escolhidas por outrem.

Na sequência do que Freinet acreditava em relação ao Método Natural e com a experiência observada, é possível destacar a presença de alguns elementos fundamentais como:

- a) o estímulo à expressão livre da criança, embora ela não a faça sob a lógica do adulto em termos *estéticos* (do que usualmente é visto como bonito ou feito), a questão central é que ela se sinta sem medo e perceba que é capaz de escrever;
- b) a presença do respeito e do reconhecimento da escrita (do texto) de cada um e do valor dela pelo grupo, classe;
- c) a presença do diálogo sobre o texto/notícia do aluno para que possa perceber novas descobertas e o aperfeiçoamento do conhecimento da língua (linguístico) da criança e em alguns casos do grupo (no período observado, o processo centrava-se mais individualmente; a discussão coletiva ocorria nos momentos de contação de histórias).

E, por fim, a presença do favorecimento por parte do professor no que diz respeito ao entendimento das crianças em relação à função social da escrita, de que ele escreve para se comunicar, bem como a compreensão de que não se escreve “certinho” nas primeiras tentativas, (é nesse quadro que o *erro* é bem-vindo) e, que precisará escrever e reescrever várias vezes.

No período observado (seis meses iniciais do processo de aprendizagem da escrita) do movimento da *Primeira Vez* quanto ao processo de alfabetização (como já indicado anteriormente), foi possível perceber que a dinâmica ocorria mais centrada na fala e na escrita individual das crianças. Assim, procuramos saber como provocavam (quando e como faziam) para ampliar o repertório linguístico da criança e do grupo, pois há/havia uma tendência de ficarem na descrição destas coisas. Então, ao entrevistar a coordenadora da *Iniciação*, foi possível ter uma resposta para tal indagação.

Através da hora do conto, nós tentamos [...] é assim, nós dividimos muitas vezes o grupo ao meio para a hora do conto e a hora do conto é ótima para desenvolver a oralidade; a compreensão, estimula a curiosidade de saber o que está escrito nos livros e de verem ali estão desenhadas as letras e do que fala a história, portanto, desenvolve muito isto, esse gosto *olha conta-me mais, ai conta outra vez, eu gostei muito desta história* e mesmo na hora do conto eu tento introduzir a importância do livro, o que é uma capa e uma contracapa, utilizar sempre um livro que tenha uma ilustração de qualidade, que seja adaptado a idade deles e, que sejam normalmente histórias curtas, porque a capacidade deles de concentração nestas idades é muito diminuta. Mas que através da hora do conto eu amplio muita a importância do ler e eles como gostam de ouvir histórias e tem curiosidade de saber [...] acho isso fundamental para desenvolver aquele gosto *ah eu quero saber ler*. (BLNT) (informação verbal).

Continua: “[...] Paralelamente a isso, o vocabulário [...] muitas vezes estou a ler, estou a apontar com os dedos para eles perceberem que começa do lado esquerdo para ir até o direito e depois começa da mesma forma. Mas através da imagem e testá-lo (sic) a memória, muitas vezes mostra a capa e tem seis segundos, depois tapa a capa e o que é que tinha, que cor é isso? A memória também é fundamental.” (informação verbal).

Procuramos compreender ainda como trabalham as outras áreas do conhecimento na *Primeira Vez*, como as Ciências da Natureza e o Estudo do Meio, pois durante a reunião com os pais duas, áreas foram mais exploradas: a alfabetização e a matemática, que também se apresentam mais dirigidas no processo desse grupo. Diz Blnt:

Portanto, o Estudo do Meio é introduzido naturalmente, portanto, tudo depende dos centros de interesse deles. Por-

tanto, eles fazem o plano da quinzena, eles já enumeraram que queriam estudar o corpo humano, foram eles, portanto, o corpo humano enquadra-se no Estudo do Meio. Foi corpo humano e os animais, neste momento estamos a trabalhar [...] Há momentos em que estamos a trabalhar a alfabetização e também a questão da matemática, o Cristiano está a trabalhar com isso. E, paralelamente, é isto também, eles já trabalharam o corpo humano, viram filmes, há ali o esqueleto, estiveram a ver o que era esse esqueleto, os ossos e isso foi tudo paralelamente também com frases, também com legendas, também muito dos desenhos, é de uma forma elementar, mas que também é trabalhado. Mas que surgiram deles, não fomos nós que [...] olha, vamos estudar o corpo humano, não. Eles tiveram essa curiosidade. (informação verbal).

Diante da explicação, outros questionamentos foram se colando: – É uma curiosidade do pequeno grupo? Como passa a ser uma curiosidade do grupo? – “Do grupo, não é do grupo; é do grande grupo, eles fazem o plano da quinzena em conjunto; a primeira vez eles fazem em conjunto. E, surgiu o corpo e os animais e pronto.” (BLNT) (informação verbal). Então perguntamos como aliam o interesse das crianças/do grupo, o processo da escola ao Currículo Nacional:

É assim, nós temos o currículo e temos que cumprir, mas paralelo a isso nós não estamos ao descaso com o currículo, porque o currículo tem que ser cumprido. Portanto, tentamos balancear as duas coisas, não vamos impedir o interesse das crianças, que justificação temos nós para dizer não vai estudar isso porque não está no currículo. Há um grupo que está a estudar os piratas e quer sobre o trabalho dos piratas [...] Não vamos nós agora impedir. Portanto, estão lá a trabalhar sobre os piratas está lá também a Língua Portuguesa, com certeza que aparece um ou outro conteúdo que tem a ver com os barcos está lá, a questão da água dá perfeitamente para colocar [...] Portanto, há essa gestão. (BLNT) (informação verbal).

Ouvimos também a professora responsável pelo processo inicial de alfabetização. As suas percepções em torno da escola e do projeto, e claro, da alfabetização. No decorrer da entrevista interessava saber se a alfabetizadora já havia tido outras experiências como professora e com o método de alfabetização de base da escola. Informou que já havia tido experiências com crianças e com adultos, e que já trabalhara com o método global.

Sim, no meu quarto ano, numa escola com alunos do segundo nível/segundo ano. E no ano anterior 2005, trabalhei com adultos e, resolvi também experimentar, e acho que facilitou bastante porque os adultos ainda têm um leque mais rico de experiências e que pode nos ajudar a tornar a alfabetização para eles um processo com muito mais sentido do que se fosse de uma outra forma qualquer. Porque não vamos

a um adulto, por exemplo, a escrever frases do gênero: é o papa e é pata, não é? Do que eles escreverem outras frases, por exemplo, trazerem fotografias de casa e escreverem: É o aniversário do meu filho. Não é a mesma coisa; essa foi de uma experiência que eles viveram e que lhes ficou gravada e que faz parte da vida deles. Outra coisa é trazer frases sem sentido pra eles. (LTC) (informação verbal).

Dessa forma procuramos saber como a professora percebia e, se sentia a presença de facilidades ou dificuldades no trabalho com a alfabetização, uma vez que já tinha essa experiência anterior e por estar em uma escola com um projeto educativo diferenciado, respondeu-me:

Assim, eu acho que, por exemplo: alfabetizar [...] alfabetizar [...] partindo das vivências deles, da própria realidade é mais fácil do que alfabetizar por alfabetizar. Ou seja, de outras formas, ou seja, valoriza-se imensa as vivências deles e por isso é muito mais fácil atingir-se objetivos com isso do que de outra forma o objetivo da alfabetização neste caso. Eu entendo que há muito mais motivação, porque há [...] há muito mais motivação, porquê? Porque há por parte dos alunos nesse processo de alfabetização, porque há o envolvimento deles, há o entendimento e a compreensão. E eu julgo em minha opinião que só há motivação se houver o entendimento e a compreensão e se partir das vivências deles. (LTC) (informação verbal).

E, argumentou: “Caso contrário, não podemos falar de motivação ou de outra coisa qualquer que não seja isso. Poderemos chamar de outra coisa qualquer, mas motivação julgo que não existe, no meu ponto de vista, se não houver essa compreensão e entendimento.” (informação verbal). Então procuramos refletir sobre o que ela disse: Queres dizer na verdade que se tem sentido e significado, motiva e facilita o processo, é isso? Diz ela: “E há o entendimento por parte dos alunos, se a gente pegar numa coisa qualquer, fora da realidade deles que não lhes se familiarizem com aquilo, que não faça parte da vida deles, acho que não há interesse pra eles, não há motivação, não foram eles quem construíram, não foram eles quem descobriram, e a partir daí penso que não haja.” (informação verbal).

Além da coordenadora e da professora, obtivemos de Pacheco (mentor e coordenador por quase 30 anos da Escola da Ponte) suas percepções em torno desse processo, entre as reflexões que fomos fazendo e que apontavam para as significações e rupturas no processo de construção do projeto *Fazer a Ponte*. Diante desse contexto, foi solicitado que falasse sobre a alfabetização no contexto do projeto, pois, a nosso ver e pelos indícios percebidos em torno deste, ter optado pelo Método Global/Natural também representou uma ruptura com o que até então se vinha praticando em termos de alfabetização inicial, naquele contexto escolar, assim como no âmbito da Educação em Portugal.



Então, tecemos a seguinte observação: [...] se naquele período a maneira de alfabetizar do método global/natural representou uma ruptura com os modelos até então vivenciados, hoje, como é que o senhor vê esse método, no atual contexto, o que a sociedade exige em termos de ser um sujeito alfabetizado, letrado. Como é que ele ainda se mantém como uma proposta que rompe, ou não mais? Como é que o senhor vê o processo, a proposição da alfabetização na Escola da Ponte hoje? Pois, pelos exames dos documentos, pelas observações realizadas, pelas conversas e reuniões das quais participamos foi possível perceber que se mantém com a proposta do método global ou muito próximo.

Não só. Eu creio que muito, muito daquilo que possibilitou que esse projeto se mantivesse foi o exercício do bom senso; eu tenho por hábito, nas minhas frases bombásticas, porque eu sou muito palavroso, de dizer que a escola que nós ainda temos, que as escolas nem precisam de ser questionadas pelo lado da ciência, basta ter bom senso. O discurso do bom senso desconstrói a escola, por isso que eu pergunto às pessoas porque que há séries, ciclos [...] elas não respondem, porque não há bom senso. *No campo da alfabetização* aconteceu muito isso, naquela altura quando eu vim pra cá, estava ligado ao Movimento da Escola Moderna [...] (Pacheco) (informação verbal).

Ao falar do Movimento da Escola Moderna argumenta que o modo como nós vemos as coisas condiciona o modo como pensamos. Além disso, traz outra dimensão que é o fato da importância do conhecimento do contexto como ponto de partida para a alfabetização. E, continua lembrando os tempos em que chegou à escola:

E então em relação à alfabetização, a questão que levantei de início, foi bom senso. Se estas crianças, estes jovens com 14/15 anos não sabiam ler, o que é que tinha falhado? O que tinha falhado era muito simples, foi a abordagem da iniciação da leitura e escrita, para além de outras coisas, pronto. Porque nós tínhamos crianças e jovens na altura que chegavam aqui na escola com fome, portanto, uns vinham com fome, outros bêbados, portanto, havia outros fatores, um deles era que esses jovens que tinham uma cultura local, que tinham um repertório linguístico específico, eram tratados todos por igual com o método fônico. (Pacheco) (informação verbal).

Exemplifica: “P – O = PO, PO do PIPI do POPO [...] essas frases idiotas com o que eles aprendiam ou presumidamente, iriam aprender algo. E eu perguntei: - mas isso faz sentido? Porque eu vinha já influenciadíssimo por Freinet, aliás, eu conheci Freinet antes de pensar ser professor. Portanto, são outras histórias, são outras histórias [...]” (informação verbal).

Pacheco acrescentou outras reflexões,

Mas depois eu pensei também assim, quer dizer, vou deixar de estar a dar o método fônico, porque eu ensinei pelo mé-

todo fônico durante anos noutras escolas e vou passar a dar o método global, por quê? Não haverá outros? E, comecei a pensar se haveriam outras abordagens e descobri doze, e descobriria muito mais hoje, não é. Então pensei o problema não está em lugar do fônico para o que são chamados global ou natural. Está em dar a cada criança possibilidades de ascender à decodificação, à leitura, à alfabetização ao letramento, de uma forma inteligente, motivadora, ativa, integradora, diversificada e significativa, ok! Pronto, tanto na alfabetização como no resto. (Pacheco) (informação verbal).

O professor agrega à discussão da alfabetização aos modos de organização da escola, pondo em xeque as escolas que se utilizam do método global/natural ou de outras propostas pedagógicas inovadoras e que se mantêm em regime de séries ou ciclos. Para ele isso não altera de maneira mais efetiva, ou seja, o papel da escola no sentido de romper com as lógicas tradicionais.

Nessa direção, o Projeto Educativo da *Escola da Ponte* e a sua proposta de alfabetização conseguem romper com a cultura da escola tradicional, no caso da alfabetização, rompe e coloca em prática alguns princípios da Pedagogia Moderna (não vamos chamar esse processo de inovação pedagógica uma vez que têm suas origens em Freinet). Como disse Pacheco, “[...] a Ponte não inventou nada [...]. Os pressupostos da Pedagogia de Celestin Freinet se aproximam de alguns princípios de Paulo Freire, assim como contemplam algumas preocupações de Magda Soares. (informação verbal).

Tais questões materializam-se ao atender ao processo inicial da alfabetização tomando o contexto e o repertório linguístico do grupo e de cada criança, ao centrar o processo no interesse de cada um sem massificar a palavra, o texto, o desenho e o processo.

### 3 CONCLUSÃO

É nesse contexto que a questão da alfabetização transcende, portanto, a questão técnica; faz parte de uma sociedade, de uma concepção de homem, mundo e democracia. Em outras palavras “[...] a alfabetização não implica, obviamente, apenas a aprendizagem da escrita de letras, palavras ou orações. Nem tampouco envolve apenas uma relação da criança com a escrita. A alfabetização implica, desde a sua gênese, a constituição de sentido. Desse modo, implica, mais profundamente, uma forma de interação com o outro pelo trabalho de escrita [...]” (SMOLKA, 1996, p. 69).

É no quadro destas reflexões que se insere o que foi denominado de *Didática da alfabetização na Ponte*. Um processo que Freire (1991) nos ensinou ao dizer que aprender a ler, a escrever, alfabetizar-se é, antes de mais nada, aprender a ler o mundo, compreender o seu contexto, não em uma manipulação mecânica de palavras, mas em uma relação dinâmica que vincula linguagem e realidade. E, ainda, a

aprendizagem da leitura e a alfabetização são atos de educação, e educação é um ato fundamentalmente político.

Para Freinet, um processo ativo que a criança desenvolve, em que haja a constituição da escola como espaço/tempo de liberdade, de descoberta, de autonomia, facilitadora do tateio experimental, promotora da consciência e da vivência da cidadania, tendo o trabalho como meio e a construção do conhecimento integral como fim de todo o processo educativo, em outras palavras, uma “[...] pedagogia viva e motivada, permitindo o funcionamento normal da tentativa experimental [...]” e uma prática pedagógica que se oponha a ideia de “[...] que a criança nada sabe e que ao educador cabe ensinar-lhe tudo – o que é pretensioso e irrealizável.” (FREINET, 1977, p. 53-237).

É no quadro dessas reflexões que se coloca como central a necessidade de processos investigativos que se preocupem em estudar a escola, os processos de alfabetização e suas relações com a sociedade como fenômenos imbricados e interdependentes. É nesse contexto que a experiência investigada ganha seu devido lugar e sentido, uma vez que conseguiu ao longo da construção de seu projeto educativo romper com a lógica educacional e alfabetizadora instituída, avançando no fazer coletivo pautado nos princípios do seu projeto. Dessa forma, o processo alfabetizador toma como base o método global/natural de orientação freinetiana, no qual valoriza o repertório linguístico das crianças e parte dele para a compreensão dos rudimentos da escrita e da leitura.

Experiências como a da Escola da Ponte, se constituem em casos dignos de estudos, socialização e de defesa pública. No caso da Ponte, a sua defesa.<sup>3</sup>

[...] passou a representar para muitos educadores e cidadãos um meio de preservar e promover um serviço público de educação que tenha como vocação o sucesso de todos e faça da participação de professores, alunos e pais um exercício permanente de cidadania. O exemplo da Escola da Ponte, pelas finalidades que prossegue, pelas metodologias de organização e de trabalho que constrói, pelas alianças em que se fundamenta e pelos resultados que evidencia é um bom ponto de partida para promover o debate sobre o futuro de uma escola pública que é preciso tornar *mais pública*. (CA-NÁRIO; MATTOS; TRINDADE, 2004, p. 4-5, grifo do autor).

### ***Didactic of the child literacy: reflections related to “escola da ponte” experience from Portugal***

#### ***Abstract***

*The objective of this article is to discuss some dimensions that involve the child literacy in the Ponte School, inspired by the Celestin Freinet contributions referring to the Global/Natural Method, with the Pedagogical/ Educational Project as a support. The approach of this research is the Case Study, with ethnographic principles. The*

*systematic/ direct observation and, in some cases, the participation in everyday school activities are used as data collection, especially in the "First Time Space", where the process of basic principles happen related to reading and writing in initial phase of the child literacy. Besides, we used interviews with different subjects of this project and the document analysis of the Educational Project "Fazer a Ponte". In order to dialogue and based on the nature of the object, and in the context investigated, we had to search in Freinet contributions and in other authors, such as Freire, Smolka and Soares. The process of this research permitted to comprehend how the literacy didactic is developed in this school, as well as to infer that it happens in a meaningful and contextualized way, so starting with the child information, privileges the linguistic repertoire of the group in an active way and experiences the social uses of the reading and the writing.*

*Keywords: Literacy. Didactic. Method. Meaning. "Escola da Ponte".*

Notas explicativas:

<sup>1</sup> Este trabalho é resultado de um processo de pesquisa desenvolvido no período de estágio de doutoramento sandwich (2006 a 2007 – com bolsa Capes), no Programa de Doutorado em Ciências da Educação, da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto.

<sup>2</sup> Com base em Santos (1996), que compreende o espaço geográfico como um contexto social mais amplo, enquanto território usado pelos homens como um espaço vivido.

<sup>3</sup> Sobre isso, ver Canário, Matos e Trindade (2004).

## REFERÊNCIAS

CANÁRIO, Rui; MATOS, Filomena; TRINDADE, Rui (Org.). **Escola da Ponte**: em defesa da escola pública. Porto: Profedições, 2004.

FREINET, Celestin. **Ensaio da pedagogia sensível**. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. **O método natural II**. Lisboa: Estampa, 1977.

\_\_\_\_\_. **O nascimento de uma pedagogia popular**. Lisboa: Editorial Estampa, 1978.

\_\_\_\_\_. **O Texto livre**. Lisboa: Dinalivro, 1973.

FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

\_\_\_\_\_. **Educação como prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.

\_\_\_\_\_. **Política e educação**. 2 ed. São Paulo: Cortez, 1995.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. **Ensinar e aprender com Paulo Freire**: 40 horas 40 anos depois. São Paulo: Cortez, 2002.

PROJETO "FAZER A PONTE". Portugal, 1996.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

\_\_\_\_\_. **Letramento**: um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

\_\_\_\_\_. **Linguagem e escola**: uma perspectiva social. 14.ed. São Paulo: Ática, 1996.

SMOLKA, Ana L. Bustamante. **A criança na fase inicial da escrita**: alfabetização como processo discursivo. 3.ed. São Paulo: Cortez, UNICAMP, 1996.

