

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - MESTRADO**

Albino Trevisan

**DESENHANDO, LENDO E ESCRREVENDO – DELES: UMA
PROPOSTA METODOLÓGICA DE ALFABETIZAR**

**Porto Alegre
2007**

**PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO**

Albino Trevisan

Mestrando

**DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO - DELES: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA DE ALFABETIZAR**

ORIENTADORA: Prof^ª Dra. Maria Emilia Amaral Engers

Porto Alegre

2007

Albino Trevisan

Mestrando

**DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO - DELES: UMA
PROPOSTA METODOLÓGICA DE ALFABETIZAR**

Proposta de Dissertação apresentada ao programa de pós-graduação em educação – Mestrado, da Faculdade de Educação, da pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul

Orientadora: Profª Dra. Maria Emilia Amaral Engers

Porto Alegre

2007

PONTIFÍCIA UNIVERSIDADE CATÓLICA DO RIO GRANDE DO SUL

Reitor: Ir. Joaquim Clotet

Vice-Reitor: Ir. Evilásio Francisco Borges Teixeira

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

Diretor: Prof. Dr. Maria Helena Menna Barreto Abrahão

Vice-Diretor: Prof. Me. Zuleica Almeida Rangel

PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO

Chefe: Dr. Juan José Mouriño Mosquera

T814d TREVISAN, Albino

Desenhando, lendo e escrevendo – **DELES**: uma proposta metodológica de alfabetizar./ Albino Trevisan; Orientadora: Profª Maria Emília Amaral Engers. - Porto Alegre: PUCRS, 2007.
2007.

201 p.: il.

Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

1. Alfabetização. 2. Metodologias de Alfabetização. I. Engers, Maria Emília Amaral. II. Título.

CDU – 371.3

Ficha elaborada pela bibliotecária Patrícia Saldanha CRB- 10/1666.

PUCRS – Campos Central

Av. Ipiranga, 6681

CEP: 90619 - 900

Porto Alegre

Fone: (051) 3320 - 3500

Fax: (051) 3339 - 1564

E-mail: gabireit@pucrss.br

Albino Trevisan

**DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO - DELES: UMA PROPOSTA
METODOLÓGICA DE ALFABETIZAR**

Dissertação apresentada como requisito para obtenção do título de mestre, da Faculdade de Educação, do Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.

Examinado em 06 de agosto de 2007.

Banca Examinadora

Vera Wannmcher Pereira
Prof^a Dra. em Educação/ PUCRS – Coordenadora do CELIN

Juan José Mouriño Mosquera
Prof^o Dr. em Educação/ PUCRS – Coordenador do Programa de Pós-graduação da PUCRS

Maria Emilia Amaral Engers
Orientadora: Prof^a Dra. em Educação/ PUCRS

AGRADECIMENTOS

Anna Arendt afirma: “a ação é criadora de história” (ARENDR, 1988, p. 91). E no dizer de Bárcena: “Pela ação mostramos quem somos, dando assim a resposta à pergunta: *quem és tu?*” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p.65). Paul Ricoeur lembra que uma ação somente pode ser apresentada sob forma de narrativa depois que aconteceu. Então, agora, à pergunta: *quem és tu?* pode-se responder: “Mestre em educação”. Entre o sonho e a sua conclusão já não se interpõe mais o velho axioma: “O primeiro na intenção é o último na ação”.

Então é chegado o momento de agradecer a quem ajudou a chegar até aqui.

Depois de agradecer a Deus que, sempre dá gratuitamente suas luzes e forças para não esmorecer na caminhada e, especialmente pela intuição que se teve da criação desta metodologia de alfabetizar, cabe também agradecer à instituição marista e à PUCRS pela oportunidade de realizar este feito. Gratidão, de modo especial a Dra. Prof.^a Maria Emília Engers, orientadora desta; ao Dr. Juan M. Mosquera, Diretor do PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO e a todos os professores do curso e colegas de sala. Entre os professores há que se fazer um destaque de memória póstuma, da saudosa D.ra Professora Valdemarina Bidone de Azevedo e Souza. Gratidão especial, também à Prof.a D.ra Vera W. Pereira, Diretora do CELIN DA PUCRS, grande incentivadora da gente; ao Irmão Nardier João Orsi (Demétrio) que revisou que os textos da dissertação; à Diretora do Instituto de Educação Marista N. S.a das Graças na pessoa de sua Diretora Dilce Terezinha Correa Gonçalves e a seu Conselho Técnico, bem como a tantos(as) outros(as) professores(as) do Graças; à Prof.a Simone de Moraes Pasini, Diretora da Zé Carioca, a primeira que adotou o **DELES** para fins de estudos desta pesquisa, juntamente com a Prof.a Cristiane Oliveira Correa Martins, bem como à Prof.a Vera Maria O. Oliveira que, além de trabalhar com o método transformou em lâminas de eslaides alguns dos trabalhos das crianças; à Gislaine Santos, bibliotecária da Biblioteca Marista Graças, formatadora de acordo com a ABNT; ao Colégio Marista Aparecida de Bento Gonçalves, onde, desde 2005 aconteceu prática com o método.

Enfim, um grande obrigado a quantas crianças e alunos da Educação Infantil que, até agora corresponderam tão bem ao **Desenhando, lendo e escrevendo – DELES** porquanto, o **DELES** será deles e, oxalá, de todas as crianças e professoras deste imenso país.

“Ter sonhos é uma coisa, mas empenhar-se para torná-los realidade é outra bem diferente. Sonhar é preciso; mas sonhar grande. Sonho medíocre não leva a nada, pois a vida só pode ser compreendida, olhando-se para trás. Mas só pode ser vivida olhando-se para frente. Para realizar sonhos torna-se necessário: determinação, constância, amor ao trabalho, criatividade e ousadia”.

(SAMMON, Irmão Seán D.- Superior Geral dos Irmãos Maristas, 2006).

RESUMO

Para quem acompanha e vivencia a história da alfabetização dá-se conta que esta se constitui numa problemática muito antiga. Na atualidade existem diversas teorias de alfabetizar, diferenciadas entre si. Há diferença entre a proposta teórica e a prática, daquele que vivencia o cotidiano da sala de aula, pois em geral, os teóricos propõem e o professor realiza a prática. Diante de tal realidade nesta dissertação se apresenta outra versão-resposta entre teorias e práticas. Pretende-se que **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetizar** venha ser um passo adiante na solução das problemáticas das metodologias do ensino da leitura e da escrita. Nesta, parte-se de desenhos, pictografias, o recurso a contextos sintáticos e frasais para introduzir o aluno na aprendizagem e à plena posse do letramento. Em si, a metodologia envolve o desenho, a escrita e a leitura numa cuidadosa e progressiva forma de passar do desenho para a escrita convencional. Para fins metodológicos o desenho deixa de aparecer no corpo da escrita à medida que o aluno sabe ler sem a necessidade do auxílio deste, ou seja, o saber desenhar do aluno, aos poucos, como prática, é substituído pelo seu saber ler e escrever efetivos. As teorias básicas desenvolvidas foram de Decroly, Vygotsky, Piaget, Freinet, Ricoeur, entre outros, incluídos lingüistas. O problema investigado foi: - Como os professores percebem o desenvolvimento e os resultados de aplicação do **Desenhando, lendo e escrevendo – DELES: uma proposta metodológica de alfabetizar?** A pesquisa caracterizou-se por uma abordagem de “estudo de caso”, amparado no paradigma construtivista e os dados foram coletados junto aos professores, coordenadores, pais e alunos de duas escolas maristas e uma leiga, que aplicaram o método neste período da investigação e os dados foram trabalhados por meio de análise de conteúdo (ENGERS,1987). Emergiram da análise dos achados as categorias metodologia de alfabetização, relações interpessoais e o lúdico e a aprendizagem. Os resultados revelaram uma enorme satisfação dos adultos com a metodologia, que caracterizaram como sendo facilitadora da apropriação da leitura e da escrita pelos alunos, envolvendo-os de uma forma prazerosa e relacionando a família, professores e alunos. As professoras destacam de modo especial a boa qualidade leitora que o método gera. Algumas mães reforçaram a idéia de que elas revisam sua leitura e escrita ou começaram a alfabetizar-se por trabalharem com seus filhos. Sem dúvida constatou-se um avanço das crianças de 5 a 6 anos na aprendizagem da leitura e da escrita.

Palavras-Chave: Metodologias. Práticas de Ensino. Proposta Metodológica. Teorias de Alfabetização. Letramento. Desenhos. Pictografias. Ícones. Morfemas. Contextos Sintáticos e Frasais. Forma sintática, sintaxe. Forma lexical, léxico.

ABSTRACT

Those who attend and endure the teaching of reading will know that the beginning of reading is a very ancient problem. Nowadays several theories of teaching the reading and the practising, differing one by one. There are differences between the theoretic proposal and the practice, of those who got the experience of a classroom because the theoretic proposal and the teacher accomplish the practice. Therefore the reality of this essay introduces an other version-proposal. We pretend DELES drawing, reading and writing throughout methodological proposal of teaching of reading and advance a step in the solution of the methodological problems of the teaching reading and writing. We start with drawings, pictorials, rescences of syntactic and syntactic phrasing, contexts to introduce the pupil in the act of learning and the full possession of letterpress. This methodology is involved in drawing, writing and reading in a progressive form, passing from the drawing to the conventional writing. In order to methodological conclusion the drawing disappears in the writing as soon as the boy reads without the help of drawing that means that he replaces the drawing with the writing and reading and knows how to write components. The basic theories developed by Decroly, Vygotsky, Piaget, Freinet, Ricoeur amongst other linguists. The investigated problem was: - How teachers perceive the development and the results of application the drawing, the reading, and the writing of DELES: a methodological proposal of alphabetization? This request was characterized by the borage of “the study of the occurrence”, supported by the constructive paradigm and the data were collected by the teachers, to coordination, the parents and the boys of two Marist schools and a lay school who adopted the methodology this period of investigation and the results were analyzed through their contents (ENGERS, 1987). From the analyzes emerged the categories methodology of alphabetization, interpersonal relations, the play and the learning, the results revealed a very great satisfaction of the adults about the methodology, were characterizing the easy learning of reading and writing by the boys, concerning them in a joyful manner and a relationship with the family, the teachers and the boys. The teachers emphasized the special manner of the good quality of reading produced by the method. Some mothers strengthened the idea that they revised their reading and writing and were beginning their own alphabetization, working near her children. Without doubt we tested an advance of children of five and six years learning how to read and how to write

Keywords: Methodologies. Practice of Teaching. Methodological Proposals. Theories of Alphabetization. Letramente. Drawings. Pictorials. Icons. Brunettes. Syntactic and Phrase logic Contexts. Syntactic Form. Syntax. Lexical Form. Lexicon.

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – 1ª Fase.....	35
Figura 2 – 1ª Fase.....	36
Figura 3 – 2ª Fase.....	37
Figura 4 – 2ª Fase.....	37
Figura 5 – 2ª Fase.....	38
Figura 6 – 2ª Fase.....	38
Figura 7 – 2ª Fase.....	38
Figura 8 – 2ª Fase.....	39
Figura 9 – 2ª Fase.....	39
Figura 10 – 2ª Fase.....	39
Figura 11 – 2ª Fase.....	40
Figura 12 – 2ª Fase.....	40
Figura 13 – 2ª Fase.....	40
Figura 14 – 2ª Fase.....	41
Figura 15 – 2ª Fase.....	41
Quadro 1- Destaques Importantes.....	42
Figura 16 – 2ª Fase.....	44
Figura 17 – 2ª Fase.....	44
Figura 18 – 2ª Fase.....	44
Figura 19 – 1ª Fase.....	68
Figura 20 – 1ª Fase.....	69
Figura 21 – 2ª Fase.....	71
Figura 22 – 2ª Fase.....	71
Figura 23 – 2ª Fase.....	72
Figura 24 – 2ª Fase.....	72
Figura 25 – Comparação da qualidade leitora.....	96

SUMÁRIO

1	INTRODUÇÃO.....	12
2	JUSTIFICATIVA	15
3	BREVE HISTORICO SOBRE A DÉIA.....	17
3.1	HISTORIANDO COMO COMEÇOU O DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO: DELES - UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ALFABETIZAR.....	17
3.2	1957, O PRIMEIRO ANO EM QUE FOI POSTA EM PRÁTICA METODOLOGIA.-DELES.....	21
4	OBJETIVOS.....	25
4.1	OBJETIVO GERAL.....	25
4.2	OBJETIVOS ESPECÍFICOS.DA METODOLOGIA – DELES.....	25
4.3	DEFINIÇÃO DO PROBLEMA.....	26
5	DESCREVENDO A PROPOSTA METODOLÓGICA – DELES.....	27
5.1	O DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO E ALGUMAS CARACTERÍSTICAS QUE LHES SÃO PRÓPRIAS.....	27
5.2	DESCRIÇÃO DAS FASES UTILIZADAS NA DELES.....	31
5.2.1	Primeira fase.....	31
5.2.2	Segunda fase (acompanhar figuras de3 até 15).....	36
5.2.3	Terceira fase.....	44
5.2.4	Quarta fase.....	46
5.3	ALGUNS ESCLARECIMENTOS A MAIS PARA MELHOR ENTENDER A RAZÃO DE SER DA PRESENÇA DE DESENHOS E IDEOGRAFIAS NO DELES.....	49
5.3.1	Inovar, criar é diferente de adornar ou enfeitar.....	19
5.3.2	Desenhando para aprender a ler e escrever.....	56
5.3.3	A leitura em sua essência segundo o DELES	59
5.3.4	A história do surgimento da escrita inspiradora do DELES e em que faixas	

	etárias ele pode ser utilizado para alfabetizar.....	60
5.3.5	Fontes diversas de embasamento da proposta DELES.....	71
6	REFERENCIAL TEÓRICO.....	76
6.1	ALGUNS DADOS DA PROBLEMÁTICA ATUAL EM NOSS PAÍS.....	76
6.2	MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO.....	79
6.3	ARTIFICIALISMOS E RECURSOS DE VISUALIZAÇÃO PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DA LEITURA.....	86
6.4	PONTOS E MARCOS FRONTEIRIÇOS ENTRE AS METODOLOGIAS.....	94
6.5	AS TEORIAS CLÁSSICAS E RECENTES DE CONCEBER A ALFABETIZAÇÃO: APROXIMANÇÃO E COMPARAÇÃO	98
6.5.1	As teorias clássicas e sua forma de conceber a alfabetização aproximando-as e comparando-as com o DELES.....	98
6.5.2	A visão da alfabetização de algumas literaturas mais recentes comparada à visão do DELES.....	105
6.6	O PENSAMENTO DE ALGUNS FILÓSOFOS DA ATUALIDADE E, EM ESPECIAL, O DE PAUL RICOEUR TRADUZIDOS EM ATOS PEDAGÓGICOS.....	108
7	PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS.....	115
7.1	MÉTODO.....	115
7.2	PARTICIPANTES.....	116
7.3	INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS.....	117
7.3.1	Entrevista.....	117
7.3.2	Observações.....	117
7.4	QUESTÕES NORTEADORAS.....	118
7.5	ANÁLISE DOS RESULTADOS.....	118
8	CATEGORIAS EMERGENTES DESTACADAS.....	120
8.1	REFERÊNCIAS À METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO.....	120
8.1.1	O DELES como metodologia facilitadora da aprendizagem.....	120
8.1.2	O DELES como metodologia propiciadora da participação dos alunos.....	125
8.1.3	O DELES uma metodologia que envolve o mundo da criança.....	128
8.1.4	O DELES uma metodologia que parte do conhecimento da criança.....	131

8.2	AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS PROPICIADAS PELO DELES.....	135
8.2.1	O relacionamento decorrente da utilização de DELES em sala de aula.....	135
8.2.2	A integração entre pais, alunos e professores por meio de método DELES	139
8.2.3	A identificação da professora com os demais agentes da atividade em sala de aula.....	142
8.2.4	Prazer na caminhada da alfabetização.....	145
8.2.5	O respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno que o DELES faculta.....	147
8.3	O LÚDICO E A APRENDIZAGEM.....	150
8.3.1	Caminhos para as crianças avançarem em seus saberes.....	151
8.3.2	A metodologia envolve o aluno de forma natural e isto o motiva.....	158
8.3.1	Encaminha para a apropriação de novos saberes e caminhos para avançar na aprendizagem.....	161
9	CONCLUSÕES FINAIS.....	164
	REFERÊNCIAS.....	171
	APENDICE A –ROTEIRO DA ENTREVISTA.....	177
	APÊNDICE B – IMAGENS (DESENHOS).....	179
	ANEXO A - ENTREVISTA DADA AO CORREIO DO POVO EM 1963.....	191
	ANEXO B - ENTREVISTA DADA AO CORREIO DO POVO EM 1964.....	193
	ANEXO C – QUESTIONÁRIO E DEVIDAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTADOS.....	195

1 INTRODUÇÃO

Diante dos fatos não há o que contra-argumentar exclamou a diretora de renomada escola, depois de observar como as crianças de Educação Infantil, nível 3 (5 a 6 anos) liam em fins de novembro de 2006 que aprenderam a ler através da metodologia de alfabetizar, objeto desta dissertação.

Segundo o posicionamento do filósofo Rudolf Steiner¹ (1861-1925), que seguia a linha do pensamento pedagógico de Waldorf sobre educação, a alfabetização não deve ter lugar antes da idade dos sete anos. Com certeza estes pensadores assumiram tal posicionamento a partir das metodologias conhecidas por eles e, até então, existentes. E isto foi sustentado por muitas décadas, mas este posicionamento tem sido modificado, considerando concepções de vários educadores, entre os quais Ferreiro (1984). Porém, utilizando o direito de fazer a história avançar, entre outros estudos e concepções vigentes, vai aqui esta dissertação, apresentando uma proposta metodológica que partilha a idéia de tornar possível a alfabetização das crianças de Educação Infantil, nível 3 (idade de 5 a 6 anos).

Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetizar, é o nome completo da metodologia, objeto do propósito desta dissertação, que “alfabetiza com uma simplicidade semelhante ao crescer de uma planta bem irrigada que sai do coração da terra fértil: a cada dia, surgindo algo novo, uma verdadeira brotação”, na expressão de depoimento de uma das mães de crianças de Educação Infantil, nível 3 alfabetizada em 2006.

Conforme se pretende demonstrar neste trabalho, pela metodologia do **Desenhando, lendo e escrevendo – DELES**, constantemente o aluno participa do jogo de se alfabetizar como alguém que percebe o porquê de tudo que é feito e realizado através deste processo. Quem está participando de um jogo, ao natural, aceita e assimila as regras que o regem. E, à medida que joga, se diverte. Um jogo, para ser interessante, também deve intrigar e desafiar a inteligência dos participantes.

Acredita-se que para ser mais claro nesta introdução será preciso passar a falar algo das lembranças que se guarda dos momentos fortes do tempo em que a gente foi alfabetizado, desde

¹ ESCOLA DE QUALIDADE, REVISTA Institucional da Associação das Escolas Católicas de São Paulo. AEC, São Paulo, 2007, p. 7-8.

os 6 aos 7 anos e meio de idade. A insistência de freqüentar a escola aos 6 anos foi pessoal. Desejava acompanhar o irmão de 7 anos e meio feitos. Ainda ressoa na lembrança da gente a voz e a figura da mãe, que sem conhecer o pensamento de Rudolf Steiner (1861-1925) ou do pedagogo Waldorf, disse: - “Sim, pode ir e comece aprendendo como se desgastam calças nos bancos escolares”. Mamãe sabia que o milagre de aprender a ler não aconteceria tão cedo. Efetivamente foi isto que aconteceu para chegar à aprendizagem da leitura.

E, tem-se ainda na lembrança que a cartilha adotada era da autoria do Irmão João de Deus (marista). A mesma consistia num aglomerado sem fim de palavras lexicais, sem formar nexo entre si, quase do começo ao final. Seguiam a lógica cega da soletração. Antes de aprender ler, na ingênua imaginação da gente, enquanto criança, saber ler seria saber repetir de memória os textos de qualquer livro. Assim sendo, depois de um ano de escola sabia-se de cor e salteado todo o **primeiro livro**, como era denominada a cartilha. No ano seguinte confiava-se que se passaria para o **segundo livro**. Mas, nada disto aconteceu! O professor manteve sua posição de que haveria necessidade de voltar a repetir e a fazer cópias dos textos do primeiro livro. Assim sendo, não restavam alternativas: recomeçar. Porém, em poucos meses estava-se novamente no final do primeiro livro.

Agora sim, seria o momento de ser promovido para o segundo livro. Mas, para uma nova frustração da gente, a resposta foi negativa. Dever-se-ia recomeçar. Foi recomeçado. Tendo terminado tudo pela terceira vez. O mesmo estribilho se repete: saber textos de cor, não é saber ler. É preciso recomeçar. Inconsolável era preciso recorrer a algum conselheiro, para apresentar-lhe a queixa. Então, a quem recorrer? À mãe. E a queixa foi: se não era possível passar para o segundo livro, ao menos, deveriam comprar para a gente um primeiro livro novo, já que aquele que estava em uso e caindo aos pedaços e lhe faltavam diversas páginas. Resposta: Volta e recomeça a estudar a parte do livro que ainda sobra.

Assim sendo, a saída seria: daqui por diante, à medida em que se for vencendo as páginas, inutilizá-las e jogá-las ao lixo, e assim, ao acabar com o livro ficar-se-ia automaticamente promovido para o segundo livro. Depois de alguns dias, a mamãe deu-se conta de tal travessura e chamou a atenção da gente e explicou que tal caminho não seria o real caminho da aprendizagem da leitura. Então, foi perguntado à mãe: afinal, o que é saber ler de verdade? Ao que ela explicou que saber ler não é decorar os textos dos livros, mas, sem a ajuda de quem quer que seja, abrindo qualquer livro a pessoa devia saber lê-lo. Isto sou muito estranho no ouvido da gente e,

imediatamente passou-se a um canto e, tomando em mão o segundo livro do irmão, foi dado andamento à tentativa de decifrar o que lá estava escrito. Depois de alguns instantes, teve-se a sensação de estar lendo umas duas frases.

Voltando para mamãe e diante dela passou-se a ler as duas frases. E ela, para total alegria da gente, disse: sim, isto é saber ler. A partir daquele momento não houve como sossegar mais, na base da soletração, olhando para a escrita era possível vê-la com outros olhos e, ora aqui, ora ali, arrancar deste jogo alguma coisa que fazia sentido.

Ver a escrita com outros olhos. É isto, pelo **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES** qualquer criança de nível 3 (5 a 6 anos) é capaz de participar das regras do jogo de desenhar, ler e escrever de forma divertida e interessante para ela, até chegar à efetiva aprendizagem da leitura e escrita, utilizando-as sempre de maneira correta porque, desde o início da alfabetização, para ela, ler é entender e perceber os conteúdos que estão inseridos nos portadores de textos. Então, por que não fazer a história da alfabetização avançar e dar passos novos, transformando em um jogo divertido quando, por outras metodologias, como aconteceu com a gente, aprendeu-se a ler a duras penas?

Fatos mais do que palavras é o que se pretende apresentar nesta dissertação.

E, não se pode fechar esta introdução sem dirigir uma palavra direta às mulheres. Neste momento tem-se a consciência clara de que se está escrevendo para ser lido quase exclusivamente por vocês, mulheres. Saibam que, mais do que nunca o mundo está em seus seios de mães e, em suas mãos como educadoras em casa e na escola. É importante que tomem consciência disto. Na caminhada da história do mundo é necessário que se comece a olhar para a mulher modelo de mãe e educadora de todos os tempos – Maria – a mãe de Jesus Cristo. Salvar o mundo de tantos sofrimentos, ajudando as mulheres e os homens do futuro a colocarem sentido em suas vidas, eis uma grande missão da educadora, hoje. É preciso dá-los à luz da cultura pela boa alfabetização. É somente assim que estarão completando aquilo que um dia iniciaram: dar filhos ao mundo.

2 JUSTIFICATIVA

A escrita, indubitavelmente foi uma criação e um invento humano, fator de integração e inclusão na história de inestimável importância para a humanidade. Socializar este invento e tornar a escrita e a leitura acessíveis a todos parece que é um imperativo para quem entende o que é solidariedade humana e, a real completude do ser humano, em si, e de todos os seres humanos entre si. Isto é algo que motiva a levar adiante a metodologia do **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES** neste excerto dissertativo. O ser humano se completa somente, quando está associado e unido ao tu de quantos que o cercam. Então, desde que se cria e inventa algo de útil para o homem, seguindo a linha da real necessidade da solidariedade, importa socializá-lo.

De acordo com uma análise do mundo de hoje feita por Guerrero (2004, p.18) falando das realidades do mundo de hoje diz que: “Há um novo surgindo no sistema neoliberal: não há apenas empobrecidos, mas também excluídos, massas sobrantes, simplesmente colocadas de lado do atual processo de globalização”. E isto exige, no avaliar dele, uma cultura do suficiente para todos e solidariedade para com todos. E Guerrero (2004, p. 18) prossegue:

Há culturas que são excluídas. O respeito pelas diferenças e o pluralismo entram em conflito com redes de interesses particulares. Muitas vezes prevalece a maioria sobre as minorias, a força sobre a razão, a economia sobre a solidariedade, a lei sobre a liberdade, a exclusão do gênero sobre a inclusão, etc.

Este quadro do mundo de hoje, pelo que se percebe, segundo a análise de Guerrero (2004, p.19), nos está gerando um mundo “perdido, agressivo, individualista, não solidário, apesar de globalizado, devendo passar do menor de idade para a liberdade responsável; da uniformidade empobrecedora à unidade diversificada”.

Diante do descrito acima, avalia-se que, não restam dúvidas que a formação humana é a prioridade das prioridades. Desta forma não se poderia deixar de levar pelo imperativo de consciência do dever de partilhar com outros, o que durante 50 anos foi acalentado e criado com tanto carinho para facilitar às crianças o acesso ao mundo da leitura e da escrita. Faz-se isto porque se entende e se percebe que o **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetizar** é um grande atalho para se chegar à libertação humana pela cultura. Uma pessoa que adquiriu uma boa qualidade leitora está de posse de uma ferramenta

básica para ajudá-la a emergir de suas eventuais submersões na história. Tem o caminho aberto para ser um homem ou uma mulher incluso na história no sentido de ser mais (FREIRE, 1975).

Justifica-se ainda apresentar esta metodologia porque, através dela, desde o primeiro momento até o final do processo da alfabetização, permite e facilita a possibilidade de trabalhar e escolher temas geradores e conteúdos programáticos próprios para formar à “dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade” (FREIRE, 1975, p. 89). O desenho é uma ferramenta de primeira mão na proposta que se discute neste estudo.

Por fim, esta dissertação justifica-se, pois, desde o primeiro ano em que foi intuída, criada e posta em prática até hoje, sempre tem respondido muito a contento pela sua eficácia na alfabetização de crianças. Em anexo, vão os depoimentos de alguns professores que a aplicaram há mais de quarenta anos passados. Na atualidade pelas coletas de dados que foram feitas entre professores, coordenadores e pais não se está tendo mais que uma réplica dos depoimentos dos professores que aplicaram o **DELES** em outros tempos. Vale lembrar que, naquela época, dava-se outro nome ao método, mas fundamentalmente nele nada se mudou além do nome e a introdução de uns pequenos aperfeiçoamentos elaborados à luz de estudos mais aprofundados.

3 BREVE HISTÓRICO SOBRE A IDÉIA

Com certeza, já pode ter surgido na mente de algumas pessoas a pergunta: Como surgiu a idéia de alfabetizar através de desenhos e imagens? Trata-se efetivamente de pergunta pertinente.

Nos tópicos que seguem abaixo está a resposta.

3.1 HISTORIANDO COMO COMEÇOU O DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO

Como tudo começou? Foi no início de 1954, quando se iniciava a carreira de professor, tendo sido designado a trabalhar na alfabetização de crianças. Além de estar um pouco decepcionado com esta designação, sentiu-se também uma falta de preparo pedagógico para isto. Embora, houvesse no subconsciente pessoal uma especial atração em torno de tal assunto – trabalhar na alfabetização de crianças. Apesar dos sentimentos interiores e do despreparo específico encarou-se o desafio: assumir a primeira série do Curso Primário (assim designado naquele período).

Na verdade, pouco ou nada se sabia de metodologias de alfabetização. No limitado entender da gente sobre o assunto, para ensinar a ler bastaria saber ler e ter boa vontade. A verdade é que, pelo currículo de formação religiosa marista, que se teve, instituição da qual se faz parte, soube que o fundador Marcelino Champagnat e seus primeiros discípulos, ao implantarem suas escolas maristas, discutiram muito sobre as metodologias a serem empregadas na alfabetização. Na biografia dele, escrita por Batista² (1989, p. 155) se lê:

Até então, para ensinar a ler, os Irmãos seguiam o método habitual, isto é, usavam a soletração e a antiga denominação das consoantes. Ora, o Padre Champagnat convencera-se de que tal método multiplicava as dificuldades no ensino da leitura. Resolveu adotar a nova pronúncia das consoantes e proibiu a soletração.

² Batista, João. **Vida de Marcelino José Bento Champagnat**. Tradução Brasileira do original escrito em 1856 por Irmão Mizael Camatta. São Paulo: Edições Loyola, 1989 (Edição do Bicentenário.).

Entretanto, como formando marista, não se deu muita atenção ao assunto, pois, na cabeça da gente, pouco ou nada se teria a ver com isto na vida, a não ser, a idéia de que Champagnat era alguém que se preocupava muito com a metodologia do ensino da leitura. Assim mesmo deve-se confessar que na consciência não clara pessoal já havia um resíduo de desejo secreto de inventar algo para facilitar a alfabetização das crianças e adultos. Neste inventar algo, que a mente ainda registra, efetivamente chegou-se a efetivá-lo, criando e construindo ao que as crianças denominaram de **máquina mágica de leitura**. Em poucas palavras, esta proposta consistia em colocar textos escritos e ilustrações (estilo cartilha que ia formando com as crianças) em longo rolo de papel e, com o recurso de manivelas para fazê-lo girar para frente ou para trás sobre eixos, utilizando-o em sala de aula para o ensino da leitura à classe toda. Este é um recurso que ainda hoje é utilizado, mas é óbvio, com outro recurso, a digitação no computador. As professoras continuam utilizar em sala de aula, trazendo bons resultados pela sua eficácia no ensino da leitura.

Porém, no primeiro e segundo ano de docência, começou-se a ensinar a ler como se aprendeu: ajudando as crianças a reconhecerem as vogais, decorando listas de palavras lexicais, por vezes sem muito sentido e nexos destas entre si, para depois (esquecendo a proibição de Champagnat) passar para a fase da soletração; enfim, ajudava-se as crianças a reconhecerem as letras do alfabeto uma por uma, juntando-as em seus devidos lugares, a, b, c. E, por vezes, cometendo algumas violências pedagógicas em sala, e, assim mesmo, até o final do ano os alunos, em sua grande maioria, sabia ler ou, no mínimo, eram razoáveis leitores funcionais. Das mais de trezentas crianças que na vida se teve à frente para alfabetizar, com apenas umas dez destas não se conseguiu o intento da alfabetização. Entretanto, dois anos mais tarde, nas férias do início do ano de 1956, teve-se a oportunidade de fazer um cursinho de uma semana com a equipe do, então, Centro de Pesquisas Pedagógicas e Orientação Educacional da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (CPEOE) com a finalidade de aprimorar nos participantes o conhecimento de técnicas e metodologias de alfabetizar. Foi nesta oportunidade que se passou a conhecer as diversas teorias de alfabetizar em voga à época. Na ocasião, de modo especial, tomou muito interesse do grupo de participantes a teoria do denominado método global de ensino da leitura e escrita criado pelo belga Ovide Decroly (1861-1932), tendo por base a psicologia da Gestalt de Max Wertheimer (1880-1943).

No mesmo ano adotou-se uma cartilha baseada no método global de sentenças. Foi a Cartilha da Lili. Chegando ao final do primeiro ano de prática com o método global de sentenças, percebeu-se que o método empregado não havia dado tão certo, pois, para chegar efetivamente a alfabetizar as crianças, foi necessário voltar a recorrer ao método do b, a, ba, (método sintético).

Ficou-se totalmente decepcionado com o método global? Dever-se-ia abandonar tudo? Não! Na ocasião deu para dar-se conta de que o método global, teoricamente estava correto, mas foi intuída a idéia de que o caminho de sua aplicabilidade seria outro. Qual? No final de 1956, nos últimos dias do mês de outubro, quando as crianças estavam praticamente alfabetizadas, o estalo brotou espontâneo e gratuito na mente: ensinar a ler a partir daquilo que a criança ao entrar na escola gosta e garante saber fazer – desenhar. Os desenhos seriam marcos, andaimes, ou condutos à visualização global do registro das idéias que se quisesse expressar sob forma pictórica, icônica.

Começando a fazer alguns exercícios a partir desta idéia, notou-se que as crianças interagiam positivamente, participando do jogo como quem entende das regras do mesmo. Passaram a se interessar por esta forma de representar as idéias sobre o papel porque conseguiam a entender para que isto servia. Recentemente ouviu-se que: “uma criança se interessa a ler e escrever quando consegue entender para que isto serve” (ZORZI, 2006)³. Naquela época foi possível perceber que, a partir desta forma de ensinar a ler e da real capacidade de interpretar o significado que os significantes trazem, estava-se descendo ao nível do mundo da linguagem das simbologias que fazem eco junto de quem ainda não sabe ler com as abstrações da escrita convencional. O recurso ao desenho (ícones) estava dando certo. Notou-se que a participação das crianças era outra. Seu jeito de ser com relação à leitura passou a ser a do parceiro que discute as regras de algo que servia para divertir suas mentes desejosas de novos conhecimentos. Este jogo as atraía e despertava muito seu interesse. Percebeu-se que houve uma significativa mudança de atitude da parte dos participantes.

A partir do recurso do desenho, tornava-se efetiva a capacidade das crianças de perceber o contexto e a real visão global da idéia representada sobre o papel. O recurso tornava a realidade visível o que Chopra (2003, p.63) anota quando diz: “[...] o contexto determina o que todas as coisas significam”. Desta forma, as crianças muito interessadas, sentiam-se instigadas e

³ ZORZI, Jaime. Prática pedagógica. In: CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA, 2., 2006, Porto Alegre, 02 set./2006. Palestrante

motivadas pela escrita e esta passou a exercer na mente de cada uma delas um real recurso de notar e fazer o registro sobre o papel daquilo que sua mente projetava. E de acordo com Cagliari (2003, p. 105) “a decifração constituiu-se apenas em um aspecto mecânico de seu funcionamento”. É por isto que a leitura ensinada deste modo “não se reduz à somatória dos significados individuais dos símbolos (letras, palavras etc.), mas obriga o leitor a enquadrar todos esses elementos no universo cultural, social, histórico etc. em que o escritor se baseou para escrever” (CAGLIARI, 2003, p. 105).

As crianças agora estavam interessadas pelo sentido do conteúdo dos pensamentos e idéias pretendidos pelo escriba. Para elas, agora as letras e outros sinais de escrita tomaram um sentido totalmente diverso: serviam, com a ajuda de desenhos (do pictográfico, icônico), como peças de um jogo utilizadas para fazer registros de idéias sobre o papel. Isto, para elas, era uma novidade que as interessava, pois passavam a perceber o que é escrever e ler, embora ainda, confinadas a um reduzido universo de recursos de escrita.

Portanto o núcleo central de tal intuição é: ensinar a ler mediante a combinação do recurso a desenhos (pictografias, ícones) com morfemas escritos (estes, escolhidos entre os de, cuja grafia, seja de pequena extensão), a fim de que o aluno, de fato, tenha acesso por si, ao significado e interpretação das sentenças. O desenho (representação icônica de palavras) passa a ser um recurso que ajuda e serve de ponte (andaime) para ligar a mente do leitor ao significado dos significantes, pois evita saltos de abrutadas abstrações as quais o aluno ainda não consegue acompanhar. Os desenhos, na representação das idéias, transformam-se em condutos pictóricos do pensamento que, junto de grafemas gramaticais de ligação de pequena extensão, facilitam a percepção do significado do pensamento posto sobre o papel.

Como, na época, pareceu que se estava dando um passo novo no campo das metodologias de alfabetizar, inicialmente o mesmo foi denominado de **Método Progressivo de Alfabetização**. Utilizou-se o termo progressivo para denominá-lo, pois, efetivamente, à medida que os alunos vão progredindo no domínio do conhecimento dos segredos da escrita, os desenhos são deixados de lado e substituídos pelo recurso à escrita convencional. Hoje, passou-se a denominar esta forma de ensinar (procurando através de sua nomenclatura incluir algo de sua definição) de **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização**.

De fato, a metodologia segue uma cuidadosa e gradativa progressividade a fim de que, no passar do tempo no trabalho de alfabetização, os desenhos (no início, combinados com

pequenas unidades gramaticais semânticas para dar à escrita uma rota sintática) a seu tempo deixem lugar exclusivo para a escrita. E isto deve ocorrer à medida que o aluno vai se apossando e dominando a leitura, habilidade necessária para fazer parte do mundo escolarizado. Em si, a metodologia envolve o desenho, a escrita e a leitura numa cuidadosa e progressiva forma de passar do desenhar ao escrever (convencional), abandonando o desenho de acordo com a medida da real capacidade de ler do aluno. Ou seja, o saber desenhar do aluno deixará, aos poucos, lugar para seu saber escrever e ler efetivos. É lei básica desta metodologia que o aluno sempre se oriente pelo sentido daquilo que está sendo lido.

3.2 1957, O PRIMEIRO ANO EM QUE FOI POSTA EM PRÁTICA A METODOLOGIA

O primeiro ano em que se iniciou a transformar a sala de aula em laboratório da metodologia **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES : uma proposta metodológica de alfabetização** foi em 1957 (naquela ocasião denominava-o de **método progressivo**), no Colégio Marista Rosário, Porto Alegre, embora a idéia tivesse surgido em 1956. Para chegar à verdadeira e gradual medida dos passos a serem dados, adequando-os à capacidade das crianças a acompanharem o processo da real e feliz caminhada da aprendizagem, não foi trabalho de um único momento. Na verdade é um trabalho de muitos anos. Ainda hoje tem-se uma equipe de várias professoras que estão aplicando a metodologia e trabalhando em seu aperfeiçoamento.

O primeiro ano da aplicação da metodologia em sala de aula foi uma aventura realizada na solidão do professor com as crianças, sem haver nenhum confidente no sentido de poder trocar idéias sobre a ousadia de aplicá-la. O sentir-se comprimido entre as gratificações das reações positivas das crianças e o olhar indagador dos pais que nada entendiam do assunto, era uma constante. Tamanha audácia exigia que se pagasse algum preço. Efetivamente os pais indagavam e cobravam da gente sobre tal forma de conduzir a caminhada da alfabetização. Às indagações deles respondia-se com pequenas evasivas e até se diria, com alguma mentirinha pedagógica.

Quem encorajava a gente para, de fato, a ir adiante pelo novo caminho da alfabetização eram as crianças. Porém, a verdade é que em face de alguma pressão psicológica advinda dos adultos fez que no processo da caminhada se queimasse alguma fase, por vezes, acelerando-a

demais, chegando a suprimir cedo demais os desenhos-ponte e passando a utilizar precocemente a escrita das palavras pelos seus correspondentes grafemas. Com isto, alguns alunos acabavam por não dominarem o processo da caminhada proposta como um todo harmônico de aprendizagem.

Com tais atropelos, no primeiro ano em que foi aplicada a metodologia aconteceu que, no final do primeiro mês de aula, um aluno de inteligência precoce conseguiu manter-se firme na montanha russa da corrida e, aprender ler. Para os demais, quase 50, deveu-se fazer uma boa retomada do trabalho. Entretanto, com aquela primeira tentativa de ensinar a leitura recorrendo a desenhos, pictografias e imagens icônicas, constatou-se que a metodologia tinha boas perspectivas e, com os devidos aprimoramentos, passaria a dar certo, animando a gente a continuar. Por outra, depois de alguns meses aconteceu que também a confiança dos pais e outros participantes do andamento dos trabalhos da caminhada passou a dar-se sem restrições.

Vale ainda relatar que no sentido de novos avanços que deram à gente um certo aval de confiança para se prosseguir com a metodologia ocorreu no ano de 1959, ocasião em que pelo mês de outubro teve-se a oportunidade de expor as idéias sobre a metodologia a umas 300 professoras de alfabetização do Estado do Rio Grande do Sul. Obteve-se a oportunidade de apresentar a nova proposta metodológica de alfabetizar por um espaço de um tempo de hora. Recorda-se que, depois de haver se esgotado o tempo combinado para esta exposição, o auditório queria que se continuasse a dar mais detalhes e responder perguntas sobre tal metodologia. É que o assunto despertou muito interesse da platéia. Para a gente isto foi um verdadeiro Oscar, estimulando a continuidade desta forma de alfabetizar.

Tempos depois, em início de 1963 publicou-se uma entrevista no Correio do Povo. Um ano mais tarde, 15/02/1964, deu-se uma segunda, que saiu na primeira página do mesmo jornal. Ambas as reportagens encontram-se nos anexos A e B desta dissertação. Como pode ser visto, nelas está (segundo a anotação do repórter) a síntese dos componentes metodológicos que, na época pareciam estar presentes nesta proposta metodológica de alfabetizar. Ainda hoje pode-se constatar que tais princípios se mantêm.

Portanto, hoje, cinquenta anos depois, com a ajuda de outros professores, **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização** continua sendo aprimorado no sentido de otimização da presença de desenhos nos textos frasais, enquanto o aluno é introduzido na aprendizagem da leitura. O desenho exerce uma função mediadora e

complementar no registro de idéias através do recurso a símbolos e sinais. Entretanto, é preciso frisar - e mais adiante será demonstrado - que esta proposta metodológica permite e exige muita interação e criatividade do professor e dos alunos. Propicia, com facilidade, a participação de todos pela utilização espontânea dos mais variados centros de interesse que se queira utilizar. Presta-se e torna-se suporte no desenvolvimento de qualquer projeto de formação que a escola queira desenvolver: comemoração de eventos, como festa das mães, homenagens aos pais, páscoa, natal, etc.

Para todo e qualquer evento desses é possível, a qualquer altura de utilização da metodologia, fazer algum registro sobre o assunto escolhido. Centrando as motivações dos alunos nesses eventos, a metodologia, como forma de comunicação, funciona como provisório recurso de escrita seja qual for a fase em que esteja sendo aplicada. O que a escrita ainda não cobre, como recurso direto de expressar comunicação, os desenhos suprem.

De 1963 a 1978 foram impressas 500.000 (quinhentos mil) exemplares de cartilhas, elaboradas pela gente e que circularam em todo Brasil em escolas maristas, particulares e públicas (municipais, estaduais e federais).

Agora, por meio desta dissertação, está-se empenhado em mostrar que a metodologia tem respaldo em bases científicas e será relançado sob forma dissertativa teórico-prática como metodologia de alfabetizar⁴.

Nos primeiros dez anos de vida como profissional, o principal campo de ação em que se atuou foi exercer a função de professor de alfabetização ou professor de escola normal na qual, entre outras disciplinas, lecionava didática da alfabetização. Além disto, orientava vários estagiários que utilizavam a metodologia do **DELES**. Outrossim, a convite de delegacias de ensino e de escolas normais dava-se palestras sobre o método. Este foi um tempo e um envolvimento suficiente para dar-se conta de que a tarefa de alfabetizar exige um saber fazer que lhe é bem peculiar. Hoje, passado meio século desde que se iniciou e com base em muitos depoimentos colhidos entre os que aplicam o **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização** percebe-se que, bem mais do que no início, a metodologia continua sendo uma proposta válida e isto passa na gente força e ânimo para levar

⁴ Utilizando o *Desenhando, lendo e escrevendo*: DELES foram organizadas duas cartilhas, juntamente com o livro do mestre. A primeira recebeu o nome de *CARTILHA PROGRESSIVA – DAVI E VERA*, cuja primeira edição foi feita pela Editora EMA, de Porto Alegre – RS, com posteriores edições pela Editora FTD, de São Paulo e, a segunda, foi *SINAL VERDE* – para entrar na escola, também editada pela FTD.

adiante tal trabalho.

É preciso especificar aqui, que neste longo período a que se faz referência houve uma pausa de aplicação da cartilha, pois o autor esteve em cargos de gestão da ordem dos maristas e a retomada se deu desde que se iniciou o mestrado em educação. Nesta nova fase de trabalho o método tem sido revisado e compartilhado com outros educadores. E daí surgiu o novo nome e sua sigla: **Desenhando, lendo e escrevendo – DELES: uma proposta metodológica de alfabetização**, pois se tem a visão de que além de a sigla representar as letras iniciais das palavras chaves do nome da metodologia, ele representa o que acontece de fato na prática, é um método “deles” em que os grandes agentes são os alunos e por meio das atividades realizadas no cotidiano de escola, se apropriam da leitura e da escrita.

4. OBJETIVOS

Os objetivos estão subdivididos em objetivo geral e objetivos específicos.

4.1 OBJETIVO GERAL

Conhecer a percepção dos professores que utilizam o **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização** a respeito de seus resultados junto aos alunos da Educação Infantil, de modo especial, o nível 3 (crianças com idades de 5 a 6 anos).

4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS DA METODOLOGIA - **DELES**

Verificar como os professores desenvolvem a metodologia proposta;

Conhecer o posicionamento dos pais e dos próprios professores em relação ao método.

São indicadores de que os objetivos estão sendo atingidos quando, de acordo com a peculiaridade da metodologia, o professor com seus alunos, souberem:

- a) utilizar o desenho de forma sistemática e única como ponto básico desta metodologia;
- b) servir-se da sintaxe de uma forma diferenciada e própria, estabelecendo um processo de aprendizagem que, a semelhança do desabrochar de uma flor, efetiva e gradativamente vá auxiliando o aluno atingir o objetivo da aprendizagem da leitura;
- c) despertar nos alunos hábitos de organizar textos de forma contextualizada e entender os conteúdos de tudo que lêem;
- d) despertar nos alunos um efetivo gosto e prazer pela leitura;
- e) estabelecer um clima de satisfação e bem-estar dos participantes do processo da aprendizagem da leitura;

- f) e perceberem que após terem trabalhado até o final da segunda fase da metodologia com os alunos, estes estão de posse da idéia do que vem a ser a real função da leitura.

4.3 DEFINIÇÃO DO PROBLEMA

Há muito tempo e mais de uma vez, teve-se em mente o que Zorzi (2006), doutor em educação e professor da USP, Prática Pedagógica em sua palestra⁵ disse: “Uma criança se interessa a ler e escrever, quando consegue entender para que isto serve”. Desde muito tempo desejou-se achar algo que viesse a contribuir na solução de tal problemática. Como alfabetizador e, posteriormente como estudioso do assunto de alfabetização, muitas vezes se indagou sobre a melhor forma de ajudar o alfabetizando a se interessar pela leitura e pela escrita, buscando algum modo de fazê-lo entender para que isto serve. Hoje já se passaram mais de 50 anos (desde 1956) que se está desenvolvendo uma proposta metodológica de alfabetizar, que parece ser útil para antecipar-se na mente do aluno a compreensão da serventia da escrita e da leitura. Antecipar? Sim, antecipar no sentido da criança, antes de estar de posse da alfabetização poder ter uma idéia clara de a real serventia da escrita e leitura.

É assim que, depois de tudo que foi exposto, pretende-se, através da metodologia estudo de caso, apresentar uma dissertação sobre o **DELES**. Pergunta-se então: Como os professores percebem o desenvolvimento e os resultados de aplicação do **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES : uma proposta metodológica de alfabetizar?**

⁵ Ver nota número 3.

5 DESCRREVENDO A PROPOSTA METODOLÓGICA

Nos parágrafos que seguem, são apresentados alguns detalhes que se julga oportunos para esclarecer os leitores sobre a metodologia da proposta de alfabetização.

5.1 O DESENHANDO, LENDO E ESCREVENDO - **DELES**: UMA PROPOSTA METODOLÓGICA DE ALFABETIZAÇÃO E ALGUMAS CARACTERÍSTICAS QUE LHE SÃO PRÓPRIAS.

Hoje os pedagógicos estão cada vez mais unânimes em afirmar que a criança de qualquer idade, ao entrar numa escola para buscar algum saber, já vem com uma bagagem de saberes que devem ser respeitados e levados em conta pelos educadores que se propõem a dar continuidade à sua aprendizagem. Há muito tempo que se deixou de considerar o aluno uma tábula rasa, quando inicia sua escolarização formal. Moraes (1995), psicóloga e socióloga diz que desde o ventre materno o ser humano, qual caixa de ressonância, vai fazendo muitos registros em seu inconsciente resultantes de sentimentos e emoções que sua mãe teve durante os nove meses de gestação, e que:

“[...] existe na mente humana, em qualquer lugar e de alguma forma, o registro absolutamente fiel e computadorizado de toda existência humana, desde o momento da concepção e, inclusive, em relação a gerações e mais gerações de antepassados. Esses registros nos revelam sentimentos, pensamentos, intenções e tudo aquilo que nunca pode ter sido verbalizado e nem mesmo conscientizado pela pessoa, parecendo também estar escondido eternamente ao saber dos outros” (MORAES, 1995, p. 449).

É assim que a pessoa, consciente ou não de tudo que tem no interior de sua mente, possui uma bagagem de registros que ela carrega consigo e estes influem no seu modo de ser, agir e interagir em todos os instantes de sua vida. Portanto, sob o ponto de vista de uma pedagogia atualizada, na condução do ensino e aprendizagem deve-se levar em conta que sempre existe um antes e um depois no contínuo da vida da pessoa que aprende. Saber por onde começar ao alfabetizar: eis a grande questão. Quando você quer subir uma escada, obviamente deve começar

pelo primeiro degrau. Saltar um ou dois degraus até pode ser possível, mas não é o normal. Começar pelo décimo degrau, nem sonhar.

Então, qual é o primeiro degrau da escada para se obter uma boa alfabetização? Será que é conhecer uma por uma as letras do alfabeto e, depois, ir formando sílabas e, das sílabas, passar para as palavras? À primeira vista isto parece lógico. Porém, tal lógica está totalmente fora de foco, de nada servindo e até é altamente prejudicial à verdadeira aprendizagem. Funciona apenas na lógica de quem já sabe ler, mas para quem ainda não sabe ler nada esclarece, pois, sente-se fora deste universo totalmente desconhecido dele. Enquanto alguém fica mostrando para a criança uma por uma as letras, estes estranhos elementos, para quem não sabe ler, não têm absolutamente nenhum sentido; nada significam. As letras, tomadas uma por uma, não evocam na mente do analfabeto nenhum ser inteligível. As mesmas, tomadas uma por uma, fora de contexto, constituem-se em significantes vazios de significado. Vou esclarecer isto melhor com uma comparação e/ou experiência sob forma de alegoria.

Imagine-se alguém que nunca esteve diante de um automóvel. Quem sabe lá um autóctone que sempre viveu submerso em algum paradeiro em meio à Floresta Amazônica e um dia, repentinamente, alguém lhe ponha vendas nos olhos e o transporte para um salão de automóveis de luxo. Depois de tirar-lhe as vendas, certamente que o deslumbramento do homem que vivia submerso na mata seria bastante grande. Porém, talvez sentisse mais espanto do que admiração. Um automóvel parado talvez o ajudasse a lembrar-se de algum monstro que vive na mata e, nada mais que isto. Nada saberia da serventia deste ente inanimado. E imagine-se que a pessoa que conduz a experiência, buscando ser metódica em dar-lhe a conhecer o que é um automóvel, ainda fosse desmontando e colocando diante dele, uma por uma, as peças do carro e, ao mesmo tempo, enquanto o desfilar de peças fosse acontecendo, passasse a dar o nome de cada peça, explicar qual é a serventia da mesma e exigir que o homem fosse memorizando o nome de cada peça. Depois de concluída tão longa explicação que teria entendido o silvícola? Sem dúvida, sua cabeça estaria zonga e continuando a nada entender da finalidade prática do carro como um todo e nem de suas partes.

Entretanto, o mecânico, querendo ser ainda mais claro e seguindo com seu método de decomposição e recomposição do todo, cuidadosamente pegasse as peças, uma por uma, e fosse reconstruindo o carro. Depois de tanto trabalho, o homem da selva, mais zongo ainda, nada continuaria a entender de carro.

A comparação acima é uma tentativa de mostrar a uma pessoa que desconheça o que seja um automóvel através de induções e deduções. Pelo visto não chega a bons resultados.

Mudando de metodologia, ao invés de ficar mostrando peça por peça do veículo e de ficar fazendo longas e cansativas operações de montes e desmontes de peças, sem maiores explicações, o mestre mecânico passasse a convidar o amigo silvícola a entrar no carro e saísse andando com ele cidade a fora. Impossível imaginar o deslumbramento do aprendiz! Num instante ele teria entendido o que mais interessa sobre carro, um excelente meio de transporte.

É importante, pois, dar-se conta que, para saber e entender da serventia de carro não há nenhuma necessidade de saber o nome de qualquer uma das peças do veículo. Nada se precisa saber de mecânica. A experiência de viajar fala muito mais do que o infinito número de horas desperdiçado no estudo das peças do carro. E a pessoa que nada sabia dele percebe que automóvel é algo que vale a pena possuir e poder usufruir dele.

No caso da segunda comparação, o ponto de partida utilizado para dar à pessoa a entender intuitivamente o que é um automóvel foi a forma dedutiva a partir da visão do todo, da visão global. Pela percepção do funcionamento do todo procurou chegar às partes. É algo que está dentro do método global analítico.

Por outra, da mesma forma que não é necessário saber o nome das peças do carro para conhecê-lo em seus detalhes mecânicos, acontece também com a questão da leitura como veículo de transporte do conhecimento: sem saber o nome específico de cada letra se consegue ler e viajar pelo mundo da leitura e, de uma forma bem mais livre e desimpedida do que sabendo o nome das mesmas. Este, em poucas palavras, é o caminho praticado pelo **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização** para dar ao aluno uma idéia antecipada do que é a leitura. No início do trabalho da alfabetização, a metodologia não coloca em primeiro plano a preocupação em saber o nome das letras. Isto, nesta metodologia é algo que somente se passa ao aluno depois que ele intuiu claramente a idéia instrumental da leitura. Para Wadsworth (1995, p. 187):

Aprender ler é, sem dúvida, uma parte do processo de vir a compreender a linguagem escrita. As outras partes são aprender a escrever e a soletrar. Aprender a ler, escrever e a soletrar são atividades que não têm sentido quando isoladas umas das outras no currículo, como em geral acontece. As três precisam ocorrer juntas e não como temas separados.

De acordo com **Desenhando, lendo e escrevendo -DELES: uma proposta metodológica de alfabetização** ficar excessivamente preocupado com o ensino dos nomes das letras enquanto se inicia o aluno na aprendizagem da leitura é antes algo que mais atrapalha do que ajuda. Partir de textos inteiros, lendo-os para quem ainda não sabe ler, depois desmontar o texto letra por letra e voltar a recompor uma por uma as palavras do texto é um caminho penoso para alfabetizar, e, o que é grave, o aluno depois de dado por alfabetizado, aborrecerá da leitura por que aquelas longas montagens e dissecações de textos destruíram seu natural encanto do sonho de um dia saber ler. Com isto não se está afirmando que não se deva ler pequenas histórias para a criança. Mas que seja unicamente para fins de fazê-la perceber que a leitura é um recurso de comunicação interessante. Fazer isto não é apenas tolerado, mas muito recomendado e praticado no **DELES**.

Preocupar-se com o nome das letras do alfabeto, antes de saber ler, é algo que até pode empobrecer e dificultar a qualidade leitora do aprendiz. Tal preocupação não soma no sentido de otimizar a compreensão dos conteúdos lidos. Pelo **DELES** nas primeiras semanas de introdução do aluno à aprendizagem da leitura, dá-se mais ênfase ao aspecto de ajudá-lo a perceber o que vem a ser a idéia de ler, do que lhe fazer sentir que a leitura é formada de peças especiais e que cada uma delas leva um nome. Daí que se percebe a grande função que tem o desenho nesta forma de ensinar.

Sabe-se para que é que serve o automóvel andando e passeando com ele. Aprende-se a ler, lendo. Ler é entender o que se lê. Não é um infinito decorar e conhecer os nomes das peças da leitura (letras, significantes que isolados e sozinhos nada significam). Começa-se a ler organizando (com desenhos e letras) pequenas sentenças ou frases. É o que será minuciosamente demonstrado a seguir.

A metodologia **DELES** se desenvolve em quatro fases sucessivas. As primeiras duas lhe são características. As duas seguintes completam o trabalho da alfabetização, porém estas não são exclusivas desta metodologia. Sobretudo a quarta tem muito em comum com tantas outras que estão em uso. Na verdade as duas primeiras fases constituem-se em duas pré-fases que faltavam às demais. A terceira continua mais próxima do **DELES** do que as demais metodologias.

5.2 DESCRIÇÃO DAS FASES DA METODOLOGIA UTILIZADA NO **DELES**

A seguir são apresentadas as diversas fases da alfabetização pela metodologia do **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização**. Como foi dito, as duas primeiras são exclusivas desta metodologia e, por isto mesmo, são apresentadas com mais detalhes. As duas últimas não aparecem muito desenvolvidas por terem aspectos bastante analógicos e em comum com outras metodologias, razão pela qual, os interessados podem buscar respostas complementares em outras literaturas.

5.2.1 Primeira fase

Como será mostrado oportunamente em outra parte deste trabalho, na longa caminhada da invenção da escrita pela humanidade, tudo parece ter acontecido como um brincar de criar códigos aleatoriamente até chegar a algum sistema de comunicação por meio de símbolos e sinais convencionais, criando alfabetos. Mal comparando, é algo desta forma que o **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização** ensina a ler e a escrever. É o que se vai ver nas páginas que se seguem: como se processa a aprendizagem da leitura e da escrita por esta metodologia.

Na idade dos quatro anos em diante, a criança, no seu auto-entender pessoal, sabe desenhar. Ela ainda não tem o senso de autocrítica desenvolvido no sentido de dar-se conta de se os desenhos dela são bonitos ou feios. Este saber desenhar é a grande porta de entrada a ser utilizada na alfabetização pelo **DELES**. Ao mestre, neste começo do trabalho escolar da criança, não deve preocupar a qualidade do desenho. Desde que a criança saiba e queira traçar algo sobre o papel é o suficiente. O que importa é que ela desenhe. E isto, com algum pequeno incentivo, ela o faz. No início, conforme a idade, deve-se permanecer muito tempo nesta pré-fase do desenhar. É assim que, depois do conto de uma historinha, convida-se as crianças a fazer algum desenho sobre a mesma. Desenhar algo (objeto, pessoa ou animal) da história relatada (inventada no momento) é a tarefa que se pede a elas. Cagliari (2003) sugere que com o tempo, este fazer

desenhos se transforma em recurso a ser utilizado na elaboração e construção de pequenas frases. Antes de Cagliari afirmar isto, desde 1956 tinha-se dado andamento a tal prática. E percebeu-se que dava certo. Os desenhos, nesta metodologia, nas suas fases iniciais, passam a servir para escrever de forma pictográfica, como foi iniciada a história da escrita.

Qualquer criança sente-se apta a desenhar objetos como bola, frutas, um vaso de flores, um gato, etc. Vigotsky, no dizer de Cole e Scribner transcreve que: “ele foi o primeiro psicólogo moderno a sugerir os mecanismos pelos quais a cultura torna-se parte da natureza de cada pessoa” (1984, p.25). Saber desenhar ou fazer garatujas já é parte da cultura e é parte da natureza da criança dos 3 aos 6 anos. Então, a partir desta cultura já latente na criança, em sala de aula ela será estimulada a cada dia desenhar algo diferente, e isto fará com que ela, com o tempo, desenvolva sempre mais esta habilidade. Com os progressos que os pequenos alunos farão utilizando o desenho e os elementos de escrita combinados entre si, se passará para a organização de montagens frasais que tenham sentido, dentro de contextos.

Rego (2003, p. 42-43), em seus estudos sobre as principais idéias de Vigotsky escreve:

Entende-se assim que a relação do homem com o mundo não é uma relação direta, pois é mediada por meios, que se constituem nas “ferramentas auxiliares” da atividade humana. A capacidade de criar essas “ferramentas” é exclusiva da espécie humana. O pressuposto da mediação é fundamental na perspectiva sócio-histórica justamente porque é através dos instrumentos e signos que os processos de fundamento psicológico são fornecidos pela cultura.

O **DELES**, portanto, antes de passar ao ensino considerado formal da escrita e leitura, ajuda as crianças a prepararem suas ferramentas auxiliares de escrita, buscando ajudá-las a desenvolverem seus gostos e habilidades de desenhar.

Nas turmas de Educação Infantil, nível 2 (4 a 5 anos de idade), deve-se permanecer bastante tempo na fase do desenhar. A principal preocupação da professora é a de ajudar as crianças a desenvolverem o gosto e a capacidade de desenhar, expressando algo do interesse dela. Não se preocupará em tão cedo a diretamente ensinar a ler e a escrever. O nível mental da criança ainda não está suficientemente desenvolvido para organizar idéias completas até os cinco anos a cinco anos e meio, embora em sua fala a criança, desde que aprendeu a falar, tem pensamentos completos e não fragmentos de idéias.

Entretanto, cabe levar em conta o que Ferreiro (2001, p.38) diz com relação ao tempo ou idade ideal de se iniciar o ensino sistemático da escrita e da leitura existe.

[...] dicotomia que se expressa na famosa pergunta: deve-se ensinar a ler e a escrever na pré-escola ou não? Minha resposta é simples: não se deve ensinar, porém deve-se permitir que a criança aprenda. [...] Permitir-lhe que entre em contato, que interaja com este objeto.

E, mais adiante na mesma obra, Ferreiro (2001, p. 45) continua: “Desde o início (inclusive na pré-escola) se aceita que todos na escola podem produzir e interpretar escritas, cada qual em seu nível”. Dando uma passo adiante com relação ao pensamento da Ferreiro pensa-se que, ao invés de ocupar a mente da criança com coisas de menor importância para sua vida, inteligentemente saiba-se colocá-la em interação com coisas que lhe serão extremamente úteis, porém, para isto, aplicando uma metodologia que ponha a aprendizagem da leitura e escrita ao alcance dela, de forma que esteja estreitamente ligada aos seus interesses lúdicos e infantis.

Para que a professora passe a agir com segurança, mesmo quando lida com crianças de Educação Infantil, nível 2 (idade de 4 a 5 anos) deve entender o que vem a ser a metodologia proposta pelo **DELES** a fim propiciar às crianças muitas oportunidades de fazer desenhos espontâneos, pois este crescimento na capacidade de desenhar vai ser de grande valia no momento em que, durante o nível 3 (idade dos 5 para 6 anos), é possível dar início mais sistematizada e proveitosa ao processo da alfabetização propriamente dito. Quando houver esta cuidadosa preparação precedente, já no nível 3, bastante de imediato, pode-se entrar no jogo de construir pequenas sentenças, partindo do recurso ao desenho conforme é mostrado logo a seguir. Portanto, no nível 2 (4 a 5 anos) o trabalho escolar ficará muito ligado ao aspecto **desenhando** da metodologia proposta.

Para entrar no mundo da leitura e escrita começa-se pela organização de pequenas sentenças ou frases, inicialmente com o recurso a desenhos conectados entre si com palavras gramaticais formadas de uma só letra ou duas, a fim de que possibilitem a formação de contextos e idéias que tenham sentido ao se proceder a leitura da montagem feita. As montagens devem servir para fazer o registro, ainda que rudimentar, de algo que tenha sido alvo de conversação anterior com as crianças. As frases devem significar algo ligado à realidade do aluno. Não serve formar frases distantes de sua vida real. Então, partindo do pressuposto de que a criança não sabe ler, mas do fato de que gosta e sabe desenhar (ou fazer garatujas), o **DELES**, efetivamente assim procede:

- a) Para alunos de nível 3 (de 5 a 6 anos) que ainda não sabem ler com sinais convencionais da escrita (letras e grafemas), mas que acham que sabem desenhar, inicia-

se com montagens de sentenças através de pictografias. Interagindo com os alunos, o professor coloca as propostas daquilo que é para ser desenhado com a prévia intenção de, numa etapa posterior do processo, utilizar este saber fazer dos alunos para organizar ideogramas sob forma pictográfica, à semelhança do processo de caminhada que o homem trilhou para criar a escrita como a concebemos hoje. É assim que os alunos, como foi dito, serão induzidos a desenhar objetos (futuros ideogramas de sua escrita provisória), seres animados ou outros seres de seu mundo infantil como: bola, casa, gato, maçã, figuras de pessoas, etc. Algo assim:



Figura 1 – 1ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

Recomenda-se que ao invés de apresentar modelos de desenhos feitos às crianças que sejam incentivadas a elas mesmas fazerem suas criações. Não é proibido, entretanto, de vez enquanto encorajar o trabalho a título de incentivo apresentar algum croqui de desenho no quadro.

b) A partir daquilo que o aluno sabe (ele sabe desenhar) induzi-lo a desenhar idéias sincréticas (sob forma pictográfica), sem nenhum elemento (sinal) de escrita, montando idéias mais completas do que desenhos isolados, assim como mostra a figura 2 abaixo:

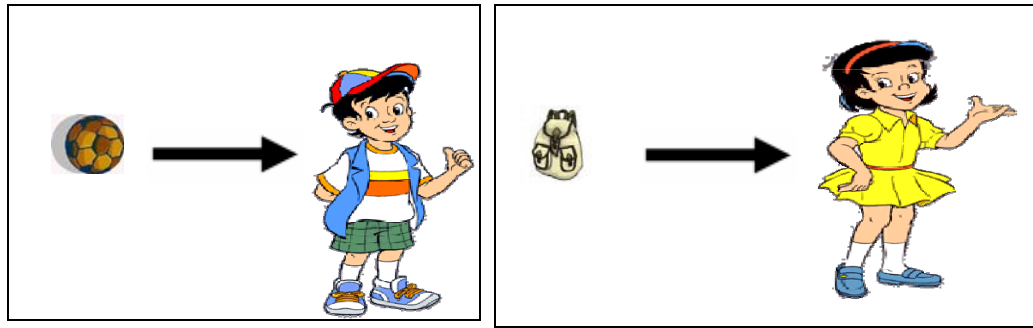


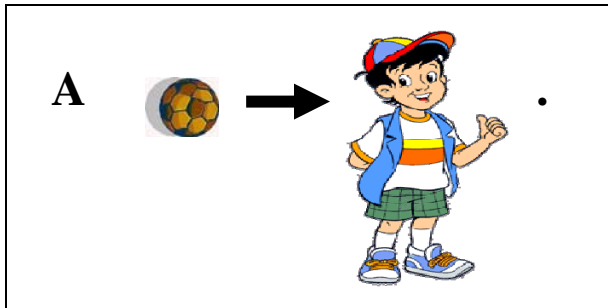
Figura 2 – 1ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

Em ambas as montagens acima, não aparecem nenhum dos sinais semânticos convencionais de escrita (letras ou grafemas de palavras), porém, seguindo as imagens, o aluno aceita e lê os pictogramas, induzido pelo professor: **A bola é do Davi, A sacola é da Vera.** Nos diversos anos de que se veio realizando estas práticas, percebeu-se que as crianças de cinco a seis anos, facilmente assimilam os significados dos significantes que lhe são apresentados, inclusive da seta que exerce a função indicadora de pertença. Outras vezes, evoluindo na prática da caminhada, em lugar da seta indicadora de pertença, utilizou-se o desenho do punho da mão com dedo indicador apontando para os objetos. Funciona.

Com este tipo de exercícios, que são uma combinação de pictogramas e ideogramas, fica-se trabalhando por cerca de três a quatro dias no nível 3, caso as crianças já tenham sido iniciadas com os desenhos no nível 2. No caso o processo poderá tornar-se mais rápido. Somente se avança se for notado que as crianças estão de posse do objetivo que se tem em vista: estar desenhando e lendo. O professor é que deve ter uma sensibilidade bastante aguçada no sentido de perceber, quando deve avançar na apresentação de novos desafios à inteligência do aluno. Estas habilidades do professor crescem com a experiência de classe. Em geral corre-se o risco de queimar etapas. Quando isto ocorrer o professor deve retomar os exercícios anteriores, utilizando outros variantes frasais.

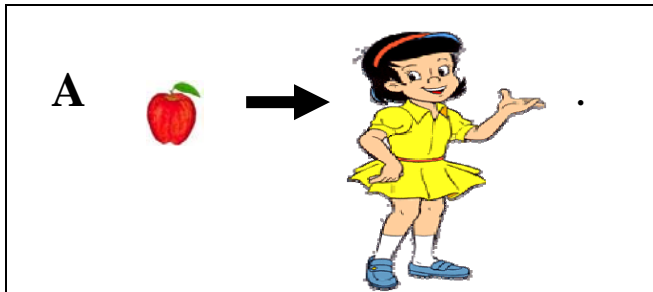
5.2.2 - Segunda fase (acompanhar as figuras de 3 até 15)



A bola é do Davi⁶.

Figura 3 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

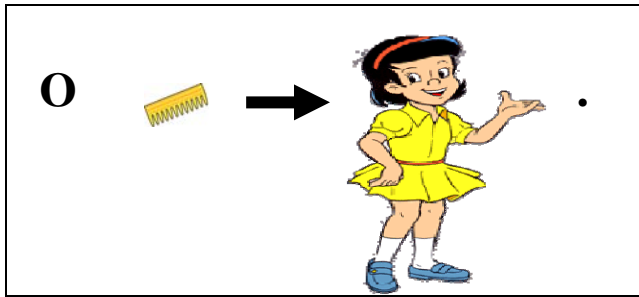


A maçã é da Vera.

Figura 4 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

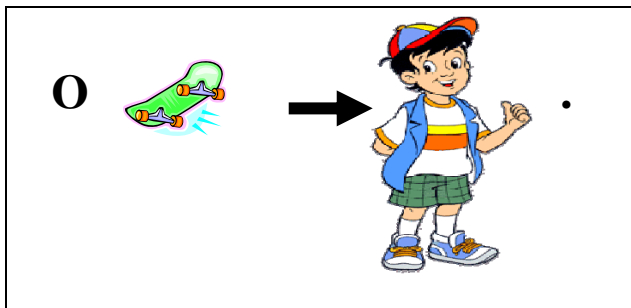
⁶ Os nomes Davi e Vera não foram escolhidos aleatoriamente, porém tendo-os em vista de serem utilizados como palavras-chave.



O pente é da Vera.

Figura 5 – 2ª Fase

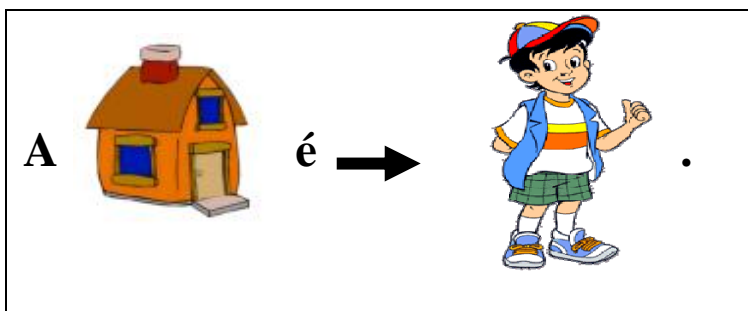
Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



O skate é do Davi.

Figura 6 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



A casa é do Davi.

Figura 7 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

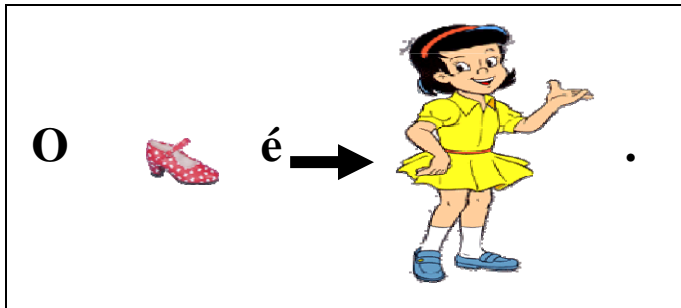


Figura 8 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



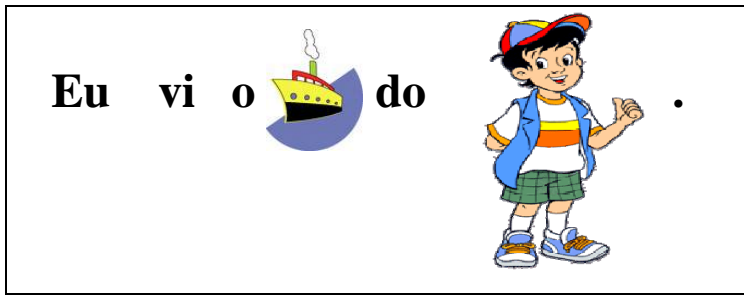
Figura 9 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Figura 10 – 2ª Fase

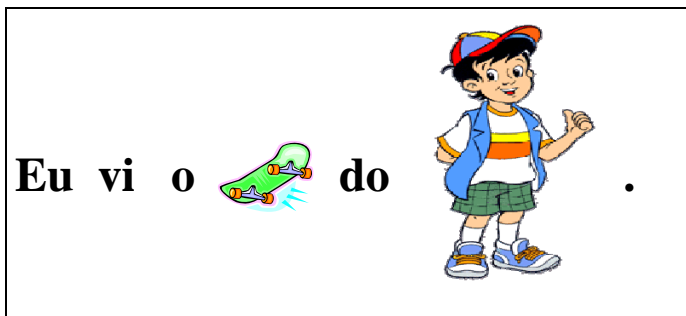
Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Eu vi o barco do Davi.

Figura 11 – 2ª Fase

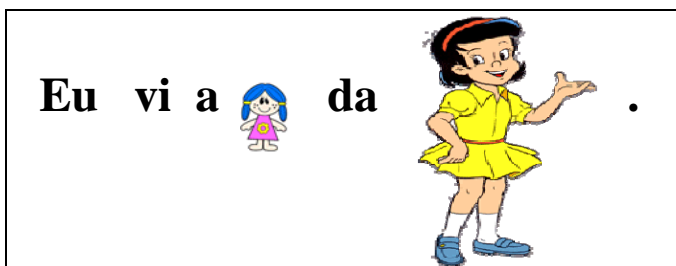
Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Eu vi o skate do Davi.

Figura 12 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Eu vi a boneca da Vera.

Figura 13 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Eu vi o lápis do Davi.

Figura 14 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Eu vi o pente da Vera.

Figura 15 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

Observação 1: Figuras 3 a 15 - 2ª fase - Como se pode observar a fase 2 está dividida em diversos campos (da figura 3 a figura 15). Em cada um deles o professor pode ficar de dois a três ou quatro dias/aula, fazendo exercícios análogos com os alunos a fim de que assimilem completamente as novidades dos signos pictográficos que passam a ter, indiretamente a função de signos gráficos. Somente passará de um campo para outro depois que estiver bastante seguro de que a turma toda está dominando suficientemente o processo e se apossou das novas formas de escrever suas idéias em exercícios análogos. Para vencer o que está proposto nos campos acima, com crianças de Educação Infantil, nível 3 (5 a 6 anos) serão necessários possivelmente, uns dois ou mais meses de aula diárias. Com as crianças somente se utiliza a forma de escrever que está indicada dentro dos retângulos de cada figura, porém, devendo-se fazer exercícios variados para fazer ao aluno perceber a versatilidade dos recursos da escrita. O professor lê para eles como se estivesse escrito conforme mostrado ao lado, porém, nesta segunda fase nunca escreverá frases com todas as letras. Nas figuras acima a escrita da frase aparece junto dos retângulos para fins de comunicação da gente com o leitor.

Observação 2: Figuras 3 a 15 - 2ª fase - É criação do método **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES** utilizar as vogais **A, O, a, o, e e**, bem como os morfemas monossílabos **eu, da, do, de, vi, é, no, na**, e outras pequenas unidades semânticas, na formação de sentenças. Esta é uma forma de simplificar o fenômeno da leitura em seus momentos iniciais, utilizando ideogramas e unidades semânticas (morfemas) de escrita que nada tem a ver com a forma silábica de ensinar a ler, embora possa evocar sua lembrança. O recurso à alguma silabação tem lugar bem mais adiante, nas terceira e quarta fases. Naquela altura o aluno já sabe e entende das razões do recurso a alguma silabação. Especialmente na quarta fase pode-se também utilizar os nomes das letras. Explica-se para as crianças que a escrita é formada de pequenas porções (pedacinhos menores) que recebem nomes de letras e/ou os denominados sinais de pontuação.

Quadro 1- de Destaques Importantes

Portanto, de acordo com o dito no quadro acima e ampliando, pela utilização de recursos semelhantes aos de anteriormente, na fase dois, dá-se continuidade ao processo de alfabetização introduzindo alguns morfemas (formas universais e convencionais de leitura, elementos de semântica). Estes são componentes simples que surgem na expressão sintática da frase, agora enriquecida com a presença de morfemas (unidades semânticas) monossilábicos. As figuras 3 a 15 sob forma genérica, mostram como isto funciona.

O campo da figura número 3 mostra como se introduz o primeiro elemento de escrita, o **A**. Antes de escrevê-lo, diz-se algo assim às crianças: “Agora vamos aprender uma coisa nova

que gente grande faz quando escreve. Uma espécie de casinha, como esta aqui: **A**⁷, nos ajuda a dizer: **A bola é do Davi**". Daqui por diante, sempre que são apresentadas pequenas frases, na representação das mesmas utilize-se a escrita do **A**, (obviamente, se a frase o exigir em sua elaboração sintática).

Após ter sido feita a introdução do uso de **A** na frase, devem ser realizados diversos outros exercícios semelhantes, durante um dia ou dois, escrevendo e fazendo registro e notações de outras idéias análogas, antes de apresentar outro elemento de escrita. Portanto, em sala de aula, o aluno, orientado pelo professor, faz inúmeros exercícios semelhantes aos apresentados acima.

Para ajudar as crianças a guardar na memória o formato dos grafemas e morfemas empregados na construção e montagem desenho-escrita é muito útil descrever para elas, com termos e palavras próprios da linguagem delas, por analogias, o formato morfológico dos mesmos. Por exemplo, quando se apresenta o morfema **é**, pode-se descrevê-lo comparando-o a imagem de um careca visto de perfil, tendo apenas um fio de cabelo e, dando risada em **é**. Estes e outros pequenos recursos da linguagem analógico-funcional infantil, ligados às idéias da Gestalt, ajudam e são eficazes como recursos humorísticos e mnemotécnicos auxiliares para alfabetizar pela metodologia **DELES**.

É importante dar-se conta de que embora nas frases **A bola é do Davi**, **A maçã é de Vera**, ou, mais adiante: **Eu vi o barco do Davi**, **Eu vi o skate do Davi**, as idéias sejam diferentes, o conjunto de morfemas semânticos utilizados (conexões gramaticais e lexicais) são sempre os mesmos (**A, O, é, da, do, de, Eu, vi, o, e, a**). Eles apenas mudam de posição na estrutura sintática da frase e os desenhos de imagens diferentes permitem formar idéias novas e ajudam o aprendiz a intuir a serventia do recurso da escrita. Mais uma vez recorda-se que para os alunos não se escreve as frases mencionadas com todas as letras, mas somente como foi mostrado nos retângulos das diversas figuras apresentadas anteriormente e são lidas como se tudo estivesse efetivamente escrito com todas as letras.

É assim que os alunos, com o decorrer do tempo e pela prática, são capazes de reconhecer esses elementos de escrita, percebendo-os diferentes entre si e, aos poucos, dando-se conta de que são necessários para ligar os desenhos uns com os outros para representar a fala pela escrita. E, após vários exercícios sabem lê-los também, quando apresentados em separado, assim:

⁷ O **A** está sendo apresentado em tamanho maior para fins didáticos. Trata-se do encontro ideográfico com morfemas

A, O, Eu, vi, do, da, de, o, é, vê, a, o, e. Entretanto, conseguem reconhecê-los melhor quando fazem parte de contextos frasais como aparecem abaixo (percepção gestaltiana):



Figura 16 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Figura 17 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

semânticos. Pelas mesmas razões, a demais utilizações de letras e frases em negrito, estão em destaque especial.



Figura 18 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

No final da absorção dos elementos de escrita apresentados até a amostragem anterior é possível propor brincadeiras aos alunos ajudando-os a descobrirem que unindo **da** com **do** resulta a palavra **dado**, unindo **vi** com **da** é possível escrever **vida** e que unindo **de** com **do** escreve-se **dedo**. Para ajudar as crianças a fazerem esta descoberta é interessante fazer-lhes perceber que, para o jogo dar certo, importa pronunciar com mais força ou mais alto a primeira parte da palavra escrita (o que introduz a noção de tonicidade e atonia), assim: **dado**, **vida**, **dedo**. Com exercícios deste gênero eles vão sendo preparados para entrar nas fases seguintes.

As fases **um** e **dois** são as que, fundamentalmente caracterizam o **DELES**, embora nas fases **três** e **quatro** ainda existam peculiaridades que são próprias desta metodologia. Também é importante estar ciente de que a falta de formas práticas para fazer o registro de verbos, adjetivos, advérbios, bem como outras categorias lexicais, dificulta a liberdade de registrar e notar as idéias que se deseja. Aliás, diga-se de passagem, que é na capacidade criativa do professor de criar frases com número limitado de recursos consiste a arte de saber conduzir o processo da utilização da metodologia do **DELES** para o ensino da leitura e escrita. Porém, como se irá perceber, nas terceira e quarta fase, os recursos de escrita irão crescendo dia-a-dia. Contudo, não se deve criar atropelos. Esteja-se sempre atentos aos alunos mais lentos.

5.2.3 - Terceira fase

Na fase três da introdução à aprendizagem da leitura pelo método **DELES**, já se começa

⁸ Figuras 16 até 18 – 2ª fase.

a escrever frases contendo palavras (itens lexicais e unidades semânticas) escritas com duas sílabas, porém ainda se continua recorrendo a pictogramas e desenhos. Cada uma destas novas unidades semânticas escritas, a partir da terceira fase, passa a ser utilizada como palavra geradora, ou seja, palavra-chave que serve na construção de novas palavras.

É assim que, a partir da terceira fase do **DELES** pode-se considerar o aluno preparado para continuar sua aprendizagem da leitura, passando-lhe cada duas ou três lições a novidade de uma palavra nova composta de duas sílabas que, se constituirão em o se denomina de palavras-chave ou palavras geradoras. Nas primeiras palavras novas que lhe serão apresentadas é importante que, sobretudo nas primeiras, na composição dela haja ao menos uma sílaba já conhecida. Ex. **fada**, **vila**, **nata**. Nestas palavras **da**, **vi** e **na** já foram utilizados anteriormente. Então, a partir delas torna-se mais fácil apresentar a grafia das palavras **bala**, **faca**, **data** e outras que podem ser geradas por partes (sílabas) das anteriores. Agora a criança, com mais objetividade se interessa por ler e escrever porque percebe com mais clareza o que é ler e escrever e consegue entender a real função da leitura e da escrita. Neste momento da terceira fase há o perigo de se incorrer na falha de esconder toda escrita atrás de letras. Com isto as crianças se perdem na percepção do todo ou contexto ideativo da frase. É, pois, importante que, ao menos um desenho por frase continue presente, fazendo parte do corpo dela. O desenho é sempre uma tábua de salvação para o aluno guiar-se na busca de sentido da frase.

A forma de trabalhar com palavras geradoras por este método exige, antes disto, que a palavra nova (agora em forma escrita) tenha sido apresentada dentro de um contexto frasal. Por exemplo, se a nova palavra escrita for **bola**. Esta, (que pode ter surgido através do conto de uma estória) antes de ser escrita em separado deve aparecer dentro de uma frase. Por exemplo: **A bola é do Davi**. Após escrever a palavra **bola**, o professor pode ajudar os alunos a se darem conta e mostrar que o **bo** de **bola** tem alguma semelhança com o **do**, sendo que em **do** dá para perceber algo parecido com o formato de uma mão com o dedo indicador voltado para cima e que em **bo** de **bola** dá para ver um bumbum encostando em uma bola. Estes, repetindo, são artifícios que ajudam a memorização do formato gráfico das palavras.

Para que haja progressividade e seqüência no trabalho de alfabetizar, sempre que se introduz a escrita de uma palavra nova, esta deverá ser muitas vezes retomada em outros contextos frasais. Far-se-á como sempre foi feito com qualquer uma das demais palavras ou morfemas monossilábicos utilizados anteriormente. É assim que o aluno vai se habituando a

identificá-las e grafá-las na escrita (construção) de palavras novas e, em momento oportuno, utilizando-as como palavras geradoras. As demais palavras (nomes de objetos, animais ou pessoas), cuja escrita ainda é desconhecida do aluno, devem continuar a aparecer sob forma pictográfica (desenhos).

5.2.4 - Quarta fase

A quarta fase do **DELES** dá prosseguimento ao processo de alfabetização, continuando a trabalhar com sintaxe, estilo à terceira fase. Agora, introduzindo palavras escritas com duas sílabas, como **casa, bola, faca**, rapidamente ir concluindo a apresentação de palavras-chave, cuidando para apresentar palavras de todo o abecedário. A princípio utilizando correspondências biunívocas entre fonemas e letras. Lemle (2005, p.17), falando de correspondência biunívoca, esclarece:

Na verdade temos em português pouquíssimos casos de correspondência biunívoca entre sons da fala e letras do alfabeto. Chama-se correspondência biunívoca aquela em que um elemento de um conjunto corresponde a apenas um elemento de outro conjunto, ou seja, é de um par a correspondência entre os elementos, em ambas as direções.

Concluída a apresentação do abecedário passa-se a apresentar palavras novas com todos os grupos consonantais existentes nas formas usuais da língua escrita. Alguns destes, por necessidade prática já podem ter sido introduzidos na terceira fase, partindo de palavras como **olha, palha, filho** para o grupo consonantal **lh**. Entre os grupos consonantais lembra-se: **br, tr, tr, dr, ch, qu, nh**, continuando a coleção das palavras-chave ou ditas também de palavras-geradoras até seu final. Todas as palavras-geradoras ou palavras-chave convém listá-las e deixá-las permanentemente à vista dos alunos para que possam recorrer a elas na elaboração de novas palavras, sempre que necessário.

Como se falou anteriormente, sempre que se introduz uma palavra escrita, esta deverá, daí por diante, ser muitas vezes retomada em outros contextos frasais que, por sua vez, devem ser o resultado de contos e centros de interesse do aluno. É assim que o aluno irá se habituando a grafá-las e identificá-las, para, em seguida utilizá-las na escrita (grafia) de palavras novas no momento

oportuno. Obviamente, palavras, de escrita que ainda é desconhecida das crianças, devem continuar a aparecer no contexto frasal sob forma de desenho.

Recorde-se que os desenhos são muito importantes para ajudar o aluno a antecipar percepção do conteúdo da frase no primeiro relance de olhos (*gestalt*). Favorecem para levar o aluno adivinhar o que está escrito. A adivinhação faz parte e contribui para a qualidade leitora, auxiliando no desenvolvimento da leitura dinâmica. Do contrário, caso haja excesso de dificuldades, a mente do aprendiz se fatiga em demasia e, com isto, não consegue seguir buscando o significado (sentido) do texto (idéia, frase) que está sendo lido. Na verdade é por motivo similar a este que nos livrinhos para crianças aparecem muitas imagens e apenas umas poucas frases: uma ou duas.

Depois que o aluno está conhecendo e identificando de dez a doze palavras geradoras ou chave de duas sílabas, já se possui um bom universo de palavras para mostrar-lhe como, através de pedaços (utilizando a linguagem funcional deles) ou de partes delas, é possível formar outras palavras utilizando, pedaços de palavras que estão dentro (contidas) das palavras já conhecidas. É nesta fase que o método passa a ser sintético-analítico na continuidade do processo da alfabetização em andamento. Passa a ter uma feição mais analítica. Quando as crianças foram devidamente conduzidas a ela, esta etapa é das mais gratificantes para todos que acompanham o processo de alfabetização pelo **DELES**. A participação interativa das crianças no processo ganha um novo interesse e elas fazem tentativas de ler tudo que lhes vem à frente.

Descoberto o jogo de compor e decompor palavras em suas partes e, com a combinação destas, formar palavras novas, pode-se avançar mostrando aos alunos novas situações da realidade da escrita. Para avançar se pode lhes apresentar palavras, cuja escrita apresente contornos e silhuetas mais marcantes. Entre estas há as que sua escrita envolve os grupos consonantais **lh** e **nh** que servem para escrever palavras como olho, pilha, ninho, unha, etc. Estas, pelo seu contorno diferenciado, chamam mais atenção aos olhos e à memória e, de acordo com a teoria da *gestalt*, o aluno as guarda melhor. Segue-se utilizando os grupos consonantais como **fr**, **br**, **gr**, **dr**, **tr** e **pr** para escrever fruta, brilho, grilo, pedra, prato. Também estas chamam atenção pela sua silhueta e formato.

Outrossim, dê-se atenção a outras sílabas que são escritas com três ou quatro letras como **vento**, **porta**, **grampo**, **planta**, **trilha**, **prender**, **servir**. Elas se apresentam de uma complexidade bem caracterizada e de difícil domínio para o alfabetizando.

Os grupos **que, gue, qua e gua**, também merecem um cuidado próprio para apresentá-los em palavras nas quais eles entram para compô-las. Da mesma forma, as letras **b, d, p e q** trazem dificuldades para quem não tem ainda o hábito de codificar e decodificar. Entretanto, para todas estas dificuldades que a aprendizagem da leitura apresenta, pelo constante hábito que o **DELES** passa ao aluno de sempre se guiar pelo sentido do contexto lido, ele as supera com relativa facilidade. Com muita propriedade Smith (2003, p.105) faz notar o que segue: “Os leitores fluentes geralmente não confundem b e d quando lêem, [...] A capacidade para distinguir ente um b e um d não faz um leitor, mas ser um leitor torna a discriminação mais fácil”. Tudo se resume na questão de evitar atropelos à inteligência do aluno, com o excesso de apresentação de grafemas novos, tipo dos que foram apresentados nos parágrafos acima. Sempre se terá em mente a regra de que a natureza não faz saltos (embora, hoje, se fale em saltos quânticos).

Enfim, cabe ao professor estar atento no sentido de evitar apresentar excessos de dificuldades de leitura, tendo especialmente o cuidado com letras representando diferentes sons, segundo a posição que ocupam na escrita da palavra. Exemplo típico disto é a letra **x**. Recorde-se que a língua portuguesa é uma das línguas que possui um dos mais diversificados universos de sons.

Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização, pela sua forma de conduzir a caminhada da alfabetização, constantemente está centrado naquilo que hoje se denomina de letramento. Este é um vocábulo novo que no dizer de Soares (2005) apareceu na língua portuguesa em 1986, utilizada por Kato⁹ (1986) em seu livro, *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*.

Soares (2005, p. 41-42) explana algo do que vem a ser letramento em contextualizações como estas:

Letramento é prazer, é lazer, é ler em diferentes lugares e sob diferentes condições, não só na escola, em exercícios de aprendizagem.
Letramento é informar-se através da leitura, é buscar notícias e lazer através dos jornais, [...] selecionando o que desperta interesse, divertindo-se com tiras de quadrinhos.
Letramento é usar a leitura para seguir instruções (a receita de biscoito), para apoio à memória (a lista daquilo que devo comprar), para a comunicação com quem está distante ou ausente (o recado, o bilhete, o telegrama).

Soares em mais de uma página, quase sob forma de poema, continua definindo o que é

⁹ KATO, Mary. *No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística*. S. Paulo: Ática, 1986 (Série Fundamentos).

letramento.

Seguindo com cuidado estes passos, o trabalho da alfabetização pode tornar-se apaixonante para o aluno, para o professor e para todos os participantes do mesmo: pais, familiares e amigos.

5.3 ALGUNS ESCLARECIMENTOS A MAIS PARA MELHOR ENTENDER A RAZÃO DE SER DA PRESENÇA DE DESENHOS E IDEOGRAFIAS NO **DELES**

Para dar seguimento aos trabalhos desta dissertação parece que é importante que se apresente alguns subcapítulos rápidos para que, através dos quais, se alerte sobre alguns aspectos que sempre devem fazer parte dos conhecimentos desta metodologia e estarem presentes na mente clara de quem utiliza este método no trabalho da alfabetização.

5.3.1 Inovar, criar é diferente de adornar ou enfeitar

Na metodologia do **DELES**, o desenho está presente não para adornar ou enfeitar, mas é utilizado como um recurso portador de significados. Ele é utilizado no contexto da escrita para fins de ser portador de sentido. Não está aí como categoria de expressão do belo. Faz parte e está presente nas práticas escolares do **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES** por pertencer à categoria da ciência pedagógica, enquanto ponte e suporte na criação do novo, buscando dar às idéias visibilidade sobre o papel ou no quadro de escrever, ou seja, é um auxiliar como portador de idéias visualizadas. Entenda-se que uma coisa é criar avanços dentro da ordem de um novo saber, e outra é fazer adornos e enfeitar aquilo que, como método, já está inventado.

Portanto, estando o **DELES** dentro da categoria do pedagógico, o mestre, antes de se preocupar com o belo e o estético dos desenhos, preocupar-se-á mais com a necessidade para os mesmos serem adequadamente identificáveis a fim de cumprirem sua função de significantes. Ao representar idéias através da utilização simultânea de desenhos (pictografias) e elementos de

escrita, permeados entre si, de acordo com a necessidade exigida pela idéia a ser registrada, a mente da criança deve estar mais voltada àquilo que deseja escrever do que à apresentação estética de seus desenhos, embora esta não deva ser totalmente descurada. Assim sendo, não é recomendável que ela se detenha por muito tempo nos detalhes e perfeição dos desenhos. Se o aluno se ocupar demais com seu trabalho de desenhar, pode perder de vista a idéia frasal-chefe que deve representar. O professor, portanto, deve ter consciência disto na qualidade de coadjuvante e condutor da caminhada da aprendizagem por parte do aluno.

Portanto, os adornos e enfeites, relacionados com a categoria do pedagógico nem sempre se constituem em efetiva ajuda ao aluno no sentido de crescimento dentro do objetivo básico a ser alcançado que é a alfabetização. Na verdade, fazendo uma comparação com a poluição das chaminés, eles mais podem poluir e atrapalhar a mente do educando do que ajudá-lo a chegar ao objetivo de escrever. No pensar de Wadsworth (1995, p. 189)

[...] o ensino típico da leitura freqüentemente se centra sobre os mecanismos do processo de ler e não sobre as construções das crianças. Isto resulta em um desvio da atenção da criança de suas atividades espontâneas para aquelas que o professor indica como mais importantes.

A rigor o trabalho de ensinar a ler pelo **DELES** não é entreter o aluno à feitura de enfeites. Na alfabetização, ocupar as crianças entretendo-as, por algum tempo, com o enfeitar e/ou construir letras, pedagogicamente pode ser útil, porém passar muito tempo nisto não é algo que sirva para tornar eficaz a aprendizagem da leitura e escrita. Isto, antes, é um desvio do real objetivo da alfabetização. Ler é a habilidade de acessar a mensagens e conhecimentos a partir de sinais e símbolos suficientemente conhecidos; é ajudar ao aluno a crescer na linha do letramento. Vale aqui retomar Wadsworth (1995, p. 187) quando diz que “Aprender a ler, escrever e a soletrar são atividades que não têm sentido, quando isoladas umas das outras no currículo, como em geral acontece. As três precisam ocorrer juntas e não como temas separados “.

DELES centra sua metodologia do aprender a ler, escrever e soletrar num ato simultâneo e contextualizado, a fim de que a mente do aluno não permaneça estacionada unicamente no conhecimento isolado dos significantes, mas que a partir deles se encaminhe e capacite a descobrir e entender os significados do texto. Os desenhos e letras são os andaimes e a matéria prima de representação das idéias e o endereçamento a elas. Nesta metodologia tem-se constantemente na mira o letramento do aluno.

Pelas mesmas razões metodológicas apontadas acima, **DELES** evita tomar o tempo de escolarização do aluno, entretendo-o com o fazer traços verticais, horizontais e oblíquos com o pretexto pedagógico de, com isto, ajudá-los a desenvolver sua motricidade; tal estratégia não soma muito com o objetivo da alfabetização. O **DELES**, sem delongas, vai direto ao alvo da alfabetização. Nesta metodologia, para ganhar tempo no sentido de ajudar o aluno a avançar no letramento, propõe-se-lhe desafios e estímulos, a fim de que, com desenhos combinados com elementos de escrita, passem a constituir e significar idéias. Em **DELES** a motricidade dos alunos é desenvolvida desenhando e escrevendo que lhes permite a constantemente interagir dentro de seus centros de interesse e, isto, sempre vem vinculado ao lendo. Nada se exige da criança ou se faz e realiza em sala de aula sem que ela perceba e participe do objetivo a ser alcançado. Quem se fixa num objetivo a ser alcançado e quer atingi-lo a todo custo, percorre qualquer caminho para alcançá-lo.

DELES está atento ao que Wadsworth (1995, 187) recomenda:

As crianças precisam construir um conhecimento de que os símbolos gráficos (palavras escritas) podem ser usados para representar coisas. Muito da instrução inicial supõe esta compreensão. Muitas crianças não têm idéia disto ao iniciar a aprendizagem da leitura. Sem esta compreensão, elas vão apresentar dificuldades com qualquer tipo de instrução.

Exatamente o **DELES**, por utilizar o desenho na introdução à aprendizagem da leitura, ajuda ao aluno a construir um conhecimento em que os símbolos gráficos (palavras escritas) podem ser usados para representar coisas. Aliás, este recurso, constitui-se como uma das particularidades desta metodologia.

Cazden (1994) assinala que existe uma diferença essencial entre o fato de que uma criança dê uma resposta concreta para o momento em comparação ao fato de ajudá-la a obter uma compreensão conceitual a partir da qual possa construir no futuro respostas a perguntas similares. É sob este ponto de vista que o desenho está presente à metodologia. O desenho, como auxiliar da mente na qualidade de ser um portador de significados no registro de idéias sobre o papel, ajuda ao aluno a obter uma compreensão conceitual. De acordo com a experiência e a intuição que se teve ao criar esta metodologia, percebeu-se também que no início (quando se faz tentativas de traçar idéias ou frases sobre o papel) a criança não consegue estar com sua mente envolvida simultaneamente com a abrangência do significado global da idéia a ser notada e a diferenciação entre esta e o desenho que está traçando. Muitas vezes ela se ocupa com o desenho

exclusivamente sem pensar na idéia que o mesmo no contexto representa.

Entretanto, o professor tendo consciência disso, cuidará para evitar atropelos, que causam inseguranças no aluno. Então, depois que o aluno acabou de construir a representação da idéia até o fim, com a ajuda do professor será induzida a fazer a leitura daquilo que acaba de ser notado pelo desenho e escrita. É em torno disto que gira o grande segredo de tentar auxiliar o aluno a dar o salto do avanço qualitativo entre o simples desenhar e chegar ao passo novo da nova realidade que vem a ser o ler e interpretar.

Os desenhos ou pictografias no **DELES** são valiosas pontes ou andaimes ou portadores de significados frasais escritos, auxiliando de forma muito vantajosa o registro escrito das idéias. Eles têm muito a ver com o que Vigotsky (1993) denomina de Zona de Desenvolvimento Próximo do conhecimento.

Com relação à questão do ensino e aprendizagem sob o aspecto da ajuda apoiada em escoramentos (andaimes) vindos de fora, isto é, não diretamente procurados pela iniciativa do aluno, mas sugeridos ou apresentados pelo professor ou outras pessoas, hoje, diante das idéias construtivistas, discute-se se tais andaimes são pedagogicamente aceitáveis. No dizer de Baquero (1996, p.147), estudioso de Vigotsky, anota que:

Em relação às características que deveria reunir o sistema de interação com a finalidade de promover o desenvolvimento dentro e mais além da Zona de Desenvolvimento Próximo (ZDP), o dispositivo de escoramentos (suportes, andaimes) concentrou um interesse central.

Esta é uma temática que interessa de perto ao **DELES** e que, na prática, dá-lhe grande sustentação teórica.

Em contraposição às ajudas externas estão os partidários do construtivismo que defendem a idéia de que o aprendiz deve chegar por si à descoberta e à criação do seu saber. Não é o objetivo deste trabalho falar e explicar os detalhes da proposta construtivista. Interessa apenas dizer que o **DELES** se vale do apoio nas idéias pedagógicas de Vigotsky com relação ao aspecto de que o ensino e a aprendizagem da escrita e da leitura são transformados em um verdadeiro jogo a partir de sua forma prática de ser desenvolvido com os alunos. Baquero (1996, p. 144), ao falar de jogo interpretando o pensamento de Vigotsky escreve: “[...] é necessário recordar a maneira particular em que Vigotsky o caracterizava: todo jogo essencialmente comporta a instalação de uma situação imaginária a sujeição a certas regras de conduta (ou seja, às regras do

jogo)”.

Por sua vez Falkenbach (2002, p.71), ao falar da aprendizagem infantil, corroborando com a idéia acima de Vigotsky escreve:

Tratar da aprendizagem infantil significa manter um vínculo estreito com a manifestação lúdica das crianças. O lúdico como comportamento próprio das crianças é sério e envolvente. O jogo infantil é sério. [...] também auxilia a confirmar estas idéias quando expressa que é pelo jogo e através do jogo que a criança constrói a sua personalidade. O autor está concorde com a forma de pensar que a manifestação lúdica é a ferramenta pedagógica que alavanca o desenvolvimento e aprendizagem infantil.

E, mais preciosa ainda é a afirmação de Falkenbach (2002, p.73) quando escreve: “sabe-se que a criança aprende um componente qualquer, quando é capaz de atribuir-lhe um significado”. Quando se trabalha em situação de jogo, como é proposto pela metodologia do DELES é muito mais fácil atribuir significado àquilo que está sendo feito. Esta metodologia recorre a desenhos e outros expedientes que, em termos metafóricos, poderiam ser denominados de escoras ou andaimes ou pontes para que o aluno aprenda a ler e a escrever. Respeitando a criatividade e a inventividade dele na caminhada da aprendizagem da leitura, são-lhe postas à frente algumas regras do jogo, preestabelecidas a fim de que, o quanto antes, alcance o objetivo da arte de saber ler, escrever e interpretar. Por outro lado, é preciso ponderar que a escrita é uma criação da humanidade. Com relação a ela, os homens de hoje não necessitam mais voltar a inventá-la, mas simplesmente tomar conhecimento dela, de suas utilidades e saber servir-se corretamente daquilo que já está inventado. Falando da escrita como invento humano, Lima (2003, p. 79-80) afirma que:

O ser humano tem uma longa história na sua busca de registrar suas percepções e vivências. Cavernas e sítios arqueológicos de 20 a 30 mil anos atrás, em várias regiões do mundo revelam que as realizações gráficas em suportes naturais mobilizaram nossos ancestrais e faziam parte de sua vida cotidiana.

Os desenhos mais antigos mostram o domínio da linha, da linha curva, da reta e dos ângulos. Muitos destes acervos revelam também, a construção de narrativas. Não apenas elementos isolados da vida daquela época, como animais e elementos isolados.

Como se vê, pela história do invento da comunicação pela escrita, o **DELES** é um grande elo de ligação entre as práticas da criação da escrita no ontem da história e o hoje. Isto confere à metodologia proposta um *status* de fidelidade aos passos que o espírito humano exige para poder se apoderar corretamente do recurso e da arte de ler e escrever. Sob este ponto de vista vale ainda

observar o que Lima (2003, p. 85) assinala e que o **DELES** preserva com muito cuidado:

Deslocar a escrita de sua natureza cultural; ou seja, ensinar a escrita como um produto de escolarização, excluindo a sua condição mais ampla de prática de cultura, é uma das razões principais pelas quais a escola vem fracassando no seu trabalho de alfabetizar a todos.

Adotando a metodologia **DELES** para alfabetizar, com certeza, não haveria tantos fracassos. Fazendo um paralelismo entre a criação da linguagem e da escrita, parece oportuno citar um pensamento de Stuart Hall (1999, p.40) que relaciona o assunto com um trabalho de lingüística de Ferdinand de Saussure. Sob este ponto de vista ele escreve

Saussure argumentava que nós não somos, em nenhum sentido, os ‘autores’ das afirmações que fazemos ou dos significados que expressamos na língua. Nós podemos utilizar a língua para produzir significados apenas nos posicionando no interior das regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura. A língua é um sistema social e não um sistema individual. Ela preexiste a nós. Não podemos, em qualquer sentido simples, ser seus autores.

Portando, se é válida a observação que não se toque nas regras da língua e dos sistemas de significado de nossa cultura, da mesma forma e a par disto é preciso dar-se conta de que a escrita, como invento humano, está enquadrada dentro de regras mínimas de um jogo a serem observadas. Se a pessoa, ao escrever, traça as letras totalmente fora dos padrões mínimos da legibilidade, quem as elaborou, apenas tem a sua frente códigos próprios, fora dos padrões mínimos das convenções universais. Os códigos de escrita, para poderem formar textos a serem lidos por terceiros, devem seguir padrões mínimos, já preestabelecidos. O universo da escrita deve ser de domínio público entre os alfabetizados.

É importante, portanto, que o aluno, ao aprender a escrever, crie hábitos corretos com relação ao modo de movimentar os dedos e a mão adequando-os ao traçado das letras e símbolos de escrita cientificamente bem escolhidos. A aquisição de hábitos errôneos faz com que a escrita apareça cheia de letras indevidamente cortadas e causam um grande retardamento da velocidade de quem escreve e dificulta a leitura, quando passada em mãos de terceiros para ser lido. Entretanto, enquanto o aluno utiliza desenhos em sua função de andaimes como recurso de escrita, não tem maior necessidade de seguir regras de seus formatos ao traçá-los.

Assim sendo, justifica-se o recurso a desenhos que cumprem a função de andaimes para facilitar às pessoas a aprendizagem da leitura e da escrita. Quando a pessoa escreve ou lê, deve

ter como preocupação máxima a compreensão da mensagem lida ou escrita, objetivo único do ato de ler e/ou escrever. Então, para que perder tempo com aprendizagem da leitura sem prestar ao aluno o serviço de ajudá-lo a imediatamente chegar ao que já é aceito universalmente que é a escrita com seus diversos signos e símbolos? Por si ele demora muito para chegar às formas corretas da escrita ou até, nunca chegará.

Na hora de buscar recursos pedagógicos para ajudar uma pessoa, seja criança ou adulto, em qualquer tipo de aprendizagem, deve-se saber fazer diferença entre psicologia e psicologismos. Negar ao aluno alavancas, andaimes, escadas e outros apoios, pedagogicamente bem escolhidos, para facilitar-lhe a chegada ao aprendizado daquilo que no campo do saber humano já está definido sob pretextos psicológicos é um retardo ou avanço pedagógico?

No que tange ao assunto dos escoramentos no ensino, Baquero (1996, p. 148) assim se expressa:

Entende-se usualmente por escoramentos de uma situação na interação entre um sujeito experto, ou mais experimentado em um certo âmbito de conhecimentos, e outro menos conhecedor, ou menos experimentado, na qual a forma de interação tem um objetivo no sentido de que o menos conhecedor se aproprie gradualmente do saber; o experto no assunto deve estar atento para que aquele que sabe menos desde o começo participe de uma tarefa reconhecidamente complexa, ainda que sua participação inicial seja sobre aspectos parciais ou locais da atividade global e isto até quando seja necessário o recurso do escoramento do indivíduo mais experto para que aquele que sabe menos poder chegar a posse da solução do problema.

Além de definir e esclarecer o que se entende por andaimes ou escoramentos no ensino, Baquero (1996) ainda orienta que os mesmos devem ser ajustáveis, temporais e audíveis e visíveis. O **DELES**, com muito rigor, leva em conta os aspectos acima citados. Para introduzir o aluno na aprendizagem da leitura e da escrita, utiliza os desenhos até que os mesmos, no dizer de uma criança alfabetizada por este método: “os desenhos dos bichinhos e dos objetos, sempre mais, vão se escondendo dentro das letrinhas” (ESTEVEES, 1959)¹⁰. Com palavras de criança ele foi claro e sucinto na explicação da utilização provisória de andaimes na aprendizagem da leitura e da escrita.

Ainda dentro do espírito da proposta de ajuda pedagógica através de escoramentos, aquele que sabe mais, na qualidade de colaborador, no início, tem o maior controle dos passos a serem

¹⁰ ESTEVES, Érico. Aluno alfabetizado com metodologia DELES. Aos sete anos, através do método proposto em 1959.

dados; porém, gradativamente vai delegando ao principiante a continuidade da caminhada.

Seria algo análogo ao trabalho da mãe águia que ensina os filhotes a voar, audível e visível, isto é, o assistido “deve estar ciente de que os êxitos obtidos são frutos de uma atividade intersubjetiva” (BAQUERO, 1996, p.149). É isto exatamente que acontece no ensino da leitura e escrita pelo **DELES**: constantemente os alunos sentem-se desafiados a produzir trabalhos de aprendizagem independentemente de escoras oferecidas pelo professor. É o que acontece, por exemplo, em tentativas e desafios feitos às crianças a fim de que mostrem que sabem escrever, sem a ajuda que vem de fora, partindo de frases formuladas verbalmente com eles após o relato de alguma história. Convidados a fazerem suas tentativas de escrever a frase em seus cadernos, depois de algum espaço de tempo, o professor a escreve no quadro e aqueles que conseguiram antecipar-se ao professor com a escrita correta vibram com o resultado alcançado.

Finalmente, retomando o ponto de partida do subcapítulo Inovar, criar é diferente de adornar ou enfeitar, é interessante assinalar que, embora em **DELES** não se esteja visando nem a arte de desenhar nem o belo em si, o constante uso do desenho no início dos trabalhos de alfabetização acaba por ajudar as crianças a desenvolverem com muita naturalidade suas potencialidades como desenhistas.

5.3.2 Desenhando para aprender a ler e a escrever

Existe uma sombra que persegue a metodologia do **Desenhando, lendo e escrevendo** – **DELES** desde a sua criação há mais de 50 anos. De que se trata? Pela pergunta formulada abaixo é possível situar a realidade do problema: Para alfabetizar através do **DELES** utiliza-se o desenho estilizado, estereotipado ou o desenho-arte que retrata o belo, que revela a capacidade da criança em apresentar detalhes e, pelo qual se pode verificar seu avanço e desenvolvimento psicológico?

Para responder a tal pergunta é preciso ter em mente várias realidades. No **DELES**, por um certo período de tempo (na primeira, segunda e terceira fases da metodologia), utiliza-se o desenho como recurso para fazer notações através de códigos improvisados com uma finalidade similar da escrita. Nesta metodologia, o desenhar tem por finalidade primeira, através de significantes bem simplificados (estilizados), possibilitar a comunicação através de símbolos

acessíveis à interpretação e compreensão da criança.

Assim sendo, os desenhos, utilizados como recurso de comunicação (provisória) de escrita, não devem ser carregados de muitos detalhes, pois, a preocupação e o cuidado com os detalhes impedem a visão da idéia que a criança, primordialmente deve ter em vista a ser representada (notada) sobre o papel. O cuidado com os detalhes pode levar a criança a perder de vista o que é para ser expresso como idéia, dado que ela não tem a capacidade de guardar na mente várias coisas ao mesmo tempo. Segundo Lev Vygotsky (1896-1934) a criança antes dos seis anos tem dificuldades de reter na mente duas ou três idéias ao mesmo tempo.

No **DELES** os desenhos têm a função de portador de significado, de exercer o papel de significante de leitura. Nele utiliza-se o desenho para fins de possibilitar a comunicação através de alguma forma de visualização e não para fins de expressar o belo ou para mostrar que o aluno possui um bom desenvolvimento psicológico. O psicólogo deve entender aquilo que o pedagogo tem em vista. Nesta metodologia, psicologia e pedagogia devem andar de mãos dadas, porém a psicologia deve saber respeitar o que a pedagogia tem em vista com o desenhar.

Então, novamente pergunta-se: no **DELES**, haverá formas de conciliar as duas coisas, o desenho visto como recurso de se verificar a capacidade mental da criança (que sabe apresentar muitos detalhes) ou, nele, simplesmente utilizar o desenho como recurso de improvisado de escrita apresentada sob forma de códigos estilizados com o recurso a croquis, estilizações, silhuetas, ideografias, imagens simples?

Sim, a conciliação é possível desde que se evite os radicalismos tanto da psicologia quanto os da pedagogia. Porém, por se tratar da presença do desenho como finalidade pedagógica de alfabetização, no caso, à pedagogia cabe o papel de apontar o caminho da conciliação.

Fazer croquis, estilizar, apresentar *designs* é uma das práticas constantes utilizadas por todo professor em sala de aula. É o que acontece quando se faz mapas ou se faz algum traçado para fins de indicação de rota a seguir para se chegar a determinado lugar. Existe, portanto, desenhar e desenhar. Tudo depende do fim pelo qual se emprega o desenho. No **DELES** o desenho tem a finalidade pedagógica específica de recorrendo a desenhos estilizados e croquis, para representar uma determinada idéia. Neste sentido há de se lembrar que o pedagogo e lingüista Luiz Carlos Cagliari, em recente palestra dada em Santa Maria a professores da Província Marista do Rio Grande do Sul, levantou a hipótese de se representar as idéias para a iniciação ao ensino da leitura, utilizando desenhos estilizados.

Nada impede, porém, que depois de se ter trabalhado com desenhos estilizados para fins de criação de códigos na montagem de frases sobre o papel, se peça às crianças que passem a limpo em papel definitivo as frases (idéias, como as crianças dizem). Neste “passar a lição a limpo” pode-se recomendar às crianças que ponham o capricho que puderem sob o aspecto de detalhes e pormenores. Entretanto, pedagogicamente recomenda-se que se evite o excesso de recomendações e diretrizes nos cuidados a ter. Isto pode desviar a criança do objetivo da aprendizagem da leitura. No **DELES** utiliza-se o desenho com a finalidade de ensinar a ler e, não, de desenhar como tal.

Na verdade, percebeu-se pela longa prática que se tem de 50 anos, que através da metodologia de utilizar o desenho para fins de ensino da leitura que o desenvolvimento da capacidade de desenhar da criança cresce muito. Inclusive, o saber desenhar da criança pode ser considerado um dos grandes subprodutos da metodologia do **DELES**. Além de crescerem em sua capacidade e desenvoltura como desenhistas percebe-se que esta forma de trabalhar se transforma num grande recurso de libertação psicológica. Portanto, respeite-se muito o ritmo e o modo de ser de cada aluno. É o que Piaget recomenda. A perfeição vem pelo exercício, não pelo número de recomendações vindas de quem quer que seja – professores ou pais que se arvoram de professores.

Por outra, nesta metodologia, para evitar o desvirtuamento do uso do desenho, pela falta de maior número de detalhes, lembra-se que faz parte dela, o professor organizar material em papeletas (desenhos e imagens bem acabadas e pequenas palavras escritas) e, a partir do mesmo material, com as crianças organizar frases sobre a mesa ou no flanelógrafo ou no assoalho. Neste tipo de trabalho todas as crianças do grupo devem estar olhando para a mesma direção, pois, olhando pela direção inversa dificulta a real percepção pretendida pela comunicação (pelo desenho e escrita).

Tal forma de trabalhar tem uma dupla vantagem: a criança, enquanto trabalha organizando as sentenças no espaço, sua atenção não fica dividida entre o desenhar e o pensar no sentido a ser dado à sentença, mas, somente precisa preocupar-se com a organização correta da mesma. E, neste caso, há também a vantagem do aluno estar em contato com desenhos bem elaborados (contando um maior número de detalhes e não, estilizados). Depois, ao ‘passar a limpo’ no papel as frases, anteriormente organizadas, a criança, já com maior conhecimento de causa, poderá fazê-lo cuidando mais dos detalhes.

5.3.3 A leitura em sua essência segundo o DELES

O essencial na leitura é que o leitor perceba o significado daquilo que está oculto atrás das letras, símbolos e desenhos como é o espírito de letramento. Leitura é a captação de sentido através de sinais percebidos pela nossa vista.

Na verdade, no paradigma de representar as idéias através da escrita em nosso mundo ocidental anglo-latino o desenho (imagens icônicas) não entra como recurso de escrita propriamente dita, apesar desta ter tido sua origem em desenhos, pictografias e ícones. O tempo e a cultura terminaram por elidir, na comunicação por escrito padronizada, as imagens e os desenhos, embora existam as denominadas ilustrações. Estas, porém, não fazem parte integrante da escrita em si.

Entretanto, como funcional recurso pedagógico momentâneo e provisório, voltar a servir-se do desenho na aprendizagem da leitura e da escrita favorece o processo da aprendizagem. Na metodologia **DELES**, pelo recurso ao desenho, o aluno vai se antecipando ao sentido do texto que está lendo. Com alguma antecedência, enquanto lê, vai descobrindo que a escrita é um jogo de organizar idéias para serem percebidas pelo sentido da vista. O desenho se transforma numa espécie de **corrimão** (andaime), facilitando-lhe a entrada nos segredos do jogo da escrita e leitura, pois é pelos desenhos que ele se orienta para perceber o significado do texto que está lendo. Embora seja o sentido da vista que diretamente se envolve com a escrita, é a pessoa por inteiro que interage através de sua inteligência com aquilo que o sentido da vista captou.

Em outras palavras, voltar ao emprego de imagens como ocorreu na origem da criação da escrita e leitura é uma necessidade natural para auxiliar o aluno a chegar à posse da grande arte de ler e escrever com bom desempenho. A essência da leitura é perceber a real idéia daquilo que está oculto atrás das letras. O ato de ler exige como ponto de partida necessário a decifração e a decodificação. Sem decodificação e recodificação não há como chegar à leitura. Então, criar pontos de apoio que as facilitem é um recurso muito útil para não dizer necessário. Ao ser introduzido no mundo da leitura, tudo fica muito facilitado para o aprendiz, recorrendo às muletas (andaimes) dos desenhos, pois, num breve relance de olhos sobre o texto frasal que tem à sua frente como objeto de leitura, consegue imaginar algo que tenha sentido à semelhança de seus hábitos de fazer a leitura do mundo que o cerca. E isto lhe dá segurança e fornece estímulos para

continuar a investir no jogo da busca da descoberta de sentido e contextualização das demais palavras e elementos de escrita do texto que está à sua frente.

O desenho, portanto, partindo dos princípios apontados pela *gestalt*, facilita ao aluno a percepção direta mínima do conteúdo do texto representado pela combinação de pictografias e escrita com grafados convencionais. Com isto ele sente-se seguro e encorajado a empenhar-se em ler o que, de fato, está escrito. Sob este aspecto, vale observar que, no ato de ler, alguma adivinhação faz parte integrante da habilidade leitora das pessoas. Smith (2003, p. 177), neste sentido, escreve algo que vale notar:

A compreensão de um texto, em geral, reduzirá o número de alternativas que uma palavra desconhecida poderia apresentar como seu significado. Outro modo de se reduzir a incerteza de antemão é empregar a técnica mediadora alternativa de identificação por analogia.

Comparando, quando uma pessoa vai visitar uma cidade desconhecida, um dos cuidados instintivos que ela tem é de observar e marcar os grandes pontos de referência da nova paisagem, a fim de evitar perder-se ou extraviar-se pelas ruas e avenidas da mesma. Para situar-se num contexto, a pessoa necessita, como primeira providência, buscar pontos de referência. Dar pontos de referência ao aprendiz a fim de que possa captar o sentido da idéia ou frase a ser lida, eis o papel das palavras apresentadas sob formas de imagens ou desenhos no ensino da leitura pelo **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização.**

5.3.4 A história do surgimento da escrita inspiradora do DELES e faixas etárias em que ele pode ser utilizado para alfabetizar

Pela história, sabe-se que a escrita se desenvolveu de forma independente em várias regiões do planeta, incluindo o Oriente Médio, a China, o Vale do Indo (atual Paquistão) e a América Central. Os sistemas de escrita evoluíram de forma autônoma e não sofreram influências mútuas. A escrita mais antiga é a cuneiforme, que foi criada há 5 mil anos na Mesopotâmia (atual Iraque). Em geral, a escrita e sua interpretação ficavam restritas aos sacerdotes ou à classe nobre (CAGLIARI, 2003).

Nessa longa caminhada tudo parece ter acontecido como um brincar de criar códigos aleatoriamente até se chegar a algum sistema de comunicar-se por meio de símbolos e sinais convencionais de caráter universal.

Para toda boa aprendizagem existe um antes e um depois. Saber por onde começar ao alfabetizar para se chegar a um feliz depois, eis a grande questão que se coloca em jogo. Quando alguém quer subir uma escada, obviamente deve começar pelo primeiro degrau. Saltar um ou dois degraus até pode ser possível, mas não é o normal. Começar pelo décimo degrau, somente um alpinista o faz por meio de cordas.

Então, qual é o primeiro degrau da escada de uma alfabetização de acordo com o **DELES**? Será que é conhecer uma por uma as letras do alfabeto e, depois, ir formando sílabas e, das sílabas, passar para as palavras? À primeira vista isto parece lógico e seria bem prático porque, para ensinar a ler, bastaria saber ler e utilizar alguns recursos pedagógicos mnemônicos. Porém, isto, além de pouco servir, é algo altamente prejudicial à aquisição de uma leitura de boa qualidade. Tal forma de ensinar parece lógica para quem sabe ler, mas para quem não sabe, nada acrescenta, pelo contrário, vai prejudicar seu grau de compreensão leitora. Enquanto se fica mostrando à pessoa uma por uma as letras, estes estranhos elementos, para a pessoa que não sabe ler, não têm qualquer sentido e não a ajudam a fazer qualquer ilação ou relacionamento com o quer que seja. Não evocam na mente dela nenhum ente que tenha significado. Tal tipo de saber, de acordo com o **DELES**, não é o primeiro saber a ser passado para quem ainda não sabe ler. Para este, apenas conhecer o nome das letras, enquanto não está de posse da leitura, constitui-se num saber parasitário (peso morto) e que não soma com nenhum dos seus saberes já adquiridos. As letras, tomadas uma por uma, sem formar sentido com as demais, para os que não sabem ler não se constituem em algo de significante. Tudo cai no vazio do nada no campo dos significados.

Também, ler não é colocar na cabeça do aprendiz um aglomerado de palavras sem nexo entre si. Ler é chegar a um produto novo que, em si, não é nenhuma das peças da sentença tomadas isoladamente. O sentido ou conteúdo é um resultado que vai além das palavras lexicais que o formaram. É algo ligado à sintaxe gramatical. É esta, e unicamente esta, que dá sentido à escrita.

Quando se alfabetiza pelo **DELES**, em parte, porém de forma induzida, o aluno faz a mesma caminhada do trabalho que foi feito pela humanidade até chegar ao invento e criação da escrita.

Porém, como o **DELES** parte da forma de ensinar a ler, utilizando imagens e desenhos, surgem da parte das pessoas perguntas como estas: Em que faixa etária ele pode ser utilizado para ensinar a ler? Para quem já conhece as letras vale partir de desenhos? Ele podia ser utilizado também na alfabetização de adultos?

Na verdade tais perguntas revelam a noção de um paradigma metodológico engessado na idéia de que para ensinar a ler o aluno necessita do reconhecimento nominal das letras do alfabeto uma por uma para chegar à posterior habilidade de ler. Mais uma vez repetindo, pelo **DELES**, não se parte do conceito de que ler é reconhecer letras ou palavras ordenadas ou esparsas como num léxico ou numa seleta, mas, de acordo com esta metodologia é, pelo recurso a desenhos e escrita, reconhecer porções de sentido sob formas frasais, formando contextos. Então, entendido isto, deve ficar claro que por este processo ensina-se a ler a pessoas de qualquer idade e é possível adaptá-lo aos mais diversos níveis psicológicos, idades e graus de iniciação de leitura havidos anteriormente, sejam quais que tenham sido eles, adotados ou não pelo **DELES**. Este, inclusive contém em si a possibilidade metodológica de aprimorar a leitura de pessoas consideradas já alfabetizadas, especialmente dos denominados leitores funcionais.

Feito este esclarecimento inicial, pode-se ver que existem vários níveis e situações diferentes em que se pode trabalhar no ensino da leitura e escrita. Entre as alternativas existentes, pode-se ter diante de si possibilidades de trabalhar realidades diversas com pacotes diversificados que atendam a níveis diferentes como seja para:

- a) crianças de Educação Infantil, nível 2 (4 a 5 anos) e de nível 3 (5 a 6 anos);
- b) crianças da 1.^a Série do Ensino Fundamental que já tiveram alguma iniciação à leitura e escrita com outras metodologias;
- c) crianças repetentes e que não tiveram êxito na aprendizagem;
- d) alfabetização de adultos;
- e) aprimorar a leitura de pessoas consideradas alfabetizadas, especialmente dos denominados leitores funcionais.

Em breves palavras, vão aqui alguns detalhes de como se trabalha em cada um destes níveis indicados acima com esta metodologia:

a) Como trabalhar com crianças de nível 2 e de nível 3 pelo DELES?:

Este é um dos campos de trabalho dos mais propícios de se trabalhar com a metodologia do **DELES**. Em contatos pessoais com crianças com idades entre 4 e 6 anos (níveis 2 e 3), elas, quando vão à escola estão conscientes de que ainda não sabem ler, porém todas acham que sabem desenhar. A metodologia **DELES** utiliza este saber fazer ou saber desenhar que as crianças acreditam fazer parte de sua sabedoria como um grande ponto de partida para ensinar-lhes a ler e escrever. Segue o princípio pedagógico de que se deve partir daquilo que o aluno sabe, ajudando-o a chegar ao novo saber com a ajuda de quem sabe mais (Vigotsky): “Hoje em dia, ninguém duvida do triângulo educativo – quem aprende, quem ensina e o conteúdo que há de se ensinar e aprender – e, portanto, as interações que se produzem” (MENDIBURU, 2001. p. 207).

Tal princípio pedagógico percebe-se que também, está retratado no pensamento de Ausebel, Novak e Hanesian (1978) trazido ao conhecimento da gente por Coll (1997) em capítulo no qual faz referências sobre um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios. Isto ele o faz ao destacar a importância a ser dada aos conhecimentos prévios nos processos ensino/aprendizagem do aluno, quando comenta:

Uma das afirmações mais contundentes sobre o papel do conhecimento prévio do aluno nos processos educacionais é a frase: ‘O fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Isto deve ser averiguado e o ensino deve depender desses dados’ (AUSEBEL; NOVAK; HANESIAN, 1978 *apud* COLL, 1997, p. 66).

E Coll (1997), continuando a reflexão, levanta novos questionamentos e perguntas sobre o grau da extensão de conhecimento e percepção que se deve ter sobre o quanto o aluno realmente sabe relativamente ao tema a ser estudado. E ela mesma enquanto questiona também dá a sua resposta: “O que precisamos conhecer? O que pode nos orientar para traçar a fronteira entre o que é necessário e o que é desnecessário conhecer, para planejar e organizar o ensino?”. (COLL, 1997, p.66). Respondendo, continua: “O primeiro critério lógico de seleção dos conhecimentos do aluno a ser explorado é o conteúdo básico sobre o qual se concentrará o processo de ensino e aprendizagem” (COLL, 1997, p.66).

Da mesma forma Moreira (2006) quando estuda a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, do qual diz ter sido aluno por longo tempo, diz que provavelmente a idéia mais importante e suas possíveis implicações para o ensino e a aprendizagem possam ser resumidas na seguinte proposição da autoria do próprio Ausubel.

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo (AUSUBEL 1978 *apud* MOREIRA, 2006, p.13).

Então, assim sendo, tem-se dois depoimentos que evocam a autoridade de Ausebel e, embora Coll (1997) denomine de contundente a afirmação de Ausebel; Novak; Hanesian, (1978), quando afirma que o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe, ao ver da gente tal assertiva calhe bem ao que sempre se busca destacar quando se trata da alfabetização pela metodologia do **DELES**. E, especificamente falando da alfabetização, qual é o básico que se precisa conhecer com relação ao real saber da criança? De acordo com a preocupações de Coll (1997) e de Moreira (2006) inspirados especialmente em Ausebel (1978), cabe fazer a pergunta: Que conteúdos e conhecimentos é que a criança possui com relação à leitura e à escrita para neles concentrar o trabalho da alfabetização?

Pela longa prática que se possui sobre a busca do saber de qual seria este ponto de partida básico que se precisa ter para o ensino/aprendizagem da escrita e da leitura, há duas perguntas cujas respostas denotam com muita clareza o que a criança de Educação Infantil, neveis 2 e 3 sempre dão resposta universalmente idênticas e que, segundo o julgar da gente, podem servir de base à iniciação da escrita e leitura pelo **DELES**. As duas perguntas teste que se costuma fazer às crianças nos primeiros dias de aula são: 1) Quem sabe ler e escrever? 2) Quem sabe desenhar?

Fazendo a primeira pergunta às crianças percebe-se que sempre produz nelas uma reação que retrata em seus rostos um impacto de frustração e na qual se pode ler a confissão: Eu não sei ler. Elas se sentem na contingência de reconhecerem que, efetivamente não sabem nem ler nem escrever. Porém, com relação à segunda pergunta, tanto crianças de nível 2 e quanto mais, crianças de nível 3 da Educação Infantil dizem que sabem (desenhar). Pois bem, é do conhecimento do saber desenhar que a criança possui (a seu modo) que o **DELES** parte ao fazer o trabalho da alfabetização. E tal ponto de partida, quando metodologicamente bem aproveitado pelo professor de alfabetização, responde com eficácia ao processo da aprendizagem da leitura e escrita.

Para realizar um bom trabalho e cuidando sempre para evitar saltos na progressão metodológica, com crianças de 4 a 5 anos (nível 2) não há necessidade de se ter pressa em entrar no mundo da utilização de grafados e escritos. As crianças deverão ficar bastante tempo trabalhando na fase de desenhos ilustrativos de objetos e pessoas evocados nos contos a elas

relatados para motivá-los a desenhar. Nem sempre é necessário que as crianças fiquem sabendo que os desenhos se constituem em fase preparatória ao aprendizado da leitura. Porém a professora, sim. Ela, inteligentemente estimulará as crianças a desenharem objetos e seres do mundo infantil após cada motivação que lhes for passada. Incentivará os alunos a serem criativos e a desenhar como souberem. O que importa é fazer com que as crianças, com alegria e prazer, se envolvam no trabalho de desenhar, tarefa que elas sabem fazer. Este saber desenhar, agora aprimorado, irá servir para, mais adiante utilizá-lo no ensino e aprendizagem da leitura.

Vayer e Trudelle (1999, p. 89), em sua obra intitulada *Como Aprende a Criança*, alertam que a integração da língua escrita, “visto sob seu aspecto formal, isto é, convencional, é evidente que o adulto deve intervir no processo que leva a criança a integrar a língua escrita, mas tudo depende da forma como intervém”. E lembram que na ação da escrita:

[...] a criança é de imediato confrontada com a convenção, tanto mais que se trata de uma convenção dupla (sons-sinais e organização de sinais sentido). Por outro lado, a criança nem sempre percebe o seu interesse enquanto meio de intercâmbio, uma vez que, com 6-7 anos, consegue exprimir-se através da palavra e por diversos outros meios (VAYER; TRUDELLE, 1999, p. 89-90).

E concluem que: “Para assimilar de uma forma duradoura os dados que lhe são propostos, o sujeito deve empenhar-se pessoalmente na atividade e ser responsável por si próprio” (VAYER; TRUDELLE, 1999, p. 90). Portanto, segundo as observações destes, a integração da escrita como tal pela criança inicia-se entre os seis a sete anos. E assinalam ainda nem sempre a criança percebe o interesse pela escrita enquanto meio de intercâmbio. Porém, é exatamente neste aspecto que o **DELES** entra em ação no sentido de preparar a criança para despertar-lhe com oportunidade o interesse pela escrita enquanto meio de intercâmbio: parte do interesse objetivo do aluno pelo desenho para ajudá-lo a descobrir que suas criações servem para transportar idéias.

Sem estar forçando a natureza, a metodologia do **DELES** tende a antecipar na criança a capacidade de assimilar de uma forma duradoura os dados que lhe são propostos. O interesse dela pelo desenho pode servir para que venha a empenhar-se pessoalmente na atividade e ser responsável por si própria.

Normalmente, nos primeiros meses de atividades com crianças de jardim 2, as professoras, em sala de aula, desenvolvem atividades lúdicas que mais servem para entreter a meninada do que para atingir algum objetivo de comunicação imediato. A metodologia do **DELES**, embora pareça estar simplesmente entretendo os alunos com o trabalho lúdico de

desenhar, tem objetivos claros a atingir: as crianças são orientadas a realizarem desenhos que, posteriormente sejam utilizados na montagem de pequenas sentenças como é proposto na primeira fase do método:



Figura 19 – 1ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

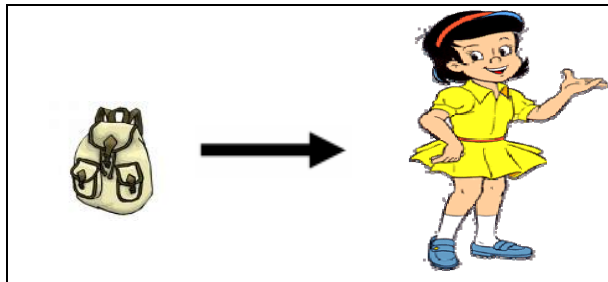


Figura 20 – 1ª fase¹¹

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

Como ainda asseveram (VAYER; TRUDELLE, 1999, p. 92), pode-se transpor para o **DELES** o que eles escrevem:

Continuando as experiências gráfica e pictóricas, as crianças vão descobrir, com a ajuda do adulto, evidentemente, as letras e os sons, mas sobretudo o que se pode fazer com eles; assim, vão realizar as primeiras mensagens em linguagem escrita. Contudo, a mensagem escrita é ainda tão rudimentar que para ser compreendida é necessário associá-la ao desenho.

¹¹ No apêndice desta Dissertação estão mais de 200 imagens (desenhos) especialmente criadas como sugestão de exemplares de trabalho que ode sr desenvolvido nos níveis 2 e 3 da Escola Infantil.

Na verdade, a utilização da fase gráfica e pictórica é mantida no trabalho escolar com crianças de Educação Infantil do nível 2, quase todo o período do nível 3 e, o quanto necessário, na primeira série do Ensino Fundamental, evidentemente sempre num crescente emprego das formas gráficas de registrar significados.

Portanto, em geral na segunda metade do ano os alunos de nível 2 (de 4 a 5 anos) podem, na medida em que seu interesse estiver despertado, ser iniciados na montagem de algumas frases do estilo daquelas indicadas nos primeiros campos da figura 3 até 15. Para se chegar a isto, evidentemente pressupõe-se um trabalho diário com os alunos. Porém, é no nível 3 que o **DELES** pode ser utilizado com muito proveito para a aprendizagem da leitura pelas crianças.

Sabendo conduzir bem a metodologia, ao término do ano, no nível 3, com frequência é possível alfabetizá-los ou, ao menos, ainda no dizer de (VAYER; TRUDELLE, 1999, p. 92) ter diante de si crianças que conseguem: “expressar suas idéias pelos seus próprios meios, para solicitar tal ou tal atividade”. Com essas crianças, já se pode colocar em jogo a regra social **pedir sem falar** que obriga ao aluno a conceber uma mensagem escrita coerente. O saber ler e o escrever delas deve ser entendido ler e redigir textos condizentes com seu nível de desenvolvimento mental: livrinhos de histórias infantis e elaborar pequenos recados por escrito.

Se houver uma boa continuidade nos trabalhos de alfabetização na 1.^a Série do Ensino Fundamental, ao final desta é de se esperar uma leitura com um bom nível de letramento.

b) Alfabetizando crianças de 1.^a Série do Ensino Fundamental que já tiveram alguma iniciação à leitura e escrita com outras metodologias:

Em princípio, o **DELES** é um processo de alfabetização que pode ser utilizado para ensinar a ler e a escrever desde a Educação Infantil até a idade adulta. Entretanto, para cada realidade e situação psicológica de nível de idade e de iniciação da pessoa com a leitura deve-se saber utilizá-lo adequadamente afim de que seja bem aceito e dê bons resultados. No mundo atual, aguçadas pela curiosidade, começa cedo o contato das crianças com a escrita e leitura. E é normal que os pais e a própria escola procurem corresponder aos interesses das crianças ajudando-as para que tenham respostas às suas buscas de aprender a ler. De acordo com Ferreiro (1991) é pedagogicamente válido que, com objetividade, sempre se satisfaça e se dê resposta às perguntas que as crianças fazem.

Diante desta iniciação vinda informalmente, seja da parte dos familiares, seja na escola infantil, as crianças aprendem muitas coisas sobre a escrita e os nomes dos códigos da escrita.

Algumas delas até podem estar chegando à primeira série sabendo ler. Porém, a maioria não. Diante de um diagnóstico semelhante a este, o que pode ser feito na primeira série com o método **DELES**? As crianças aceitarão começar tudo de novo, fazendo desenhos como se estivessem no nível 2 ou nível 3? Certamente que não. Que fazer então? Trabalhar com outras metodologias? Não, necessariamente. Com o **DELES** é possível ajudar estas crianças a aprenderem a ler com gosto e com alegria renovada diariamente.

Nesta situação, é possível ajustar o **DELES** perfeitamente aos interesses dos alunos. Vale relembrar o princípio pedagógico: o professor deve saber partir do saber do aluno, de seu saber do momento, para ajudá-lo a chegar ao que deve ser. Ou seja, deve-se ter bem em mente o princípio de Ausebel (1978): “o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe”. No caso de primeira série, em geral, as crianças chegam à escola tendo algum conhecimento de elementos da leitura, mas não têm a real posse da alfabetização. Sabem reconhecer letras, sabem traçá-las sobre o papel, até sabem fazer o traçado do próprio nome, porém, nem sempre passando deste estágio. Este saber delas deve ser aproveitado como ponto de partida. É importante lembrar que elas vêm para a escola muito motivadas e, cabe ao professor saber explorar bem esta motivação, cuidando para não desperdiçá-la, ou, o que é pior ainda, destruí-la.

Desta forma, a continuidade da alfabetização será feita utilizando o desenho a partir da organização e da montagem de registros de escrita de frases conforme os exemplos abaixo:



Figura 21 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Figura 22 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Figura 23 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).



Figura 24 – 2ª Fase

Fonte: TREVISAN, Albino (2005).

Fazendo-se uma mescla de desenhos com palavras gramaticais e lexicais de ligação de uma ou duas letras, como está indicado acima nas figuras 21 a 24 ou, seja, ao demonstrado anteriormente, a partir da figura 9 à 15 da fase dois, o aluno começará a perceber e entender o que é ler. É preciso que em assuntos de alfabetização se faça distinção entre o que é ler e o que é

saber ler. Antes de saber ler o aluno deve entender e perceber o que é ler. Perceber que ler é conseguir enxergar as idéias que estão ocultas sob a escrita, em aprendizagem da leitura, é o que deve vir antes. Depois que a criança se deu conta que no corpo da escrita existem palavras e idéias como as que se utiliza na fala, então, até chegar ao saber ler, que é a leitura propriamente dita, fica fácil.

Conforme já foi percebido na prática, para crianças que já têm alguma iniciação à leitura ao entrar na primeira série, mesmo que esta iniciação não tenha sido das melhores, porque é uma iniciação que contém alguns hábitos errôneos, é possível utilizar a metodologia do **DELES**. O que importa, neste caso, é despertar a curiosidade dos alunos, fazendo-os perceber que com desenhos é mais fácil entender o que está escrito. E eles percebem isto mais facilmente do que se julga, passando a envolver-se neste jogo. Crianças que entram com alguma iniciação como a que foi descrita, pelo verificado em situações práticas, em poucos meses aprendem a ler.

Nos primeiros sete anos em que se trabalhou na criação desta proposta metodológica como já explicado anteriormente, foi na primeira série do Fundamental, no final da década de cinqüenta e início da década de sessenta. Atualmente há experiências em andamento para fins de pesquisa, em especial na Educação Infantil, nível 3. Houve uma escola que, no ano de 2006, utilizou a metodologia do **DELES** no nível 2. A coordenadora pedagógica diagnosticou que os resultados foram bem satisfatórios.

c) A alfabetização de crianças repetentes e que não tiveram êxito na aprendizagem com base em outros métodos comparado com o que pode ser feito com o DELES:

Em geral, o número de crianças que se arrastam pelas séries iniciais das escolas, sem terem aprendido a ler, são relativamente muitas. Deixar isto como está, é transformar esta massa escolar em alunos candidatos à desistência e ao abandono da escola prematuramente. O **DELES** já tem mostrado dar excelentes resultados de recuperação escolar de tais alunos, embora se tenha feito experiência em menor escala e não é objeto deste estudo motivo pelo qual não será aqui desenvolvido.

d) Alfabetização de adultos e ou aprimoramento da leitura de alfabetizados

Poder-se-ia apresentar boas indicações para solucionar estas duas problemáticas, porém, por não fazerem parte deste estudo, isto não será feito aqui.

5.3.5 Fontes diversas de embasamento da proposta DELES

Pensa-se que esta contribuição tem fontes múltiplas, confirmando seu destaque, centrado na compreensão da forma de como a inteligência do aluno reage diante do desconhecido.

a) Centrando a inteligência do aluno na compreensão daquilo que faz

Se a base do aprendizado é a compreensão e a maior parte do que os indivíduos sabem sobre o mundo não é formalmente ensinado, de acordo com Smith (2003), na parte de alfabetização aqui desenvolvida, em tese, consiste em orientar o aluno à aprendizagem da leitura com base na compreensão daquilo que desenha, lê e escreve. Desde o primeiro momento de sua alfabetização o aluno deve ter parte nas razões do porquê de qualquer traço que faz. Continuamente deve ter condições de interagir com quem sabe mais Vigotsky (1993), dando sinais e mostrando que seu fazer é um ato que faz parte também de suas iniciativas pessoais. Em **DELES** deseja-se trabalhar para fazer coincidir o querer objetivo do professor e do aluno. O professor na posição de quem sabe e o aluno na posição de quem quer aprender, como destaca Mendiburu (2001). É com bases nesta característica que esta proposta metodológica busca investir. Propõe o desenvolvimento de hábitos de, ao ler, sempre orientar o aluno para que sempre saiba apoiar sua mente na compreensão do texto, evitando o confinamento à mera decodificação da escrita.

Portanto, é com base nestes cuidados metodológicos que aflora na reflexão pessoal o que diz (CAGLIARI, 2003, p. 150-151):

O leitor deverá em primeiro lugar decifrar a escrita, depois entender a linguagem encontrada, em seguida decodificar todas as implicações que o texto tem e, finalmente, refletir sobre isso e formar o próprio conhecimento e opinião a respeito do que leu. A leitura é uma atividade estritamente lingüística e a linguagem se monta com a fusão de significados com significantes. É falso dizer que se pode ler só pelo significado ou só pelo significante, porque só um ou outro jamais constituem uma realidade lingüística.

A metodologia do **DELES** continuamente busca conjugar a decifração, a decodificação e a compreensão, bem como o significante e o significado no ensino e aprendizagem da leitura. É pensando no que Cagliari (2003), professor de lingüística, a este respeito escreve que se está querendo contribuir para, quem sabe, facilitar em algo a aprendizagem da leitura. No dizer dele:

A grande maioria dos problemas que os alunos encontram ao longo dos anos de estudo, chegando até a pós-graduação, é decorrente de problemas de leitura. Em aulas de pós-graduação, tenho visto erros semelhantes aos das crianças quando faço treinamento de transcrição fonética, e a nenhum dos alunos que os cometeram foi imputada até hoje ausência de discriminação auditiva. Há muitas maneiras de perceber os sons da fala e de analisá-lo. (CAGLIARI, 2003 , p.185).

Uma boa metodologia de alfabetização pode prevenir, e de antemão, essas e outras problemáticas que ocorrem na vida do aluno.

b) Viagens de estudos, trocas de idéias e contatos com a Escola Nova e outras vivências pessoais

Não há como viajar, contatar com realidades de outros países, dialogar e, a partir de outros conhecimentos, enriquecer a própria cultura referente a qualquer assunto. Buscando estar sempre de olhos abertos com relação à problemática das metodologias da alfabetização, pensa-se que foi possível dar algum passo adiante sobre o assunto. Através dessas viagens de estudos e outras vivências pode-se incubar algumas das idéias que fazem parte deste subcapítulo e cisma-se que ilustram e ajudam a compreender que outras vivências propiciaram o aprimoramento da gente na criação do novo.

“Um sonho que se sonha só é apenas um sonho. Um sonho que se sonha junto é a realidade que começa” (CÂMARA, 1972). Depois de muito sonhar a sós e com as crianças que se alfabetizava, iniciou-se a aventura pelo mundo a fora para falar com quantos tivessem a paciência de escutar algo sobre os sonhos e feitos na arte de alfabetizar.

Como foi visto anteriormente, iniciou-se a vida profissional de professor em março de 1954. Naquela época, havia poucas Universidades. No Rio Grande do Sul somente havia a UFRGS e a PUCRS. Por causa da falta de professores titulados para lecionar nos denominados cursos ginasiais e secundários, os diretores de escolas podiam contratar pessoas que julgassem preparadas para assumir o ensino naqueles cursos. Entretanto, a partir da década de cinquenta, do século passado, por exigências de decretos e leis governamentais, estes começaram a exigir que as escolas situadas em cidades onde houvesse universidades os professores fossem titulados e nas demais, dentro de uma relativa brevidade de tempo, cursassem alguma faculdade para obter registro de professor nas disciplinas em que desejassem lecionar ou, no mínimo, fizessem algum Curso de Suficiência e, através de exames, obtivessem o devido registro de professor para poder

lecionar nas cidades onde não houvesse Universidades.

Assim sendo, nas férias prolongadas dos anos de 1955 e 1956 teve-se a oportunidade de participar de cursos de férias e prestação de exames com professores das Universidades Estaduais de São Paulo (capital) e de Campinas, SP. Em ambas as oportunidades, houve cursos preparatórios intensivos nos quais, entre outros estudos, eram passadas aos participantes lições e intensiva formação sobre as correntes pedagógicas da época. Lembro que em estudos feitos sobre a Escola Nova, os nomes de John Dewey (1859-1952), William Heard Kilpatrick (1871-1965 – na época ainda em vida), Edouard Claparède (1873-1940), Maria Montessori (1870-1952) e alguns outros nomes daquela Escola eram muito citados.

Destarte como professor iniciante, obteve-se um bom número de informações sobre as idéias da Escola Nova, e, continuando como professor alfabetização, além de dar aulas no denominado Curso Ginásial à noite, encorajado pelas novas informações pedagógicas passou-se a romper com as práticas pedagógicas da denominada escola antiga ou tradicional, buscando adotar as práticas da escola nova. Foi, sobretudo, como professor único de classe de alfabetização que se pode melhor colocar em prática as novas idéias relativas ao ensino ativo, outra denominação que davam às práticas da escola nova.

Tudo isso somou com as inovações teóricas do Método Global de Alfabetização de Ovide Decroly (1871-1932), bem como de seu método dos centros de interesse, cujas informações foram passadas para a gente pela equipe de professoras do Centro de Pesquisas Pedagógicas e Orientação Educacional da Secretaria de Educação e Cultura do Rio Grande do Sul (CPEOE).

É nesse contexto de formação pedagógica, em meio aos grandes desejos de inovar no ensino de que se estava possuído, bem como do fato de não aceitar conformar-se com as tradicionais metodologias de ensinar a ler, que brotou na gente a idéia da criação do **DELES** em moldes que até hoje se está mantendo, apenas aprimorando-o sob o ponto de vista das formas de pô-lo em prática.

Além de tantas informações novas que se colheu no tempo da juventude, juntamente com os pequenos êxitos que se obteve na missão de alfabetizar crianças, fez-se diversas viagens de estudos por alguns países da América do Sul e da Europa, e em toda parte foram realizadas observações, verificações, coleta de percepções pessoais sobre as metodologias de ensino em voga naqueles países, especialmente no campo da alfabetização.

Conversando com pessoas da época que possuíam um bom entendimento de assuntos da área pedagógica, em toda parte percebeu-se que as idéias que se possuía sobre o assunto despertavam o interesse de todos e encorajavam a gente a prosseguir no estudo de tal temática.

As primeiras viagens em que se buscaram informações sobre metodologias de alfabetização foram na Argentina e no Chile no ano de 1961. Em Buenos Aires, esteve-se no Instituto Barnasconi onde foram trocadas diversas idéias com técnicos daquele Instituto a respeito da nova concepção metodológica de alfabetizar que se tinha em mente. Na mesma viagem seguiu-se para Santiago do Chile. Na Universidade Católica de Santiago, onde se passou dois meses, pôde-se debater amplamente a nova proposta metodológica com os técnicos daquela Universidade. Tanto em Buenos Aires quanto em Santiago insistiam para que se escrevesse sobre o assunto, pois até lá, ele aparecia apenas nas práticas escolares da gente.

Foi a partir de tantos contatos e outros incentivos que, durante os anos de 1961 a setembro de 1963, elaborou-se a cartilha denominada **Cartilha Progressiva Davi e Vera** com seu respectivo manual do Mestre, cuja primeira edição ocorreu em setembro de 1963, pela então, Editora EMA de Porto Alegre.

Já em 1965 e 1966, tendo passado mais de um ano e meio fazendo viagens de estudo pela Europa, especialmente em Roma e Paris, levando junto exemplares da Cartilha (já de posteriores edições) procurou-se fazer diversos contatos com autoridades no assunto em ambas as cidades. Em Roma, chegou-se a proferir uma palestra sobre a metodologia para diversos especialistas do Ministério de Educação italiano. Lamenta-se não ter documentado melhor estes contatos da época. Ainda em Roma¹², onde se pôde permanecer por vários meses com colegas Maristas de uns quinze países do mundo, foi possível, com quem tivesse interesse, conversar e trocar idéias sobre assuntos metodológicos de alfabetizar. Em Paris, onde também se passou por uma temporada de mais de um mês somente visitando centros pedagógicos, entre eles, com certeza, pode-se visitar a CEL – Cooperativa da Escola Laica de Célestin Freinet.

Em 1972, em Quito, foi participado de dois seminários de educação, encontrando-se com técnicos da UNESCO e do CELAM (Conferência Latino-Americana dos Bispos da América do Sul) e novamente se aproveitou para falar-lhes e mostrar-lhes a **Cartilha Progressiva** (edição de 1968) e a cartilha **Sinal Verde para Entrar na Escola** (edição de 1972) inspiradas na forma

¹² Observação: No “curriculum vitae” pessoal do mestrando, estão documentados todos os contatos que foram feitos na maioria das viagens acima mencionadas através de atestados e diplomas obtidos nestas oportunidades.

de ensinar do **DELES**, na época denominado **método progressivo**. Lembra-se que não foram poupados elogios e incentivos verbais para que fosse dada continuidade ao trabalho.

Por fim, não se pode deixar de mencionar as inúmeras discussões e trocas de idéias que se teve a oportunidade de realizar com os técnicos do Centro de Pesquisas Pedagógicas e Orientação Educacional (CPOE) da Secretaria de Educação do Rio Grande do Sul. Outrossim, no início de 1965 passou-se um mês em Belo Horizonte, no centro pedagógico de um Instituto de Educação de Minas Gerais, na época ligado a instituições de ensino especializado dos Estados Unidos da América do Norte.

Toda esta caminhada levou a gente a retomar a metodologia para, em cima de caminhada tão longa, coroá-la com uma dissertação de mestrado. Pode-se atestar que a metodologia foi aprovada de norte a sul do Brasil através da larga aceitação que teve nas décadas de 60 e 70 do século passado. Há alguns anos que se deixou de editar cartilhas por falta de tempo da parte da gente de acompanhar os trabalhos das reedições. Aliás, aqui a metodologia está sendo retomada de momento, não em forma de cartilha, pois foi percebido que ela, para poder subsistir no tempo e no meio cultural deve receber bases científicas. Constatou-se que uma metodologia apenas apresentada em forma de cartilhas para alunos, uma vez esgotadas suas edições, ela desaparece, assim sendo, pareceu necessário transformá-la em um estudo mais profundo e daí esta dissertação.

Nos anos de 2005 a 2007, a título de retomada da metodologia em sala de aula com alunos, em três escolas, se está utilizando o **DELES**, ao todo somando um quantitativo de 115 crianças em 2006 e, 170 em 2007. No momento atual há umas 10 professoras envolvidas neste trabalho. A idade da maioria das crianças é de cinco a seis anos Educação Infantil nível 3. Aliás, no final de 2005, uma professora de primeira série¹³ das três escolas em que a metodologia foi aplicada no nível 3 da Educação Infantil, disse:

Sinto a mágoa de ter que reconhecer que as crianças alfabetizadas por mim na primeira série lêem, mas não sabem interpretar o que lêem, porém as crianças do nível 3, no qual foi adotado o **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização**, também as crianças se alfabetizaram e elas conseguem interpretar o que lêem”.

¹³ Depoimento dado em 2005 pela professora Natacha Roberta Barboza do Colégio Marista Aparecida.

6 REFERENCIAL TEÓRICO

Todo ser humano, no dizer de Renate Jost de Moraes (1995), desde o primeiro instante em que é engendrado num seio materno sente-se bem-vindo ou mal-vindo nesse aí histórico de sua vida. Entretanto, ainda segundo ela, os seres humanos, com sua própria força e outras ajudas que lhes podem vir de fora, têm como constantemente modificar os rumos de sua existência. Partindo desta maneira de pensar julga-se que é uma obrigação para um bom cidadão fazer algo para si e para os outros, a fim de tornar possível uma vida e um mundo melhor para todos. Então, pergunta-se: Em que mundo se está vivendo? O que, da parte da gente, se conseguiu detectar nele que deva ser modificado com relação à problemática da situação da realidade do momento com relação à problemática das metodologias da alfabetização? Em que se pensa que é possível contribuir para que elas possam ser melhoradas?

Essencialmente toda teoria é a resposta a alguma pergunta. Outrossim, sempre que é lançada uma teoria ela faz suscitar atrás de si novas perguntas que, também merecem suas respostas. Para localizar-se melhor diante de tal afirmação basta pensar na clássica afirmação de Descartes (1596-1650): “Penso logo existo”. Até hoje, tal afirmativa continua tendo atrás de si um caudal de perguntas respondidas ou não. Assim sendo, vão ser apresentadas algumas teorias sobre a temática da alfabetização e, a partir das mesmas, lançar algumas possíveis interrogações relativas a aspectos que, por vezes, elas deixam em aberto e/ou algum vislumbre de solução das problemáticas levantadas.

6.1 ALGUNS DADOS DA PROBLEMÁTICA ATUAL DA ALFABETIZAÇÃO EM NOSSO PAÍS

Há muitos dados que comprovam que a questão da alfabetização é uma questão mal resolvida, seja sob o aspecto do grande número de pessoas que ainda não sabem ler e escrever e/ou seja sob o aspecto da qualidade da alfabetização das pessoas consideradas alfabetizadas, cuja alfabetização, por deixar muito a desejar, faz com que essas pessoas sejam classificadas apenas

como **leitores funcionais**.

De acordo com conferência geral da UNESCO em 1958 “‘É alfabetizada uma pessoa que pode, com compreensão, tanto ler quanto escrever uma frase curta e simples em sua vida diária’. Tal definição tornou-se o guia para mensuração da alfabetização em censos nacionais” (UNESCO, 2005, p. 15).

Elvira Souza Lima¹⁴, em artigo por ela publicado, sob o título *Alfabetização Como Prática de Cultura*, falando do problema da alfabetização escreve:

Os resultados de avaliações nacionais e internacionais deixam a sensação de impotência frente a um processo de escolarização, que revela que, tanto o ensino como a aprendizagem dos conhecimentos escolares, estão longe de produzir no educando os efeitos mínimos esperados de um processo de escolarização prolongado (LIMA, 2003 p. 79).

Ainda, para ratificar as afirmações anteriores, dados colhidos recentemente sobre o assunto confirmam que em nosso país, segundo pesquisa de organização não-governamental ligada ao IBGE e publicada pelo jornal *Dutra* (2003) verificou que apenas 25% dos brasileiros sabem ler, interpretar e escrever; 67% lêem, mas não entendem o que lêem e são denominados de **analfabetos funcionais**; e 8% são pessoas que não sabem ler e escrever. A pesquisa foi realizada por amostragem num universo de pessoas situadas entre os 15 a 65 anos de idade.

Falando em analfabetos funcionais, Comblin (2007, p. 40-41) afirma:

As estatísticas oficiais são enganosas, porque fornecem índices elevados de alfabetização, mas não referem o número de analfabetos funcionais que são incapazes de ler um texto e de entender seu conteúdo.

O IBGE, em 1999, verificou que entre os 113.081.110 brasileiros com idade de 15 anos em diante, 15.073.055 não estão alfabetizados. Mostra também que a situação é mais aguda com a população rural onde a taxa de analfabetismo se eleva 29%, enquanto que a urbana é de 9,7%. De igual modo, a mesma fonte informou que a média de não alfabetizados, comparando as cifras entre sexo masculino e feminino, equivalem-se, embora em outros tempos bastante recentes o contingente de mulheres não alfabetizadas fosse maior. Isto significa que, dentro em breve, se for

¹⁴ Pós-doutorado em Psicologia, University of New Jersey; Pós-doutorado em Sociolinguística e Antropologia, Stanford University, é pedagoga e psicóloga, consultora internacional em educação, presta serviço a Secretarias Municipais de Educação.

mantida esta progressão do crescimento de mulheres que freqüentam as escolas e se alfabetizam, haverá mais elementos do sexo masculino do que feminino não alfabetizados.

Percebe-se também que os percentuais de não alfabetizados dos anos 1996 e 1997 praticamente são estáveis. Comparando, no ano de 1996 a taxa percentual de pessoas não alfabetizadas no país era de 14,7%; em 1997 de 14,7%; enquanto que o percentual de 1999 caiu para 13,3%. Isto indica que a erradicação do analfabetismo está caminhando em marcha bastante lenta e, estatisticamente mostrando que daqui a trinta anos ainda haverá gente não alfabetizada no país.

Fato a ser destacado é o grande percentual dos denominados **analfabetos funcionais**; isto é, 67% dos brasileiros lêem, mas não entendem o que lêem. Isto é um indicador de que o trabalho da alfabetização deve melhorar muito. Afinal, o aluno está passando pela escola e, na verdade, não está colhendo importante fruto de uma condizente alfabetização (IBGE publicado em Zero Hora, 2003).

Quando o trabalho da alfabetização é mal conduzido, duas coisas podem acontecer: ou o aluno se alfabetiza mal ou não consegue se alfabetizar e abandona a escola precocemente. Ambas as situações não servem. Com isto, pode-se dizer que existe o risco de que o aluno mal alfabetizado não consiga concluir o Ensino Fundamental, podendo transformar-se em um cidadão de baixa auto-estima, uma pessoa que se considera de segunda categoria, alguém que pouco consegue contribuir com a sociedade e que não há espaço para ele nesta sociedade. Estes cidadãos, na verdade, são fortes candidatos ao querer fazer-se valer pela força da delinquência ou a entregar-se ao desânimo fácil na vida. É também o que se pode deduzir das avaliações do Relatório Conciso da UNESCO que avalia:

Os benefícios humanos da alfabetização estão profundamente ligados à auto-estima de um indivíduo, à sua confiança e à sua autonomia pessoal. [...] A alfabetização trás benefícios “humanos, sociais, culturais, políticos e econômicos”. [...] Os benefícios humanos da alfabetização estão profundamente ligados à auto-estima de um indivíduo, à sua confiança e à sua autonomia pessoal. (Relatório Conciso – Educação para Todos Alfabetização para a vida, edições UNESCO, 2005, p. 16).

E considera-se que tanto pior será a situação daquele que deixa a escola sem estar alfabetizado. Este, além de dar pouco valor a si mesmo, facilmente pode tornar-se uma pessoa cheia de complexos, de grandes preconceitos sociais e, o que é pior, um agressor social em potencial. Atentos, portanto, com os maus serviços que uma escola pode estar prestando sem se

sentir culpada de nada. Manter escolas que não conseguem prestar um bom serviço à sociedade, além de ser um roubo à Pátria, é criar um perigoso engano para o povo e para a Nação.

Em 2001, uma criança de nove anos, em concurso promovido pelo MEC, que pedia que em uma frase fossem confrontadas as palavras escola e leitura, foi vencedora pela frase: **A escola forma e a leitura transforma**. Para que haja pessoas que se transformem através da leitura é preciso, antes de tudo, formar o leitor. Alguém que sabe ler e tem gosto pela leitura tem definitivamente nas mãos as chaves da cultura. Uma boa alfabetização é algo equivalente a ter recebido um sexto sentido, algo comparável ao sentido da visão mais do que em duplo, se é que a matemática autoriza a fazer esta analogia.

As escolas de nosso país, pelos dados acima mostram que um grande percentual de pessoas consideradas alfabetizados são apenas **leitores funcionais**; isto é, 67% dos brasileiros lêem, mas não entendem o que lêem. São pessoas que apenas têm o título de formado, com pouca capacidade de transformar, seja a si mesmos, seja ajudando a outros.

Mais uma vez concorda-se plenamente com o Relatório da UNESCO (2005, p. 14) quando enfatiza: “A melhor maneira de ver a alfabetização é como uma sucessão ininterrupta de habilidades em vez de considerá-la uma simples dicotomia entre ‘alfabetizado’ e ‘analfabeto’”.

Hoje, até a bolsa de valores leva em conta o grau de cultura de um povo. Com certeza, uma boa alfabetização é um bom investimento. A pessoa bem alfabetizada é uma pessoa livre de muitas escravidões. E nosso país em que situação está? Às vésperas da divulgação das mudanças do programa Brasil alfabetizado, do governo federal, por levantamento realizado com base na Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios (Pronad) revela que no total, há 15,5 milhões de brasileiros acima de 10 anos que não sabem ler nem escrever¹⁵.

6.2 MÉTODOS E PROCESSOS DE ALFABETIZAÇÃO

Há quem diga que a alfabetização não depende do método ou processo empregado para isto. Fazendo-se um estudo mais detalhado sobre o assunto poder-se-á perceber que as metodologias em uso têm ter muito a ver com a qualidade da alfabetização. Há metodologias que

¹⁵ EDITORIAL. A chaga do Analfabetismo. **Zero Hora**, Porto Alegre, Ano 45, n.16134, p. 16, Abr. 2007.

permitem mais do que outras a possibilidade de interagir com o alfabetizando, que facilitam mais ao aluno a percepção do contexto a ser lido, que permitem mais a presença de recursos lúdicos, mais adequadas para evitar cacótes e hábitos errôneos de leitura, etc. Outrossim, ao se lançar um rápido olhar sobre os diversos métodos e processos de alfabetização, percebe-se que sua história é um pouco confusa e alvo de muitas divergências com relação aos pontos de partida para a alfabetização. Trevisan (1964, p. 34), na Cartilha do Mestre da Cartilha Progressiva Davi e Vera, fundamentando os procedimentos didáticos nela apontados, escreve:

Incisivo e sóbrio como pretendo ser nesta fundamentação, começarei por diferenciar claramente a palavra método da palavra processo: método constitui termo genérico, dentro do qual se podem seguir vários processos; ao passo que processo constitui um tal ou qual procedimento, a ser seguido com este ou aquele método.

No campo da alfabetização há, portanto, métodos e processos, sendo que cada método se subdivide em certo número de processos. Os métodos até hoje se apresentam em número de dois: o sintético e o global. O método sintético compreende, entre outros, os seguintes processos: alfabético, fonético, de silabação, etc. O método global, por sua vez, abrange os seguintes processos: de contos, de sentenças, de palavras-chave ou palavração ou, ainda, de palavras geradoras, etc.

Portanto, entre os processos ligados ao método sintético ou silábico cita-se: o processo alfabético, o fonético e o de silabação. Em breves palavras o que vem a ser cada um destes?

- a) processo alfabético: é um dos processos sintéticos mais antigos de alfabetizar. Ensina a ler partindo das letras do alfabeto, ensinando aos alunos a reconhecer e a dar o nome de cada uma das letras do mesmo. Entre os pressupostos teóricos dos partidários desta metodologia está o de imaginar que, sendo a escrita composta pelas letras do alfabeto e, sendo elas as peças menores que o constituem, por isto mesmo, o aluno deve conhecê-las para poder escrever as palavras e, posteriormente aprender a formar frases e textos. Na idade média entre os povos latinos, embora já estivessem praticamente formadas as línguas neolatinas, ensinavam a ler em latim. Justificavam isto partindo do princípio de que é no latim que as letras têm seus nomes e sons originais e, assim sendo, o aluno devia inicialmente aprender a ler em latim, mesmo que ele não entendesse a língua;

- b) processo fonético: Pouco se diferencia do processo anterior. Inicia o ensino da leitura não mais pelo nome das letras, mas pelo som dos fonemas (letras e grupos consonantais). Preconizavam esta forma porque, ao ler, o nome das letras não é declinado e pronunciado diretamente;
- c) processo silábico: Este processo, entendendo que estaria dando um passo adiante do método fonético, achou por bem acrescentar vogal aos diversos fonemas na formação das sílabas. Introduziu, ainda, a novidade de colorir as vogais, afim de que o aluno percebesse o efeito da presença das vogais na escrita. Partia do princípio de que as palavras são compostas de sílabas.

Ovide Decroly (1871-1932), originário da Bélgica, baseado na psicologia da *gestalt*, cuja idéia é de que o todo é percebido em três momentos analíticos: síncrese, análise e síntese cria a teoria do método global no ensino da leitura. Entre os processos ligados ao método global cita-se:

- a) processo de contos: este processo, de modo geral, segue os seguintes passos: narrativa de um conto (estória), apresentação de um texto ilustrado, leitura e releitura do texto até memorizá-lo, desdobramento do texto em porções de sentido, desmembramento do texto em suas diversas palavras, percepção de que as palavras são formadas de sílabas e, por fim, a descoberta e o conhecimento das letras e demais sinais gráficos da escrita. Naturalmente estes passos serão acompanhados, paralelamente com mais de um conto ou estória e realizados os mais variados exercícios para manter o interesse do aluno;
- b) processo de sentenças: em síntese, ele segue os mesmos passos do processo de contos, com a diferença de que ao invés de utilizar várias sentenças para cada conto limita-se somente a uma;
- c) processo de palavração ou palavras geradoras ou palavras-chave: também este tem seu estreito relacionamento com os dois processos anteriores. Parte de um conto ou motivação em torno de palavras pedagogicamente bem escolhidas (no pensar de Paulo Freire (1921-1997), de 18 a 25). Obviamente estas devem ser apresentadas uma por uma e, após isso, fazer-se uma suficiente e exaustiva exploração de cada uma. No final, chegando à descoberta das sílabas e letras de que cada palavra é composta.

Portanto, em síntese, fazendo distinção entre método, processo e técnica, pode-se dizer que a palavra método é mais extensiva, mais abrangente. Por sua vez, processo é mais específico. Finalmente, técnica pedagógica é mais específica ainda. Esta ganha em detalhe o que perde em extensão. Constitui-se como parte de um processo. Para cada processo são criadas e aplicadas técnicas próprias.

Portanto, finalizando, como foi dito, existem duas grandes correntes de métodos ligados a alfabetização: os sintéticos, ou por alguns denominados também de silábicos, e os globais ou analíticos.

Os métodos globais partem de frases completas fruto de um relato (conto) e a partir de análises visuais da escrita destas como um todo, buscam chegar às partes (às peças). Segundo esta metodologia o aluno deve perceber que a escrita é formada de textos compostos por frases cada uma indo de ponto a ponto. Por sua vez que cada frase é composta de pequenas porções de sentido e estas, formadas de palavras. E, finalmente que as palavras podem ser desdobradas em partes menores que são as sílabas e estas em letras. Voltando a utilizar a analogia já utilizada anteriormente nesta dissertação, os globais, teoricamente iniciam o ensino da leitura, mostrando a máquina como um todo e seu funcionamento para, depois passar a mostrar os detalhes pelos quais ela é composta: de porções de sentido, palavras, sílabas, letras e outros sinais que compõem a escrita.

Para se perceber as linhas características que distinguem os métodos sintéticos ou silábicos e os métodos globais ou analíticos, há necessidade de se fazer algum estudo sobre a percepção em seus aspectos de síntese e de globalidade. É preciso reportar-se à teoria da psicologia da *gestalt* segundo a qual, sempre que a pessoa se vislumbra com algo, com algum vulto novo, percebe-o em três momentos analíticos: síncrese, análise e síntese. Trevisan (1964, p. 34), escreve:

Segers, interpretando Ernesto Renan, diz o que segue: 'O espírito humano diante de qualquer fato, por mais simples que seja, atravessa três estados de marcha:

- a) Tem uma visão geral e confusa do todo;
- b) Tem uma visão distinta e analítica das partes;
- c) Faz uma recomposição sintética.

A estes três estados, Segers, denomina de síncrese, análise e síntese'.

Síncrese: (ou sincretismo, para o caso especial da criança) seria uma visão de conjunto, ou percepção da fisionomia geral das coisas. É o momento inicial em que a pessoa entra em

contato e vislumbra o objeto em seu todo.

Análise: constitui a decomposição de um todo em suas partes para melhor conhecimento do objeto estudado. Trata-se de uma divisão funcional, e não de uma divisão em partes iguais. Ela é o segundo momento de contato com o todo: depois de ter percebido os contornos gerais do todo se passa a analisá-lo desmembrando-o em suas partes a fim de conhecê-lo melhor.

Síntese: é a percepção de que o todo é composto de partes (fragmentos) menores; ela é uma operação inversa da análise; consiste em reconstruir o todo, a partir de suas partes. Exemplos de síntese: uma conclusão final após uma tese, um livro, etc. Depois de ter-se analisado e desmembrado o todo em suas partes para conhecê-lo melhor, parte-se para a síntese que é a sua reconstrução do todo. Na síntese a pessoa se fez uma nova idéia do objeto que tem em sua frente. E, ao reconstruí-lo, o reconstrói a seu modo, de acordo com sua capacidade de visão. Esta forma de proceder, no dizer de Trevisan (1964) estaria inata em cada pessoa.

A análise e a síntese se completam. Tudo isso se passa no campo da lógica. Porém, a lógica da criança, conforme as recentes teorias do conhecimento piagetiano, seria algo que se movimenta mais no campo da síncrese. Hoje, inclusive, fala-se em sincretismo infantil. Figurativamente pode-se dizer que a criança escuta mais com os olhos do que com os ouvidos. Qualquer observador atento percebe isto. É só observar, quando uma pessoa um pouco estranha à criança lhe fala, esta a olha atentamente. No final, se a criança é perguntada sobre o que o adulto lhe falou, ela pouco ou nada sabe responder. Mas sabe falar detalhes sobre o que viu nesta pessoa.

Buscando a ajuda de Yus (2002, p. 58):

O hemisfério esquerdo tende a fragmentar parte da informação em suas partes constituintes, com o objetivo de analisar, rotular, categorizar e compartimentar tais partes, controlar os processos verbais e auditivos. Ou seja, é um órgão voltado para o abstrato e o racional.

O hemisfério direito sintetiza a informação, vê o conjunto mais do que as partes, detecta significado de padrões e tende a controlar processos visuais e espaciais. Ou seja, é um órgão voltado para o emotivo e o intuitivo.

A atenção da criança prende-se mais às coisas que se relacionam com suas experiências, necessidade e interesses imediatos. Parte mais do que tange aos sentidos externos, algo comparável aos instintos dos animais (Vigotsky, 1993).

A criança dos cinco aos sete anos não analisa os fatos, somente vê os fatos como um

todo, utiliza mais o hemisfério cerebral direito do que o esquerdo. Conforme Trevisan (1964) é mais sincrética. Pode também deter-se num ponto fixo de um fato, mas, no caso, não consegue facilmente relacioná-lo com o todo pois, ela tem dificuldade de guardar na mente dois fatos ao mesmo tempo. Utilizar a lógica do adulto para ensinar à criança a aprender, não funciona. Portanto, no trabalho com a criança, no período dos cinco aos sete anos (alfabetização), deve-se levar muito em conta a realidade dos modos de como ela percebe as coisas. Antes de se passar à fase das análises deve-se ficar muito tempo dentro das visualizações gerais, do sincretismo. Suas leituras se restringem quase, exclusivamente em visualizações sincréticas.

Os processos sintéticos de alfabetização, de modo geral, permanecem mais próximos da lógica do adulto e mais distantes da lógica do sincretismo infantil. O cérebro da criança funciona de forma diferente do cérebro do adulto (que aprendeu a utilizar o hemisfério esquerdo) e a partir de sua visão adulta de alfabetizado (Yus 2002). A criança vê as coisas mais com o hemisfério direito que está voltado para o emotivo e intuitivo. O cérebro dela não está aparelhado nem cerebralmente nem cognitivamente para ver sentido nas letras isoladas do alfabeto que os processos de alfabetização do método sintético lhe quer passar à sua mente.

As coisas se esclarecem melhor ainda examinando o que Romanelli (1984, p. 156), escreve:

Segundo Piaget, a criança passa por três períodos de desenvolvimento mental. Durante o estágio preparatório, dos 2 aos 7 anos de idade, a criança desenvolve certas habilidades, como a linguagem e o desenho. No segundo estágio, dos 7 aos 11 anos, a criança começa a pensar logicamente. O período de operações formais estende-se dos 11 aos 15 anos, quando a criança começa a lidar com abstrações e raciocinar com realismo acerca do futuro.

Segundo ele, os sistemas educacionais objetivam mais acomodar a criança aos conhecimentos tradicionais que formar inteligências inventivas e críticas.

Portanto, de acordo com Romanelli, inspirado em Piaget, desde os tempos de infância da criança (2 a 7 anos) deve-se educá-la e incentivá-la a desenvolver sua inteligência inventiva e criativa, fora do tradicional que vê a educação somente sob a ótica do racional. Então, pergunta-se: as metodologias existentes e em voga por ali possuem um corpo de práticas em cuja imanência, por si despertem o aluno à inventividade e criatividade? São respeitadoras dos mecanismos cerebrais próprios da criança?

E Romanelli (1984, p. 157) continua em seus comentários sobre as teorias de Piaget: “Compreender é inventar, ou reconstruir através da reinvenção, e será preciso curvar-se ante tais

necessidades se o que se pretende para o futuro, é moldar indivíduos capazes de produzir ou de criar, e não apenas de repetir”. Criar, inventar ou construir idéias é um vocabulário que se utiliza na aplicação das diversas metodologias de alfabetizar? Criar, inventar, escrever idéias, descobrir e outros vocábulos similares estão passando a fazer parte do vocabulário escolar das crianças? A este respeito, que dizem os professores e pais do método objeto desta dissertação?

Segundo constatação de Mendiburu (2001), Vigotsky anota que a distância básica entre o ser humano e os animais é a significação, isto é, a criação e o uso de sinais. Segundo Mendiburu (2001, p. 219), para Vigotsky, “as ferramentas psicológicas, as responsáveis pela mediação do passo do elementar ao superior e, portanto, da emergência e a construção da consciência, são os sinais e os símbolos”. E acrescenta: “Se a pessoa se constrói de fora para dentro graças àquilo que aprende a usar no âmbito de suas relações sociais, não resta dúvida que a instrução, a aprendizagem, aquilo que se aprende, precede à própria consciência e à atividade psíquica individual” (MENDIBURU, 2001, p. 221).

Portanto, o adulto que ensina deve lembrar-se de respeitar o estado de maturação e crescimento infantil que ainda não está de posse de muitos sinais e símbolos, sendo sua capacidade de abstrair quase inexistente e, simultaneamente cumprir seu meticuloso papel de progressiva e metodicamente fornecer à mente da criança pequenos e novos desafios que ela tenha condições de absorver e socializar.

Adel (2001, p. 106) lembra que “A batalha dialética entre os defensores e detratores do método global ou do sintético durou uma série de anos e, de fato, não se tem chegado a um ponto de vista único, existindo até a atualidade ambas as metodologias em vigência”. Então, pergunta-se, será que não existem outros caminhos para dar fim a estas dicotomias em assuntos de metodologias de ensino e aprendizagem da leitura? Será que não dá para criar uma ponte-resposta, criando um caminho que unifique melhor a síntese, a análise e a síntese no processo de alfabetização?

Em Cartilha Progressiva Davi e Vera – Parte do Mestre, Trevisan (1964, p. 37) explica-se que:

No plano mental a análise e a síntese não se separam em operações independentes; constituem dois tempos da mesma atividade: analisa-se para melhor compreender, e a compreensão é a síntese, a fusão de todos os elementos numa tal ou qual situação, sua redução a um conceito, a um juízo, a uma apreciação mais ampla.

Assim sendo é preciso que se dê outra solução prática às demandas da inteligência das crianças quando são introduzidas à aprendizagem da leitura. É conveniente que se passe a buscar novas alternativas para ajudar a criança a chegar ao mundo da escrita pela globalização. Sem ser especificamente nem um ou nem outro (entre as práticas da silabação ou da globalização) partindo da sintaxe, representando a escrita por significantes que não sejam os sinais universais de grafar e notar as idéias, não seria possível dar uma ajuda efetiva ao aluno a chegar à alfabetização? Servir-se de formas pictográficas e desenhos como recurso inicial de comunicação pela simbologia de sinais visuais para representá-las globalmente sob formas síncretas, não seria um bom caminho para se iniciar a alfabetização? Imagina-se que antes de se chegar ao mundo da escrita propriamente dita é possível, interligando desenhos (pictografias, silhuetas, transformando-os em símbolos provisórios) com elementos monossilábicos de ligação montar formas de registrar idéias visualmente e, através de uma gradativa e sistemática, com a criança chegar ao mundo da escrita. De uma forma ou de outra se julga que impende amenizar os saltos de abstrações que ultrapassam à capacidade infantil.

6.3 ARTIFICIALISMOS E RECURSOS DE VISUALIZAÇÃO PARA FACILITAR A APRENDIZAGEM DA LEITURA

Lima (2003) em assuntos de alfabetização levanta uma questão que, segundo parece, merece uma atenção especial. Dentro das idéias a favor ou contra a idéia de ensinar diretamente ou não na caminhada do aprender ler ela é partidária de que haja quem ensine, pois no dizer dela a escrita é um produto cultural. Segundo ela:

A escrita, sendo um produto cultural depende do ensino intencional e organizado, não se realiza através da herança genética, como acontece com a fala e linguagem de sinais. É sabido que o indivíduo que fala uma língua não sabe lê-la ou escrevê-la a menos que passe por um processo de ensino específico para cada uma destas atividades (LIMA, 2003, p. 85).

Portanto, segundo a autora, o ensino da escrita e da leitura, sendo um produto cultural, supõe a ação pedagógica de um mestre. E imagina-se que o mestre obterá maior ou menor êxito

em sua tarefa, dependendo de suas habilidades e sua capacidade inventiva de criar recursos e artificialismos devidamente apropriados para isto. Para que haja aprendizagem é preciso criar processo com base nas leis da mesma.

Entre as diversas leis da aprendizagem, apresenta-se algumas citadas por Trevisan (1964, p. 44):

- a. A lei da totalidade: melhor se aprende, e mais depressa, em situação total. É mais fácil aprender quando há conjunto só temos parte por parte.
- b. A lei da realidade: melhor se aprende em situação real do que em situação fictícia.
- c. A lei do exercício: melhor se aprende aquilo que se executa maior número de vezes. Aprende-se a fazer fazendo.
- d. A lei hedônica: melhor aprendemos e mais depressa, aquilo de que gostamos, aquilo que nos causa prazer.
- e. A lei da novidade: melhor se aprende, e mais depressa, aquilo que encerra novidade.

Dando especial atenção a estas leis, para introduzir o aluno na aprendizagem da leitura e escrita, parece que, recorrendo a ícones, seria uma forma de atendê-las, visto que, segundo Lima (2003, p. 86):

[...] o domínio da escrita não é uma realização humana garantida unicamente pela herança genética da espécie, alfabetizar será, portanto, sempre uma aquisição cultural, um exercício da função simbólica e uma ação que depende da mediação do outro.

Por sua vez Henriques (1996, p.79) “atribui um papel primordial à atividade do sujeito nos processos de construção dos instrumentos cognitivos e de aquisição dos conhecimentos”. Portanto, as metodologias constantemente deveriam dar aos alunos oportunidades de interagir com instrumentos que lhes sejam familiares ligados às realidades de suas vidas e de suas capacidades de compreender. Então, aqui volta a pergunta: haverá alguma metodologia que atende aos reais reclamos da inteligência infantil do aluno em seu processo de alfabetização e lhe dá oportunidades de constantemente interagir na aprendizagem com instrumentos que ele mesmo vá criando para expandir seus conhecimentos? Que oportunidades lhe são dadas para criar seus instrumentos com a finalidade de expandir seus conhecimentos?

A forma de ensino pela visão global, em seu princípio básico imanente, exige que se ensine ler a partir de contextos. A este respeito Margarida Musset Adel refere:

El enunciado respecto a la función de la globalización, hecho por Decroly no ha sido desmentido por los psicólogos posteriores, sino que ha sido completado y enriquecido. Por ello, en la actualidad, los planes de estudios y los programas escolares en los primeros cursos de escolaridad plantean unos contenidos muy cercanos a la realidad infantil y llenos de significación para el niño, sin relación con la división de los aprendizajes por asignaturas o materias, basada en la estructura de las ciencias. (ADEL, 2001, p. 118).

Portanto, de acordo com as formas globais de alfabetização implica que sempre se apresente a leitura com textos que formem bons contextos, sempre partindo da leitura de idéias, de frases completas. E como seria possível fazer isto a não ser pelo caminho do recurso a desenhos e, posteriormente de desenhos e palavras monossilábicas necessárias para formar as sentenças nas quais há o sujeito, o verbo e o complemento, sempre atendendo à sintaxe gramatical? E com esta forma de entrar no mundo da escrita, por um caminho próximo da realidade da psicologia infantil chegar a palavras em cuja grafia são utilizadas duas e mais sílabas. A seguir, pelo recurso a comparação do grafado das palavras, ao modo do processo de palavras geradoras, aos poucos, quando o aluno já está mais familiarizado com a escrita, suprimir-se o recurso ao desenho.

A utilização exclusiva de sinais de escrita (grafados - letras e símbolos), eliminando a presença de desenhos, seria praticada somente quando o aluno percebeu e entendeu bem em que consiste a essência intrínseca da função da realidade da leitura. Portanto, ensine-se a ler e escrever partindo da forma sintática (frases) e não da lexical (palavras fora de contexto). Alfabetizar, partindo diretamente da sintaxe permite a contextualização que é algo globalizado. Quando a pessoa lê, constantemente necessita de referenciais visuais que lhe sirvam de apoio na evocação de algum conteúdo, de algo que tenha sentido e signifique. O desenho facilita esta visão.

Por vezes, ensino escolar de nossos tempos e, isto é praticamente uma constante, em seu afã de buscar clareza, vai dissecando o todo, fragmenta-o de tal modo que, com tantas subdivisões do conjunto contextual impede e impossibilita ao aluno chegar ao verdadeiro saber em face da perda da visão do todo. Neste sentido Morin ressalta:

A supremacia de um conhecimento fragmentado segundo as disciplinas torna muitas vezes incapaz de operar o vínculo entre as partes e as totalidades e deve dar lugar a um modo de conhecimento capaz de apreender os objetos nos seus contextos, nas suas complexidades, nos seus conjuntos (MORIN, 2005, p. 17).

Isto sugere que nas metodologias de alfabetização sempre se dê lugar a um modo de se

chegar ao conhecimento capaz de apreender os objetos nos seus contextos. Por vezes as teorias da aprendizagem, em si encantam, porém, quando se passa a aplicá-las à realidade do ensino, às vezes desencantam o professor e os alunos. Então há necessidade que se passe a ensinar de uma forma similar ao entretenimento das pessoas que têm o hábito de desvendar os segredos das denominadas cartas enigmáticas e, no caso da alfabetização, com a vantagem de ter a seu lado o apoio e incentivos do professor e outros participantes no seu processo da aprendizagem. O aprender a ler para o aluno deve tornar-se como um jogo porque, em nenhum momento, a criança deveria ser submetida a uma forma de aprender, cujo saber apenas faz sentido para o professor. O aluno deve ter acesso fácil às regras do jogo da alfabetização visto que ele, no ato de ler, sempre precisa se orientar pelo conteúdo que está sendo expresso no papel.

Morin (2005, p.19) ainda reclama do ensino de hoje, dizendo: “A compreensão é simultaneamente meio e fim da comunicação humana. A educação para a compreensão está ausente dos nossos ensinos”. Plenamente de acordo! Importa que a iniciação à aprendizagem da leitura comporte, embutida na metodologia de conduzi-la a contínua compreensão daquilo que está sendo realizado por escrito transformando tudo, simultaneamente meio e fim da comunicação humana também para o aluno enquanto aprende e isto somente acontece, quando ele compreende o por que da ação que está praticando. Na elaboração de tópicos frasais a serem notados é preciso que professor e aluno, sempre tenham em vista algo a ser comunicado também ao nível do aluno; terem uma intencionalidade conjunta, e não apenas estarem envolvidos na escrita de algo que tenha como única finalidade sua leitura, sem haver a percepção de seu significado e utilidade. No início do ensino da leitura os desenhos podem ser um recurso de um inestimável valor prático, pois eles sempre significam também para o aluno. E os desenhos passam a significar de maneira nova, quando utilizados na montagem de frases que façam sentido para todos os participantes envolvidos no trabalho de tal elaboração.

Por que tanta insistência na utilização do desenho para encaminhar o aluno à aprendizagem da leitura e escrita? Porque é partir daquilo que ele, ao natural, sabe fazer. É a partir disto que o *homo sapiens* iniciou suas formas de comunicação: por desenhos e símbolos, inteligentemente escolhidos e organizados. Com certeza a criança, por si, não tem a iniciativa de reinventar a escrita, porém, ajudada ou ensinada por quem sabe mais Vigotsky (1979) aceita e, até prazerosamente acompanha o processo de refazer uma caminhada semelhante àquela que foi, quando o homem criou a escrita. É preciso que se crie (se ainda não estiver criada) uma proposta

metodológica de alfabetização na qual não se vá exigir da criança que reinvente a escrita, mas que siga um processo de aprendizagem da mesma similar ao processo realizado pelo homem na criação da escrita. Com certeza será fácil fazer que a criança aceite a se envolver neste tipo de atividade, pois, trata-se de dar continuidade natural ao que ela sabe fazer – desenhar.

Com relação à história da criação da escrita, Cagliari (2003, p. 106- 108) escreve:

A história da escrita vista no seu conjunto, se seguir uma linha de evolução cronológica de nenhum sistema especificamente, pode ser caracterizada como tendo três fases distintas: a pictórica, a ideográfica e a alfabética. A fase pictórica se distingue pela escrita através de desenhos ou pictogramas. [...] Os pictogramas não estão associados a um som, mas à imagem do que se quer representar. Consistem em representações bem simplificadas dos objetos da realidade.

É, portanto, a partir deste comum saber fazer natural pictográfico de cada pessoa que se sugere desenvolver uma metodologia de alfabetização.

Com relação à escrita considere-se o detalhe de que ela parte do fato de que é o sentido da vista, o órgão número um posto em ação e envolvido no ato de ler. E, a leitura somente pode ser objeto de ação e realizada por pessoas que conseguem ver e enxergar. Somente os cegos utilizam um sistema de acessar a leitura pelo tato. Portanto, sendo a vista o sentido básico da captação dos sinais da escrita, na iniciação a alfabetização, é essencial facilitar ao aluno da melhor maneira possível a chegada à sua porta de entrada da inteligência do sentido de cada significante da mesma. Assim sendo, o desenho (pictogramas) se prestam muito, para de imediato, chegar-se às idéias que se quer registrar sobre o papel. Em face disto é relevante lembrar-se que ao ler, a atenção da pessoa, obrigatoriamente necessita estar atenta a duas coisas, ou seja, bipartir-se em duas direções:

- a) centrar-se na questão da decifração e decodificação dos elementos de escrita (letras e sinais), portadores de significado, tendo-os bem debaixo dos olhos, buscando perceber no âmbito do contexto dela o sentido daquilo que está lendo;
- b) centrar-se na busca do sentido da leitura do texto que está lendo que é o aspecto essencial do ato de ler, a fim de enriquecer-se e usufruir, o quanto possível, de novos conhecimentos e mensagens contidos no portador do texto.

Embora, para as pessoas que possuem vistas em bom estado, seja o órgão da visão o responsável pela percepção do objeto da leitura, no entanto, para entender o que está sendo lido a pessoa põe em ação todos seus sentidos. Isto significa que a atenção de qualquer pessoa enquanto

lê simultaneamente está centrada na tarefa de decodificar e de perceber o sentido do conteúdo lido, sendo que, somente existe leitura, quando percebe o significante e o real sentido do conteúdo daquilo que se vem lendo e é a pessoa que executou a ação de ler e não somente seus olhos.

È pensando nestes aspectos que se passou a fazer uma cuidadosa análise do que vem a ser o ato de ler. Baseado em longas reflexões sobre o assunto é possível dar-se conta que a atenção da pessoa enquanto lê, sua atenção obrigatoriamente deve distribuir sua atenção em duas direções: a) centrar-se no aspecto da decodificação dos signos portadores do texto objeto de leitura (letras, grupos consonantais, sinais de pontuação) e b) buscar perceber o real conteúdo do texto que está sendo decodificado. É assim que, constantemente a atenção, oscilando entre **a** e **b**, no ato de ler, em parte, a percepção da mente clara da pessoa, se perde no emaranhado das decodificações, perdendo de vista o essencial que é o produto final que está em **b**, isto é, a coleta daquilo que os significantes, em seu contexto significam.

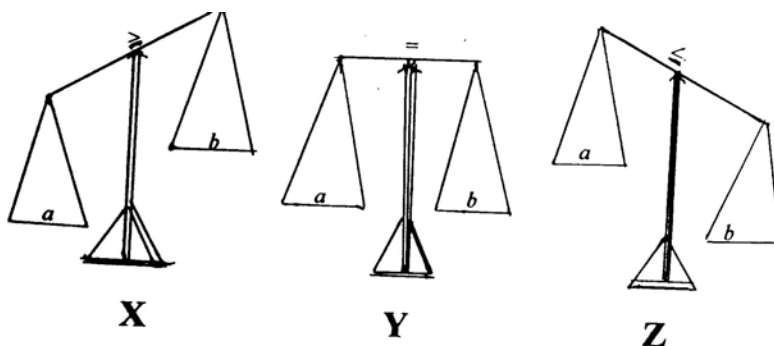


Figura 25 – Comparação da qualidade leitora

Fonte: TREVISAN, Albino, 2005.

Na ilustração ao lado, a balança **Z** é a que indica a capacidade leitora de melhor qualidade. Pois, nela: em **a** a pessoa **decodifica** e, em **b** vê o **sentido**. Sendo que **b**, no caso, efetivamente pesa mais do que **a**.

Comparando-se os esforços da atenção de quem lê, continuamente dividida entre **a** e **b**, as oscilações dos pratos da balança da leitura puxarão mais para qual dos lados: para **a** ou para **b**? Ou seja, a atenção estará mais absorvida pela decodificação ou pela compreensão dos conteúdos que estão sendo lidos? Em outras palavras, olhando-se para as três balanças da figura acima, qual é a que estaria indicando melhor qualidade de leitura?

A começar pela balança **X** da fig. 25 percebe-se que a balança indica a pior capacidade leitora porque o prato **a** (da decodificação) está exigindo mais absorção da atenção do que o prato **b** (da percepção do sentido), indicador da compreensão leitora. Por sua vez, na balança **Y** há um

equilíbrio entre **a** e **b**. Isto indica que há uma leitura de qualidade mediana. Pois, a pessoa mal entende o sentido daquilo que lê. A balança **Z**, onde **b** pesa mais do que **a** indica que existe uma capacidade leitora de melhor qualidade, pois a pessoa está com a atenção mais centrada no sentido daquilo que está lendo do que no aspecto da decodificação, ou seja, está mais centrada no significado do que nos significantes.

Portanto, toda e qualquer metodologia de alfabetização deve estar atenta às indicações apontadas acima: zelar para que o aluno esteja mais atento e preocupado com o aspecto da compreensão dos conteúdos frasais do que com o trabalho decifração e decodificação. E é pensando nesses aspectos de melhorar o grau de capacitação da compreensão da leitura do aluno, que se pensa utilizando desenhos como recursos iniciais de alfabetização os resultados se aproximarão mais do paradigma **Z**, conforme foi ilustração da figura 25.

De fato, por experiências efetuadas, percebeu-se que os desenhos de objetos e seres concretos, que passam a fazer parte integrante de idéias enunciadas na frase, não escondem atrás de si o significado das palavras como acontece no traçado das letras que as escrevem. Desenhando um balão, uma árvore ou uma mesa aqui ou no Brasil ou no Japão, tanto uma criança brasileira quanto uma criança japonesa se faz uma idéia clara daquilo que vem a ser cada um dos objetos desenhados. Através do desenho, o aluno deixa de ser alguém que não sabe ler e ele passa ter a ilusão pedagógica de fazer parte do universo de quem sabe ler. Desde o aprender a ler ele se sente incluído entre os que sabem ler porque está, de fato, participando ativamente do processo do desvendamento do significado dos significantes. E os que têm o paradigma de que leitura somente se faz com letras deve desengessá-lo e buscar entender o ler da criança que está a caminho do ler definitivo. Ainda nestes dias uma mãe teimou com o filho que foi mostrar-lhe que sabia ler, utilizando o recurso dos desenhos, ela lhe disse: “Isto não é ler”. Mas a criança tinha tanta segurança de suas conquistas que não se deixou abalar com as palavras da mãe. Ele confiou na palavra abalizada de sua mestra e continuou acreditando que sabia ler. E isto traz à criança uma grande auto-estima que redobra nela a confiança em si na continuação da busca de aprendizagem da leitura.

Da mesma forma, considerando a situação da pessoa que não sabe ler, o professor não pode esquecer do detalhe de que, se outros não lêem para ela o que está escrito, esta não percebe qualquer conexão entre o que vê, olhando para o traçado de letras que ocultam dentro de si palavras e a informação real que seus ouvidos escutam. Exemplificando isto com uma frase: Eu

vi a borboleta. Neste caso, por mais que o aluno olhe, ele não vê borboleta nenhuma dentro das letras que ocultam dentro de si a idéia de borboleta. Isto frustra o aluno e o amedronta, fenômeno negativo que não ocorre na forma de ensinar a ler pelos desenhos que amenizam o problema, pois, com este recurso, o salto entre o ver e o ouvir o que está contido nos significantes fica mais próximo. O grau de abstração é mínimo, e continuamente busca-se anular a distância de abstração existente entre os significantes e seus significados. Pelo contexto, formado pela escrita e imagens, sem haver maiores dificuldades criadas pelas barreiras da decodificação, entende o texto.

Na história da leitura/escrita da humanidade, pode ser constatado um percurso que se inicia nos desenhos, avança pelos ideogramas (ícones) e alcança os sinais gráficos. Trata-se de um processo de evolução do menos simbólico (menos abstrato) para o mais simbólico (mais abstrato). Assim, na forma da leitura/escrita da criança, pode ser encontrado percurso similar – pictograma/ideograma/sinal gráfico (CAGLIARI, 2003).

Usualmente, nas didáticas de alfabetização, o trabalho da alfabetização é iniciado através das palavras lexicais, ou até, por vezes, pela forma alfabética e a silabada. Contrariamente, no DELES tem-se como ponto de partida as palavras gramaticais – artigos, preposições e verbos de ligação embutidos na sintaxe (sentenças completas). Tal perspectiva permite que as vogais **a**, **o** e as sílabas **da**, **de**, entrem no processo da alfabetização como elementos coesivos da frase, em suas funções sintáticas, então:

- a) desde o momento inicial, os desenhos e os ideogramas seriam apresentados à criança dentro de uma frase com a estrutura sintática padrão: sujeito + verbo + complemento. Quanto aos verbos, primeiramente seriam apresentados os de ligação, que na verdade, seriam conectores, para posteriormente serem apresentados os de transitividade;
- b) a prática da leitura constitui-se num dos eixos do aprendizado, sendo a escrita decorrente da leitura de paradigmas escritos – frases e textos gerados para o fim de alfabetizar;
- c) a relação entre a escrita e o contexto lingüístico estarão presentes no aprendizado da leitura na medida em que a apresentação das palavras ocorre sempre inseridas na estrutura sintática da frase.

6.4 PONTOS E MARCOS FRONTEIRIÇOS ENTRE AS METODOLOGIAS

De acordo com SILVA (2000, p.92), “A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. Neste sentido o professor sempre devia se orientar pelo princípio pedagógico de que o aluno somente aprende bem se compreende o porquê de cada ação que deve executar para prosseguir na caminhada de seu aprender. Fazendo uma analogia, sempre que se levanta um pé para caminhar deve-se ter no consciente ou no inconsciente a mínima segurança de onde se vai colocá-lo no chão para dar o passo seguinte. Portanto, somente o professor estar compreendendo por onde se está andando no aprendizado da leitura, não basta. Se o aluno sempre, da melhor maneira possível, participa das opções, dos para que e dos por que de cada passo que são dados propicia-lhe a possibilidade de sua aprendizagem fluir melhor e otimizar-lhe a compreensão daquilo que é feito momento por momento de sua caminhada de aprendiz da leitura. O professor não pode deixar o aluno por fora do entender e compreender a razão de tudo que é feito no processo da aprendizagem da leitura. Continuamente é preciso que vise o letramento do aluno.

Portanto, o professor como condutor da caminhada da alfabetização, sempre há de estar atento de evitar passos e guinadas bruscas do caminho que segue a fim de amenizar choques frustrantes para o aluno. Neste sentido, na apresentação de novos elementos de escrita, metodologicamente não pode sumariamente esconder tudo atrás de letras e sinais gráficos. Vale, pois, lembrar que no ensino da leitura, não se pode queimar etapas, ignorando o processo de onde vem toda a trama histórica da criação da escrita e leitura. Esta criação, sem fugir à regra de que a natureza, não fez saltos ao ser criada pela humanidade. Portanto, ao ajudar o aluno a crescer na aprendizagem, é preciso lembrar-se de que ele, ao apossar-se de qualquer novo saber segue a lei da natureza: não faz saltos (*Natura non facit saltus*). Não se pode forçar o botão da roseira a abrir-se em rosa. Esta é uma lei da qual, também a inteligência humana está sujeita quando aprende.

Portanto, respeitando as leis da natureza, também na aprendizagem da leitura é importante partir do mundo de conhecimentos dos alunos, tanto sob o aspecto do ouvir, quanto ao do ver. Seguindo a lógica desta forma pedagógica de conceber as coisas os processos de alfabetização deveriam seguir uma linha metodológica de alfabetizar semelhante ao processo da

caminhada percorrida pela humanidade para chegar à criação da escrita.

O que acaba de ser dito talvez fique um pouco mais claro transcrevendo algo que Cagliari (2003, p. 110), relata a respeito da história do surgimento e criação da escrita:

Os gregos adaptaram o sistema de escrita fenícia, ao qual juntaram as vogais, uma vez que, em grego, as vogais têm uma função lingüística muito importante na formação e no reconhecimento das palavras. Assim, os gregos, escrevendo consoantes e vogais, criaram o sistema de escrita alfabética. A escrita alfabética é a que representa um inventário menor de símbolos e permite a maior possibilidade combinatória de caracteres na escrita. Posteriormente, a escrita grega foi adaptada pelos romanos, e esta forma modificada constitui o sistema alfabético greco-latino de onde provém o nosso alfabeto.

É assim, pois que a humanidade chegou ao mundo da escrita iniciando com pictogramas (ícones, silhuetas e ideogramas) para notação e registro rudimentar de suas idéias e eventos. Aos desenhos, imagens e pictogramas sentiu a necessidade de juntar ideogramas que, conectados com os anteriores, enriqueceu suas formas de registro e comunicação, embora, as simbologias fossem criando um grau de abstração sempre maior. Por fim, avançando mais com as abstrações e depurando o sistema, em dado momento, dando um salto similar aos da ordem dos saltos quânticos, que são raros, chegou à criação do silabário e das letras. Indubitavelmente a criação do silabário é um dos grandes divisores entre a pré-história e a história.

Na caminhada dos sistemas ideográficos para os sistemas de escrita Cagliari (2003, p.115) ainda escreve:

Os sistemas ideográficos em geral tiveram sua origem numa escrita pictográfica, icônica, cujas formas lembravam coisas do conhecimento do escritor e do leitor. Na própria combinação de caracteres icônicos surgiu a possibilidade de escrita motivada foneticamente através desse mesmo processo, tornando a relação icônica cada vez mais fraca, e a relação fonográfica cada vez mais forte.

Há aqui na fala de Cagliari um elemento novo – o fonográfico: a associação de sons às imagens. Por fim, diante daquilo que foi exposto até o momento neste subcapítulo, aqui, impõem-se novas perguntas: Como é que as metodologias de alfabetização existentes respondem à natural necessidade que o aluno tem de perceber que a escrita é fruto de convenções humanas? Há suficiente conscientização dos mestres de alfabetização que a escrita para chegar à sua forma atual passou por um número infinito de passos e que ela é fruto de refinadas convenções e abstrações? Antes de pôr a criança em contato com tantas e tão refinadas realidades abstratas não seria interessante amenizar tal salto, abrandando a distância entre as abstrações dos símbolos da escrita (imagens simbólicas representando sons para registrar idéias) e as imagens de objetos da

vida real?

Na alfabetização, seja qual for o método adotado, o professor, de acordo com uma boa pedagogia, sempre há de ter sua preocupação voltada para seu papel de ser um facilitador da descoberta da arte de ler de seus alunos. E, para tanto lhe cabe de sempre estar atento e em busca daquilo que é o conhecido e o desconhecido, o fácil e o difícil, o complexo e o simples à criança. Uma metodologia de alfabetização pode ser considerada adequada, quando propicia ao aluno a possibilidade de interagir com as realidades que a cercam. É fato, por múltiplas vezes constatado e, de firme aceitação universal que uma criança de cinco ou seis anos, ao entrar na fase preparatória da alfabetização, julga-se capaz de desenhar, ilustrando com imagens e desenhos de sua criação os contos e narrativas que a motivam, porém, está consciente de que não sabe ler e escrever.

Outrossim, as crianças dos cursos de Educação Infantil, a seu modo, sabem criar seus códigos e com eles sabem ler para si o que rabiscam e desenharam para seu entretenimento pessoal. E sobre o que elas se propõem fazer não nos cabe fazer perguntas e exigir que no-lo interpretem. O fato comum do entregar-se a um simples fazer por fazer, para a criança já a satisfaz, sendo que, para ela, não importa o que faz. Portanto, em alfabetização o saber da criança de quatro anos é o saber desenhar e o desconhecido é o saber ler com os padrões da escrita universal. Para ela, o fácil é o desenhar imagens de objetos conhecidos e o difícil é o desenhar letras (copiando) porque a escrita como tal não faz parte do mundo de seus códigos (embora já tenha alguma curiosidade sobre ela) e a escrita em seus padrões universais não faz parte de suas formas naturais de se expressar.

Assim sendo, percebe-se que existe uma absoluta precisão de criar pontes que dêem à criança acesso ao mundo da escrita. Porém, tais pontes que ligam o conhecido ao desconhecido da criança devem constituir-se em um processo gradativo de acesso aos códigos da escrita. E, isto tudo é teoria. Então, pergunta-se, entre as práticas existentes há alguma que esteja solucionando a contento tais problemáticas?

Da mesma forma para chegar à real capacidade de ler a criança de quatro a seis anos deve saber transpor e ultrapassar a fase do saber desenhar para chegar ao momento de dar sentido a seus desenhos, chegando à capacidade de, com eles, construir códigos dotados de significado para poder registrar pensamentos e idéias que possam ser lidas e interpretadas por eles e por outros. À medida que a aprendizagem avança o aluno deve ir entendendo e aceitando

que é preciso evoluir e que seus códigos devem ser feitos e elaborados com o objetivo de se transformarem em significantes que ajudem a transportar idéias que eles mesmos e outros possam perceber seu significado, quando apresentadas sobre o papel para serem apreendidas pelo sentido da vista. O aluno deve entender que suas criações escritas precisam expressar idéias contextualizadas, retratando algo sobre um determinado pensamento ou relato. Por sua vez o professor tende a saber contemporizar e respeitar a imaginação e a liberdade fantasiosa do aluno ajudando-o até chegar à re-descoberta. A propósito da fantasia e do imaginário, Edgar Morin (2005, p. 25) comenta:

A importância da fantasia e do imaginário no ser humano é inimaginável, dado que as vias de entrada e de saída do sistema neuro-cerebral que conectam o organismo com o mundo exterior representam só 2 por cento de todo o conjunto, enquanto 98 por cento diz respeito ao funcionamento interior, constitui-se um mundo psíquico relativamente independente onde fermentam necessidades, sonhos, desejos, idéias, imagens, fantasias e este mundo infiltra-se na nossa visão ou concepção de mundo exterior.

À luz das constatações de Morin é urge perceber que existe uma grande diferença entre as coisas que são simples para o campo da lógica e as que são simples em sua dimensão psicológica. Para um desavisado alfabetizado parece ser lógico que a alfabetização deva iniciar a partir da tomada de conhecimento das peças unitárias significantes mais simples da escrita (letras do alfabeto) para, com estas, construir outras maiores, mais complexas (sílabas e palavras). Todavia esta lógica não funciona para aquele que ainda não aprendeu a ler com os símbolos da escrita universal, máxime em se tratando de crianças de jardim. A lógica delas está mais circunscrita ao campo da psicologia. Para elas, as letras e outros símbolos padronizados da escrita que são peças simples do ponto de vista da lógica do alfabetizado de nada servem, a não ser para enfeitar e não se constituem em reais significantes na linha da comunicação. As crianças não percebem qualquer nexos entre as minúsculas peças da escrita (letras) e o mundo de seus pequenos conhecimentos organizados. Enquanto a criança está apenas na fase do saber desenhar aquelas peças, em nada a auxiliam para registrar seus conhecimentos e idéias. Para registrar seus conhecimentos sobre o papel somente tem lógica utilizar desenhos e imagens do real (pictogramas) e ideogramas. E, nisto a criança está correta e tem sua lógica: ela parte de outro ponto de vista que também é verdadeiro. E, o ponto de vista dela é mais correto do que aquele do alfabetizado. Ferreiro & Teberosky, (1991, p. 276) afirmam que:

Entre as propostas metodológicas e as concepções infantis há uma distância que pode medir-se em termos do que a escola ensina e a criança aprende. O que a escola pretende ensinar nem sempre coincide com o que a criança consegue aprender. Nas tentativas de desvendar os mistérios do código alfabético, o docente procede, passo a passo, do simples ao complexo, segundo uma definição própria que sempre é imposta por ele.

Esta observação é muito oportuna, pois, na verdade, habitualmente os professores que alfabetizam impõem ao aluno sua visão do que é simples e complexo. Cometem violências contra as formas simples e diretas de perceber da criança. Fazem saltos por não se darem conta das formas sincréticas da criança de perceber as realidades que a cercam. Portanto, importa criar formas de alfabetizar respeitadoras das formas peculiares das crianças chegarem ao conhecimento.

6.5 AS TEORIAS CLÁSSICAS E RECENTES DE CONCEBER A ALFABETIZAÇÃO: APROXIMAÇÃO E COMPARAÇÃO

Nos capítulos 6.1, 6.2, 6.3 e 6.4 anteriores ligados ao referencial teórico desta dissertação foram colocadas várias interrogações e objeções sobre as formas, que ao ver da gente deveriam ter outro tratamento nas metodologias da alfabetização. E, em todos os capítulos que precedem a fundamentação teórica da metodologia defendida nesta proposta dissertativa buscou-se mostrar com clareza os procedimentos práticos a serem utilizados para um efetivo trabalho de alfabetização, apresentando uma proposta própria de alfabetizar.

Sem querer faltar à ética, pedindo vênias aos leitores aqui, pede-se a licença para se fazer algumas aproximações comparativas entre as formas comuns de conduzir a alfabetização e a metodologia que se tem em mente no **DELES**.

6.5.1 As teorias clássicas e sua forma de conceber a alfabetização aproximando-as com o **DELES**

Apresentando apenas algumas amostras teóricas baseadas nos pensadores clássicos,

relativamente às formas de como a mente humana adquire seus conhecimentos, pretende-se mostrar em que aspectos dessas teorias se fundamentam as suspeitas da gente de que os processos de ensino da leitura e da escrita deveriam seguir.

De acordo com que Adel (2001) apresenta em sua resenha teórica das propostas de Decroly, criador da pedagogia dos centros de interesses e dos métodos globais, nela acentua: “a primeira imagem que guardamos de uma pessoa, de um objeto, dum mapa ou de uma melodia é global, e a seguir entra-se a fazer a análise dos elementos” (ADEL, 2001, p. 105). É o que se denomina, no dizer da mesma autora, de esquematismo, sincretismo ou globalização nos fenômenos normalmente relacionados com a percepção.

Cavalcanti (2000, p.125-126), citando textualmente palavras de Marx Wertheimer (1880-1930), um dos fundadores da psicologia da *gestalt* transcreve:

Existem totalidades cujo comportamento não é determinado pelos elementos individuais, mas nos quais os processos parciais são eles mesmos determinados pela natureza intrínseca do todo. A teoria da Gestalt alimenta a esperança de determinar a natureza dessas totalidades.

Complementando o pensamento de Wertheimer, Cavalcanti (2000, p. 125-126) explica que ele:

[...] dizia que os seres vivos não percebem as coisas sob formas de elementos isolados, mas sim de totalidades, de qualidades significativas, de “Gestalten”. Ele mostrou que a percepção não se dá de forma fragmentada, mas, principalmente por meio da totalidade do que cada coisa é [...] No complexo do todo, segundo Wertheimer, dever-se-iam considerar não somente os elementos que o compõem, mas, também, as relações entre os elementos.

Portanto, de acordo com a *gestalt* o global é mais que o contextual. No global se leva em conta as relações entre o todo e as partes. Reconstituo o todo se conheço as partes. De acordo com Pascal, citado por Morin (2005, p. 37) afirmou: “considero ser impossível conhecer as partes sem conhecer o todo, tampouco conhecer o todo sem conhecer particularmente as partes”.

Por sua vez o belga Ovides Decroly (1932) foi buscar os fundamentos de suas teorias sobre os métodos globais na Gestalt. E, efetivamente, é nos princípios da mesma que se inspiram os fundamentos teóricos do **DELES - Desenhando, lendo e escrevendo**. Portanto, a grande chave e ponto de partida da alfabetização do **DELES** é: “Os seres vivos não percebem as coisas sob formas de elementos isolados, mas sim de totalidades, de qualidades significativas”. Isto se confirma também pela citação acima (CAVALCANTI, 2000, p.126).

A partir destas premissas percebe-se a necessidade de criar uma forma de introduzir o aluno à aprendizagem da leitura, apoiado em desenhos, pois eles o ajudariam a perceber que a escrita fornece à mente idéias, sob formas de totalidades, apoiadas em qualidades significativas e não em formas fragmentadas. O **DELES** ensina a ler a partir da sintaxe que apresenta as idéias escritas como uma totalidade que forma contexto (Gestalt).

Logo, pelo fato de as crianças se sentirem aptas a desenhar e, o desenho tornando-se algo de objetivo e claro em seu saber consciente e ponte provisória da elaboração da escrita, o **DELES** lhes possibilita o conhecimento de causa de tudo que fazem e realizam com quem as move a avançar no processo de sua alfabetização. Desta forma, professor e aluno trabalham em boa sintonia de espírito entre si, não havendo problemas de inoportunas e prejudiciais situações dos relacionamentos interpessoais no ambiente escolar por falta de motivação direta da criança diante daquilo vai realizando.

A partir disso, também na alfabetização desde os primeiros instantes que inicia o processo de sua caminhada há de se respeitar os sincretismos ou visão global dos fenômenos que normalmente se relacionam com a percepção humana. E se evita de iniciá-la prematuramente por meio de dissecações ou no destaque e visão dos detalhes do instrumental da escrita para o registro e notação de idéias. O momento de fazer maiores análises e comparações dos morfemas e outros elementos da escrita entre si é uma realidade que surge em fases bem mais avançadas do contato do aluno com a escrita. No início são evitadas as clássicas análises dos elementos constitutivos da escrita no sentido de compará-los entre si, para fins de construção de novos morfemas visto que o aluno ainda não tem uma concepção clara da função da escrita. Ele não compreende ainda que as letras e as sílabas são peças constitutivas da escrita como portadora de conteúdos em si.

Por sua vez, Léon (1936, p. 63), falando sobre o princípio do método global escreve:

Nós percebemos o todo antes de distinguir as partes. Diz-se, vemos a floresta antes de ver as árvores. A criança que aprende a falar escuta sua mãe a lhe dizer e redizer conjuntos de palavras, frases, no início, bem sucintas e breves, no entanto sempre inteiras. E a criança as escuta em sua totalidade, sem distinção nem justaposição de palavras, assimilando-as e servindo-se delas por sua vez.

E Léon (1936, p. 63) continua: “Na linguagem é o ouvido que percebe; na leitura, é o olho, porém, em ambos os casos, é a mesma inteligência que interpreta e os mesmos órgãos que articulam”. É o olho que percebe o todo. E o mesmo autor anota:

Ao ler a visão se desloca por pequenos saltos e percebe não uma letra após a outra, conjuntos de palavras, grupos visuais, nos quais o início e o fim caem no meio das palavras. Com alguns detalhes que são percebidos nitidamente, reconstroem-se as palavras e os grupos, sobretudo se eles são familiares ao leitor. (LÉON, 1936, p. 63- 64).

É, portanto a partir de unidades visuais, palavras e porções de sentido frasais percebidos de um só hiato da mente que corresponde à idéia. As letras isoladas não têm significado e a visão sucessiva de letras através de uma fenda de papel, que percorre a extensão de palavra por palavra torna a leitura muito penosa. Ao ler não se lê catando sucessivas percepções de letras individuadas. Isto não leva a mente a formar qualquer idéia ou colher qualquer significado. Levando em conta tais indicações teóricas, desde o início da introdução a aprendizagem da leitura, parece patente a necessidade de se recorrer a desenhos e pictogramas icônicos na iniciação a alfabetização, a fim de que o leitor, num só momento possa captar a idéia do todo frasal. Entendido, os desenhos que exercem a função de andaimes, se o ato de ler for comparado a uma construção em andamento, deixam de estar presentes na escrita das frases a partir do momento em que o aluno não necessitar mais deles.

No **DELES**, por ser uma proposta metodológica que apresenta frases e idéias do dia-a-dia da vida da criança, esta, ao ler, lê seu próprio pensamento porque toda leitura que se faz com ela sempre é precedida de alguma realidade próxima, de uma pequena história, de alguma atividade sensorial que se verbaliza com ela. A partir disto o aluno lê como fala; sua leitura passa a ter uma vitalidade e um tom espontâneo e natural, deixando de contrair cacoetes e hesitações ou de fazer leitura cantarolada, perdendo-se em prestar atenção a cada letra que compõem as palavras.

Da mesma forma, em princípio, no momento em que o aluno aprende a escrever, o **DELES** considera válido o pensar de Vigotsky (1993), sob o aspecto daquilo que ele denomina de compartilhar no âmbito interpsicológico com a criança a fim de ajudá-la a atuar autonomamente. É neste sentido que este pedagogo fala em **conteúdos procedimentais**, junto aos aprendizes, no ensino formal. Isto, significando que, quem alfabetiza precisa possuir a arte pedagógica de acompanhar o alfabetizando, induzindo-o a fazer suas descobertas e apropriações de novos aprendizados.

Em outras palavras, no pensamento de Vigotsky (1993) significa que, no ensino, alguma indução formal é importante para maior eficácia da aprendizagem. Afinal, a escrita é uma criação humana que ultrapassa os 5000 anos de existência. Certo, cada pessoa pode imprimir ao seu jeito de escrever um ritmo e uma forma que retrata seu caráter e personalidade. Os grafólogos são

testemunho disto. Porém, cada pessoa, hoje, não está mais livre de criar ou reinventar a escrita a seu modo, criando uma infinidade de símbolos alfabéticos. Toda pessoa que escreve, não escreve somente para si mesma. Sua escrita deve atender aos rudimentos mínimos dos padrões universais para outros terem acesso ao que ela registra através da escrita. No formato e traçado dos sinais gráficos existe um óbvio imutável que deve ser passado pelo mestre ao aprendiz, desde que se lhe assegurem seus modos de ser como pessoa. Outrossim, existem pequenas regras de conduzir os impulsos da mão e dos dedos para escrever, úteis para economizar tempo e que ajudam a evitar traços e cortes indevidos das letras quando se escreve.

Por sua vez Ferreiro & Teberosky, (1991) em seu livro *Psicogênese da língua escrita*, fazem um longo estudo sobre a forma ou o modo de, como a criança (dos quatro anos) chega aos rudimentos da língua escrita em trabalho de observação induzida. Referindo-se à criança as autoras falam em capacidade de reconhecer as palavras na sua forma individual.

Reconhecer as palavras em sua forma individual é a primeira das rudimentares análises que o **DELES** faz, depois de apresentar frases organizadas com recurso a desenhos e com a presença de algum rudimento de escrita utilizado para fazer ligação entre os substantivos (apresentados sob forma de desenho) nas frases. No aspecto de reconhecer as palavras em sua forma individual, presume-se que, quanto menos extensa a palavra tanto mais aumentam as chances de reconhecê-la como um todo. No **DELES**, em suas duas fases iniciais, somente são utilizadas palavras de uma sílaba e, assim, fica muito mais fácil ajudar a criança a reconhecê-las quando, posteriormente são apresentadas em separado para fins de identificação e ulteriores utilizações em novos contextos frasais.

Depois, as mesmas autoras falam em **indivduar** os elementos de ligação entre as palavras da sentença. Efetivamente quando existe o verdadeiro ato de ler, a pessoa presta atenção aos significados do texto e não em cada palavra em sua realidade individuada. Reconhecer cada uma das palavras individuadas, já apresentadas ao aluno anteriormente é um recurso de grande valia e relevante para que ele possa escrever, por capacidade e iniciativa pessoal, outras pequenas frases recorrendo à sua capacidade de intuir e criar por analogias.

O **DELES** também encontra respaldo em suas práticas na afirmação de aceitar que uma oração está escrita não implicando necessariamente que todas as palavras que a compõem estejam escritas (pela distinção que a criança estabelece entre o que está escrito e o que se pode ler sobre o escrito), Ferreiro e Teberosky (1991). Efetivamente, a boa capacidade leitora implica na

capacidade de ler e fazer nexos, através de ilações pertinentes ao patrimônio cultural pessoal. Novamente vale reportar-se ao que falou Morin (2005, p. 25) quando fala da “importância da fantasia e do imaginário no ser humano”.

Ferreiro & Teberosky (1991) falam também em **fragmentos de escrita**, em **repertório de grafias extremamente reduzido**, em **gráfico icônico e gráfico não icônico** ou em **grafias não icônicas** e em **grafias-letras e grafias-não-letras** e, **das relações entre o todo e as partes** e em **produção de escritas própria do sistema alfabético**. São expressões-chave que ajudam a intuir aspectos importantes da caminhada processual a ser seguida no ensino da escrita e leitura.

No pensar dos autores Ferreiro & Teberosky (1991, p. 279) “ainda não se criou nenhum novo sistema para representar as linguagens naturais”, se bem que elas fazem uma salvaguarda ao chinês e ao japonês que utilizam uma escrita com base ideográfica. Esta afirmação fica endossada por Cagliari (2003) que sugere a criação de uma metodologia de ensinar ler e escrever por meio de desenhos pictográficos. Porém, esta é a prática do **DELES** como processo de alfabetização em língua portuguesa desde que foi criado em 1956-1957 e se iniciou a trabalhar com ele já a partir daquelas datas. Recorre a ideografias e a desenhos para efeito de comunicação em suas duas fases iniciais da alfabetização e mantendo-o, o quanto necessário também na sua terceira fase: para fins pedagógicos de introduzir o aluno no mundo da escrita e da leitura, efetivamente serve-se de um sistema para representar a linguagem natural passando, assim, ao aprendiz uma momentânea, pedagógica e salutar ilusão de que está conseguindo ler.

Toda escrita supõe a possibilidade de decifração de seus códigos por meio da leitura, porém, para que haja leitura não se supõe a obrigatoriedade de uma escrita nos moldes dos padrões da escrita das línguas ocidentais. Hoje, fala-se muito em saber fazer a leitura do mundo e de tudo o que nos rodeia. Ferreiro (2001, p. 75) assevera que: “A aquisição da língua escrita inclui a aprendizagem do código, porém não se reduza a ele. A aquisição da língua escrita inclui a leitura, mas não a coloca adiante da leitura”. É assim que, no **DELES**, se introduz à leitura e se faz leitura, imitando ler códigos de escrita, porém sem haver a presença destes. Inicia-se lendo montagens simuladas de sentenças sem a presença de códigos da escrita convencional.

No **DELES** antes de se exigir a leitura com os códigos padronizados da escrita, o aluno é introduzido aos pré-requisitos da leitura, lendo por intermédio de desenhos e ideogramas sem haver a presença de elementos de escrita convencional (letras, vírgulas e pontos). É assim que esta metodologia antecipa a leitura à escrita entendida de acordo com os padrões universais da

mesma. Através desta forma de introduzir à leitura o aluno tem a ilusão, no bom sentido do termo de saber ler (e de fato ele lê), sem a presença dos padrões convencionais da escrita, criados pela cultura. Ele, antes de ler com a escrita convencional, é introduzido ao mundo dos comportamentos da leitura, utilizando somente desenhos e ideogramas. Esta pré-fase da leitura é própria e exclusiva do **DELES** e, sua ausência metodológica nas diversas metodologias existentes é reclamada, e com razão, por **com todas as letras** de Ferreiro (2001).

Dentro do que é recomendado por Ferreiro (2001, p.73) o aluno que é introduzido à aprendizagem da leitura pelo **DELES** a qualquer momento ou fase de sua aprendizagem:

- a) sabe o que diz e é capaz de inter-reagir com a escrita no restrito campo de seu estágio de aprendizagem;
- b) pode perguntar e ser entendido; pode perguntar e obter resposta;
- c) participa em atos sociais de utilização funcional da escrita;
- d) pode antecipar o conteúdo de um texto escrito, utilizando inteligentemente os dados contextuais e – na medida em que vai sendo possível – os dados textuais;
- e) pode escrever com diferentes propósitos e sem medo de cometer erros, em contextos nos quais as escritas são aceitas, analisadas e comparadas sem serem sancionadas.

E como pode ser visto mais adiante pelos depoimentos de professores e pais de alunos, o trabalho da alfabetização por meio do **DELES** se transforma num verdadeiro e constante jogo divertido, tanto para o aluno quanto para o professor e permite uma constante relação de afeto e amizade para ambos. Como acontece isto? O aluno logo vai entendendo o segredo de organizar sentenças ao seu bel prazer, utilizando o que constantemente vai aprendendo a introduzir na montagem das mesmas. E o professor, a cada momento, tem a alegria de dar retornos de aprovação ao aluno, estreitando deste modo os laços de amizade por múltiplas mútuas gratificações e, o mesmo ocorrendo em relação aos pais nas tantas vezes em que os filhos, felizes, lhes apresentam suas conquistas e seus feitos.

Pelo que se conhece de tantos outros pensadores clássicos como Decroly, Montessori, Dewey, Rogers, Rousseau, Vygotsky, Freinet, Paulo Freire, Sócrates e sua maiêutica, Aristóteles e seu afã na busca da verdade e outros, não se tem dúvidas que o **DELES** é uma metodologia e uma forma de conduzir à descoberta do saber e da verdade na qual, cada um deles, veria bem

retratados alguns dos aspectos mais importantes de suas propostas pedagógicas ou filosóficas. Se bem que teorizar é uma coisa, transformar uma teoria em algo de processual e prático é um outro gênero de saber.

6.5.2 A visão da alfabetização de algumas literaturas mais recentes comparada à visão do DELES

Em continuação deste estudo vai-se comparar e fazer um pequeno paralelo entre o **DELES** e um estudo realizado por Inês Cristina de Melo Mamede e outro, por Cláudia Maria Mendes Contijo.

A primeira das autoras mencionadas, assim se expressa com relação à epistemologia genética e psicogênese da língua escrita:

No ambiente educacional e no meio acadêmico brasileiros, convencionou-se chamar à teoria piagetiana de “construtivismo”, porque sua teoria explica que o conhecimento é construído na interação do ser humano com o meio, e que não nascemos inteligentes (MAMEDE, 2003, p. 2).

E, citando Ferreiro & Teberosky (1988), Mamede, (2003, p. 40) transcreve: “O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget é um sujeito que procura ativamente compreender o mundo que o rodeia, e trata de resolver as interrogações que este mundo provoca”.

A forma do aluno se alfabetizar através do **DELES**, na verdade, tem muito a ver com construtivismo. Ele, constantemente interage com o mundo do seu meio para representá-lo e traduzi-lo em idéias desde os primeiros momentos da aprendizagem da leitura e escrita. No início, traduzindo o que pensa através de desenhos, depois, complementando suas expressões visuais utilizando elementos de escrita convencional (letras), o aluno tem a oportunidade de sempre ser o protagonista daquilo que faz em parceria de quem sabe mais do que ele (Vigotsky, 1979). No caso da metodologia do **DELES** o aluno busca o saber, interagindo de forma construtivista, o faz em parceria com quem sabe mais do que ele, de forma socializada, de acordo com a pedagogia de Lev Vigotsky, assim expresso por Ignasi Vila Mendiburu:

Porém, não resta dúvida, que os signos e os símbolos são artificiais e, por isso, convencionais e arbitrários ou, dito de outro modo, são o resultado da história social e cultural de uma comunidade determinada. Portanto, sua incorporação e domínio por parte daqueles que os desconhecem – a infância – somente pode ser o resultado de uma aprendizagem específica em determinado contexto comunitário. Aprendizagem que, ao mesmo tempo, requer que alguém os ensine, quer dizer, que aqueles que já sabem utilizá-los ensine aos que não sabem (MENDIBURU, 2001, p.221).

Com certeza, para um piagetiano ortodoxo, o final do texto de Mendiburu (2001) não soa bem. No construtivismo de Piaget aquele que sabe mais, daquele que aprende, não deve intervir na interação do aprendiz com o mundo de suas autodescobertas se não for solicitado. Porém, como se denotou anteriormente, o **DELES** é uma metodologia que tem muitas possibilidades de gozar de um livre trânsito entre os teóricos da educação. E, não há como deixar de concordar com Vigotsky (1993) quando afirma que não resta dúvida que os signos e os símbolos são artificiais e, por isto, convencionais e arbitrários, são o resultado da história social e cultural de uma comunidade determinada. Assim sendo, o **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES**, também, em teoria e na prática, concorda com Vigotsky (1979) quando conclui que a aprendizagem da leitura e escrita que são uma criação socio-cultural o que requer que alguém as ensine aos que não sabem. Porém, saberá interagir de modo tal com aquele que aprende que este tenha a impressão que é ele que está descobrindo o saber.

Voltando às insistências de Mamede com relação ao funcionamento da inteligência mediante a ação, ela destaca:

Para o funcionamento da inteligência, a ação é, pois, considerada um elemento primordial do conhecimento, estando nela implicados, por conseguinte, tanto o sujeito como o meio físico-sociocultural. A ação, que pressupõe a interação, é compreendida tanto em sua possibilidade motora quanto em sua forma interiorizada (MAMEDE, 2003, p. 3).

E acrescenta: “Um sujeito que está realizando algo materialmente, porém, segundo as instruções ou o modelo para ser copiado, dado por outro, não é, habitualmente um sujeito intelectualmente ativo” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1985, apud MAMEDE, 2003, p. 29).

E como se poderá perceber posteriormente através dos depoimentos dos pais e educadores, no **DELES** o aluno tem ampla participação no sentido interagir com o objeto de sua aprendizagem e amplas são suas possibilidades de elaborar e engenhar criações próprias. E vale que se leve em consideração que o aluno, como um ser físico-sociocultural, interage em parceria

com aquele que sabe mais. Quando se está numa encruzilhada de uma estrada e não se sabe qual caminho tomar, sempre vem bem a ajuda de alguém para orientar a gente sobre o caminho a seguir.

Contijo (2003), em seu trabalho *A escrita e a leitura de textos fase inicial da alfabetização*, assim se expressa na fase conclusiva de seu trabalho, comentando um dos aspectos de suas observações em pesquisas realizadas com um grupo de crianças: “Concluimos que, durante o desenvolvimento da escrita, as crianças efetuam as leituras dos textos a partir de dois mecanismos: rememoravam os textos que motivaram os registros e utilizam a escrita para recordar e, por isso, buscavam interpretá-la” (CONTIJO, 2003, p. 23).

E, em uma de suas conclusões finais diz: “[...] é um erro dizer que não devemos influir no processo de desenvolvimento da escrita na criança: deixar que ela siga seu curso espontaneamente, pois as normas que regem a escrita ortográfica precisam ser ensinadas” (CONTIJO, 2003, p.23). A propósito disto Vigotsky (1993, p. 231) assinala:

A criança ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia [...]. Na linguagem escrita, pelo contrário, deve tomar consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos. [...] Este aprendizado assim como outras aprendizagens escolares são fundamentais para que a criança tome consciência dos processos envolvidos que desenvolve cotidianamente e passe a realizá-las consciente e voluntariamente.

Como se pode perceber pelos elementos metodológicos genéricos da forma como o **DELES** introduz ao ensino e aprendizagem da leitura e escrita leva bem em conta toda aprendizagem que a criança já possui em sua vida pregressa, antes de iniciar na fase da aprendizagem sistemática em escola. Hoje, descarta-se a idéia de que o aluno deve ser considerado um tábula rasa. O aluno, a seu modo, faz sua leitura do mundo. É assim que, pela pesquisa apresentada por Contijo (2003, p. 23) vê-se confirmado o respeito que se deve dar ao saber natural da criança, porém, como ela diz, quando necessário “devemos influir no processo de desenvolvimento da escrita na criança”, pois há normas que regem os movimentos corretos da escrita que precisam ser ensinadas. Afinal a escrita, como invento e criação, já tem milhares de anos. É patrimônio cultural humano bastante estável e bem definido.

Contatando com o que existe de disponível na CAPES, em Banco de Dissertações e Teses, nas 26.a, 25.a e 23.a Reuniões da anped, em Textos e Trabalhos dos GTs, o Gt 10 – Alfabetização, Leitura e Escrita, dos 35 trabalhos apresentados, oito se relacionam diretamente

com a alfabetização propriamente dita e, portanto, indiretamente, com o trabalho que se está realizando.

Dentre os trabalhos apresentados no ANPEDSUL (2003) aparece ao menos um título de trabalho relacionado com a alfabetização.

Assim, pode-se concluir que a temática da alfabetização, embora tradicional, continua emergente, também após o ano 2000. De acordo com as buscas que se realizou, ao todo, descobriu-se que há dezesseis títulos ligados ao assunto.

Há pouco tempo em entrevista dada ao Correio Riograndense à pergunta: “O que é preciso ser feito para despertar no jovem o prazer para a leitura”?

Rubem Alves responde:

Na escola o jovem é ensinado a não gostar da leitura. O que a escola faz com a leitura é brutal. A escola vai “desanimando” os alunos. Por exemplo, para o vestibular o jovem é levado a fazer resumo de livros. A alma se alimenta de coisas que não existem. A primeira condição de gostar de ler é: não pode ter prova. Se o jovem for ler a obra somente por causa da prova, estraga a leitura. Segunda condição: os estudantes não têm experiência de ouvir leitura – leitura é puro prazer (ALVES, 2005, p. 4) .

Tal afirmação não deixa de ter seu fundo de gravidade. Mas, infelizmente ela não deixa de ser algo de real. Sabe-se que os frequentadores das bibliotecas não são tantos. De modo geral, percebe-se que o interesse dos alunos de buscar o saber diretamente nos livros é bem diminuto.

6.6 O PENSAMENTO DE ALGUNS FILÓSOFOS DA ATUALIDADE E, EM ESPECIAL, O DE PAUL RICOEUR TRADUZIDOS EM ATOS PEDAGÓGICOS

Paul Ricoeur diz que “A compreensão de si mesmo é narrativa de um extremo ao outro” (RICOEUR, 1996, p.91). E Anna Arendt acrescenta: “Comprovamos que o sentido da ação somente é percebido após que o agente deixou de atuar” (ARENDR, 1988, p.88). Traduzindo isto em termos pedagógicos significa que o indivíduo, ao terminar de executar sua ação, percebe-a como fruto de sua iniciativa pessoal, como algo do qual é criador e autor principal. Então, daí decorrem as perguntas: Haverá metodologias de aprendizagem da leitura em que nas quais sempre que o aluno executa um trabalho de aprendizagem o percebe como fruto e produção sua e,

da qual se sente protagonista? Haverá alunos que desde suas primeiras criações, utilizando sinais e símbolos, fruto de suas imaginações, venham a revelar o *Homo Politicus* (Barcenas, p. 65) existente nele, como sendo uma resposta à pergunta: Quem és tu?

Isto, em termos de ação, viria a ser algo similar ao que acontece quando a criança vai se expressando através de brinquedos livres do dia-a-dia de seu viver, no contato com o mundo que a cerca.

A ação é a atividade através da qual revelamos a nossa única e singular identidade por meio do discurso e da palavra diante dos demais no âmbito da esfera pública fundada na pluralidade. Pela ação mostramos quem somos, dando assim a resposta à pergunta: *quem és tu?* (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p.65).

Na verdade, de acordo com a pedagogia destes pensadores o aluno como protagonista de suas ações não é apenas um *Homo Laborans*, (aquele aluno que apenas faz e executa algo a mando do professor) ou um *Homo Faber*, (que executa ações fruto de idéias criadas por outros). Mas é protagonista e criador de sua ação desde a concepção à execução da mesma. Portanto, como *Homo Politicus*, não é um passivo consumidor de idéias pensadas e criadas por outros ou puro fruto do cumprimento de ordens recebidas.

Uma metodologia que parte destes moldes aguça no aluno a necessidade de ser percebido através daquilo que cria e faz. Com certeza (no caso de criança) sentirá a necessidade de mostrar aos outros suas criações, especialmente à professora. “A capacidade humana para a ação não é uma capacidade que se pode exercitar no isolamento. Estar isolado equivale a ser incapaz de ação” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p.68).

Como a ação ocorre no cenário público, atuar é mostrar-se aos demais, é aparecer para poder sentir-se alguém, para ser. Junto a isto vem a referência à visibilidade. “O ser que se expressa através da ação, o faz à sua maneira, através de sua forma, de sua figura, de sua aparência necessita ser visível” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p.68). Portanto, uma boa metodologia de ensino deve propiciar à criança espaços e oportunidades de poder inserir-se no mundo como um segundo nascimento. Liberta-se das amarras das limitações de seus pequenos horizontes culturais e torna-se capaz de ver e enxergar no arredor de si com outros olhos.

Uma forma de aprender assim somente existe quando o aluno, desde seus primeiros passos na caminhada da alfabetização, sente-se apto e de posse dos recursos para revelar-se, a desvelar quem ele é, a responder à pergunta: **Quem és tu?** Então, goza, com muita propriedade

do termo, da insubstituível, única e singular “capacidade radical de surpresa e inovação” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 77). Ele passa a ter seu espaço, realizando um novo nascer, adentrando-se como ser único na história. De forma cordial e lúdica as metodologias de ensino devem contribuir para dar hospitalidade e boas-vindas ao recém-chegado, facilitando-lhe a entrada no mundo da cultura.

No pensamento de Paul Ricoeur (1996) a compreensão de algo somente pode dar-se efetivamente quando há condições de tal fato poder passar a ser objeto de uma narração. E estas condições somente existem depois que o fato se efetivou como acontecimento. É assim que de acordo com Arendt (1988) a ação alcança seu sentido depois que o agente deixou de atuar. Neste momento a ação pode ser apresentada sob forma de narrativa. E é assim, também que se passa a ser leitor dos fatos e da própria vida (de si mesmo). Paul Ricoeur, diz:

A compreensão de si mesmo é narrativa de um extremo ao outro. Compreender-se é apropriar-se da própria vida. É fazer o relato dela. O relato pode ser conduzido por fatos históricos e/ou fictícios. Assim tornamo-nos leitores de nossas próprias vidas. (RICOEUR, 1996, p.91).

E, acrescente-se obviamente a narração, somente se torna possível, se existem formas de expressá-la e, o **DELES** é uma metodologia que permite ao alfabetizando, com facilidade, elaborar e dar corporeidade visível (por meio de desenhos e grafados) a ações que ele concebe. Isto será percebido pelo testemunho dos pais e professores a ser apresentado mais adiante nesta.

Ainda, de acordo com modo de pensar de Ricoeur, a pessoa que ainda não tem acesso ao mundo da escrita e dos livros tem uma grande necessidade de que lhe relatem histórias e fatos reais ou não, a fim de poder compreender o mundo que a cerca. Necessita povoar sua mente com idéias e fatos para poder educar-se, conhecer a si mesmo, crescer como pessoa que vive no mundo. Assim, é de suma importância que a pessoa, o quanto antes, tenha uma grande versatilidade na habilidade de ler e escrever e colocar no papel o que filosofa e pensa por si. Ter um bom grau de letramento é-lhe muito vantajoso.

O **DELES** identifica-se muito com a denominada “pedagogia da radical novidade” (RICOEUR,1996, p.46) que no dizer de Ricoeur é resultante de uma ação narrada, porém responsável por aquilo que ainda resta por fazer. Através do **DELES** o aluno aprende sempre baseado em enredos de breves narrativas. Nesta metodologia, a narrativa é o fio condutor da aprendizagem da leitura e escrita. Constantemente é dada à criança a possibilidade de fazer o

registro de narrativas, não somente verbalizando-as, mas ela mesma, com a ajuda do professor participar do processo de notá-las no papel. Através desta metodologia de ensinar a ler, o aluno se torna “responsável por aquilo que ainda resta por dizer”, (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p. 94).

Repetindo, para Ricoeur um fato somente pode ser considerado consumado depois que foi concluído e adquiriu a possibilidade de ser narrado por ter chegado ao final como acontecimento. Uma ação só chega até nós depois que deixamos de atuar e pode ser apresentada sob forma de relato. É somente depois que se deixou de atuar que se pode construir um relato sobre a ação. Hannah Arendt dizia que “a ação é criadora de história” (ARENDR, 1988, p. 91).

Percebido este modo de ver, o modo de alguém se educar e crescer como pessoa, necessita o quanto antes, em sua vida tornar-se independente, tendo acesso ao outro e ao mundo que o cerca através das narrativas que estão especialmente nos livros. O livro é um portador de tempo. “O tempo é tempo humano na medida em que é tempo narrado, porque não há tempo humano sem relato” (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p. 107). E, como foi visto, a forma de introduzir a criança na aprendizagem da leitura pelo **DELES** é uma forma que mexe muito com a imaginação dela. O aluno participa constantemente na geração de motivos. Busca as idéias, essencialmente no relato de histórias (imaginações) e desenhos que permitem dar asas à sua imaginação (*mímesis*) como principal protagonista das histórias que são narradas. “Somos animais necessitados de ficção e imaginação para descobrir algum sentido de nossas vidas” (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p.97).

Escutando relatos, narrativas, história de ficção ou reais vai-se aprendendo, progressivamente o que vem a ser a condição humana. O **DELES** afina com o pensamento de Alasdair MacIntyre quando declara:

Prive-se as crianças das narrativas e elas ficarão desorientadas, tartamudas e angustiadas em suas ações e em suas palavras [...] A necessidade de relatos para uma criança é tão fundamental quanto a sua necessidade de comida e se manifesta do mesmo modo que a fome” (MACINTYRE,1987, p. 266).

As narrativas e os relatos são uma constante no decorrer do trabalho da alfabetização pelo **DELES**. Sem serem justaposições no trabalho escolar para fins de recreação, elas constituem-se num todo orgânico, fazendo parte da definição da metodologia.

Vale dizer que o pensamento filosófico de Paul Ricoeur tem muito a ver com os princípios em que se baseiam as técnicas do pedagogo Célestin Freinet, de com:

As técnicas devem desenvolver a capacidade criadora e a atividade das crianças que, por meio delas, opinam, discutem, manipulam, trabalham, investigam, criticam a realidade a partir de uma transformação social. Elas devem prestar-se a se adaptarem às circunstâncias e aos tempos. Isso o tem levado a buscar material adequado para reproduzir mediante a escrita e o texto livre a expressão do passeio, das vivências cotidianas da criança e assim despertá-la para o interesse da leitura e da escrita (MUÑOZ, 2001, p. 258- 259).

Pelas técnicas do **DELES** a criança tem oportunidade de desenvolver sua capacidade de criar, opinar, discutir, manipular, trabalhar e criticar a realidade em que está inserida. Elas despertam o interesse da criança pela leitura e escrita como forma de expressão de suas vivências cotidianas.

No pensar de Emmanuel Levinas a vocação educativa deve guardar e cuidar do que há de humano em cada um “[...]esta tensão entre a ação e a reflexão educativa passa pelo reconhecimento e pelo acolhimento da alteridade” (LEVINAS 1993, p.125). Pode-se dizer que o **DELES** é um instrumento facilitador da veiculação da tensão da ação educativa. Dá recursos e estímulos para aprender a ler e a escrever em clima de acolhida. O aluno sempre se sente bem em poder expressar-se num clima de espontaneidade e liberdade, criativamente. À vontade, pode expandir sua criatividade e imaginação, sem medos e sem restrições, pela sua ação de auto-expressar-se por símbolos e sinais que livremente ou incentivado pelo mestre pode utilizar. “[...] hoje ninguém duvida de que um dos objetivos fundamentais de todo processo educativo é precisamente este: o desenvolvimento da autonomia” (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p.130).

Por outra o **DELES** é uma metodologia que permite criar um clima de advento à heteronomia, necessária para haver justiça e responsabilidade para o recém-chegado ao mundo das letras. “Se eu não respondo por mim, quem responderá por mim? Porém, se eu somente respondo por mim, isto me faz ser eu?” Mendiburu (2001, p. 136), ao falar de Vigotsky como inovador na educação sublinha o aspecto heterônimo de sua pedagogia dizendo:

Hoje em dia, ninguém duvida do triângulo educativo – quem aprende, quem ensina e o conteúdo que há de se ensinar e aprender – e, portanto, as interações que se produzem. Diferentemente de outros posicionamentos que enfatizam quase exclusivamente as interações entre a pessoa que aprende e os conteúdos que devem ser aprendidos, a originalidade de Vigotsky consiste em mostrar a importância também das interações sociais que permitem organizar a atividade do aprendiz (MENDIBURU, 2001, p. 207-208).

Levinas (1993) insiste que a essência da educação é a hospitalidade.

A partir de uma linguagem de uma autonomia heterônoma no final torna-se claro que um educador torna-se responsável não apenas por aquilo que provoca – intencionalmente ou não – no outro, mas também da biografia e do passado do outro. É isto que significa tornar-se responsável pelo outro. Responsabilizo-me pelo outro quando o acolho em mim, quando lhe presto atenção, quando dou importância suficiente ao outro e à sua história, a seu passado. (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p.146).

Pelas características da metodologia do **DELES** os momentos de dar atenção e acolher o aluno e a tudo que ele faz é uma constante. As vitórias e alegrias do aluno que são contínuas passam a ser as vitórias e alegrias de seus educadores. As emoções positivas dos educandos, continuamente se juntam com as dos educadores e pessoas que participam do processo da alfabetização. Isto é o que sempre se percebe, quando se faz uma visita a uma sala de aula que utiliza a metodologia do **DELES**.

Por fim, cabem ainda algumas breves considerações à guisa de conclusão que parecem pertinentes no sentido de confirmar alguma concordância entre o pensamento destes filósofos e a forma de comunicação inicial introduzida pelo **DELES** incluído seu aspecto ético.

O **DELES** é uma forma de ensinar a ler e escrever que leva em conta e valoriza a hospitalidade, fundamento do pensamento de Hannah Arendt. Por esta metodologia o aluno de imediato passa a ter seu espaço, chegando a um novo nascer, adentrando-se como ser único na história, de forma cordial e lúdica. Contribui para dar hospitalidade e boas-vindas ao recém-chegado, facilitando-lhe a entrada no mundo da cultura. Sob este ângulo o aspecto ético está presente à valorização do aluno pela acolhida amiga e afetiva de tudo que ele cria e gera como alfabetizando.

No dizer de Paul Ricoeur (1996), se a narração somente é possível depois de cada fato ter chegado ao seu final, se os livros fazem parte integrante do registro da narração dos fatos, se a escrita é o conjunto dos códigos universais que a tornam possível é de suma importância ajudar as pessoas a se tornarem aptas e hábeis ao máximo em seu desempenho de ler e escrever para receber e dar hospedagens. Sendo que a escrita é a forma por excelência de notar e fazer o registro das narrativas, da mesma forma a leitura, constitui-se numa das melhores formas de recordar os fatos. A respeito disto Jerome Bruner assiná-la que o processo de autoconhecimento tem muito a ver com:

[...] as anotações, que cada um faz, em seus cadernos e agendas, sempre acessíveis a ele, nos livros com passagens que vai sublinhando e que vai armazenando, em suas estantes, nos manuais que aprendeu a consultar, nas fontes de informação, que fez no computador, e assim sucessiva e infinitamente (BRUNER, 1991, p. 96).

E, quem é que pode ter hábitos e gosto por anotações em seus cadernos, que vai aos livros para buscar respostas às suas indagações, ler narrativas, que tem o hábito de consultar as fontes de informação mais importantes como seja livros e computadores a não ser aquele que transformou o recurso à leitura e à escrita como um sexto sentido? Então, se tamanha é a importância das habilidades da leitura e da escrita (nosso sexto sentido), por que não se haveria de aprimorar ao máximo as metodologias da alfabetização? Eticamente isto se constitui em uma grande conquista da civilização.

No pensar de Emmanuel Levinas a vocação educativa deve guardar e cuidar do que há de humano em cada um. Chegar ao ideal pedagógico do pensamento de Levinas: criar uma perfeita harmonia entre o autônomo e o heterônimo é algo constantemente visado pelo **DELES** que visa preparar alunos com um alto nível de **letramento**.

7 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Este capítulo tem por objetivo de apresentar a metodologia que foi utilizada para a obtenção dos dados, assim como, os instrumentos de coleta de dados e apresentação dos mesmos, que foram definidos a partir do problema proposto e dos objetivos que esse trabalho procurou alcançar.

7.1 MÉTODO

Este estudo está vinculado ao paradigma construtivista e caracteriza-se como uma abordagem de estudo de caso. Pretende-se compreender representações de professoras de alfabetização, alunos em alfabetização, pais e coordenadores pedagógicos relacionados com a prática da alfabetização pela metodologia do **Desenhando, lendo e escrevendo: uma proposta metodológica de alfabetização - DELES**.

Antonio Carlos Gil (1991, p. 121) quando fala em estudo de caso entende

[...] que é impossível estabelecer um roteiro rígido que determine com precisão como deverá ser desenvolvida a pesquisa. Todavia, na maioria dos estudos de casos é possível distinguir quatro fases:

- a) delimitação da unidade-caso;
- b) coleta de dados;
- c) análise e interpretação dos dados;
- d) redação do relatório.

Nesta proposta de estudo, pretendeu-se desenvolver esta pesquisa relativa ao **DELES**, dentro das quatro fases acima indicadas por Gil (1991) para o estudo de Caso.

Por sua vez Roberto K. Yin (2003, p. 35), falando da importância do estudo de caso como estratégia de pesquisa assim se expressa: “O estudo de caso, como outras estratégias de pesquisa, representa uma maneira de se investigar um tópico empírico, seguindo-se um conjunto de procedimentos préestabelecidos”. *Seguir um conjunto de procedimentos préestabelecidos é o intento desafiador deste estudo.*

Para Lüdke e André (1986) o estudo de caso pode ser ou não empiricamente representativo. O interesse está em estudar uma instância específica com um caso delimitado.

Este tipo de investigação desenvolve-se em uma situação natural, flexível, pois busca descobrir, descrever e interpretar aspectos relevantes no contexto estudado para compreender a realidade encontrada. Estuda o caso com profundidade, utilizando fontes de dados variados. “Estes estudos revelam experiência vicária e permitem generalizações naturalísticas” (LÜDKE; ANDRÉ, 1986 p. 19). ,

Parece importante destacar que o paradigma construtivista trabalha com o fenômeno em seu “hábitat”, ou seja, no presente caso, vai ao ambiente em que está sendo desenvolvido o método de alfabetização para “ver” e “ouvir” as pessoas nele envolvidas.

De acordo com Engers (1994) este paradigma, vai coletar os dados no ambiente natural em que ocorre o fenômeno, utiliza ao método indutivo de análise, bem como envolve todos aqueles que participam do processo, de modo a construir o conhecimento em relação ao que está ocorrendo neste campo. Esta construção conjunta do fenômeno em estudo, entre todos aqueles que participam da investigação é o que levou Lincoln e Guba (1985) a cunharem este paradigma de “construtivista”. Os mesmos autores indicam como a melhor abordagem, para entrar fundo no conhecimento do fenômeno estudado, o estudo de caso.

O estudo de caso, segundo Engers (2000) tem como objetivo aprofundar o conhecimento em relação a determinado caso ou casos, envolvendo diferentes pessoas ou diferentes instrumentos, na coleta de dados, de modo a aprofundar o conhecimento. O caso pode ser uma pessoa, uma classe, uma escola ou um tema específico. O presente estudo desenvolveu um tema específico, o método de alfabetização, **DELES** e envolveu professores alfabetizadores que trabalham com esta metodologia e os pais dos alunos que freqüentam estas classes, para conhecer as suas representações, foi além, incluindo observações descritivas em salas de aula, para verificar a prática dos professores. E, mais estudou o material desenvolvido pelos alunos. Portanto, atendeu esta proposição.

7.2 PARTICIPANTES

Os participantes desta investigação são alunos, pais (mães), professoras e coordenadoras pedagógicas de três turmas de Educação Infantil, nível 3. Todos são de três escolas privadas;

sendo duas administradas pelos Irmãos Maristas (uma em Viamão e outra em Bento Gonçalves) e uma leiga particular de livre iniciativa (no Bairro Viamópolis de Viamão) com as respectivas professoras deste nível e coordenadoras pedagógicas.

Para a investigação recorreu-se a entrevistas e observações em salas de aula. As entrevistas foram realizadas com as professores (três) destas turmas (e duas auxiliares), dez representantes de pais (mães) e as três coordenadoras pedagógicas das mesmas escolas.

7.3 INSTRUMENTOS E COLETA DE DADOS

Como instrumentos de coleta de dados foram utilizadas entrevistas semi-estruturadas e observações descritivas de trabalhos escolares em sala de aula.

7.3.1 Entrevista

As entrevistas foram realizadas de acordo com cinco questões norteadoras. Por meio delas abordou-se mães, professoras e coordenadoras pedagógicas, sempre tendo em vista os objetivos desta pesquisa.

7.3.2 Observações dos trabalhos com o DELES em salas de aula

Além das entrevistas, principais bases deste estudo, foram também realizadas freqüentes (quase diárias) horas de observações em salas de aula. Estas foram feitas de forma direta no correr dos anos de 2005, 2006 e 2007 (do corrente ano até fins de maio). Elas tiveram por objetivo acompanhar os trabalhos das professoras em desenvolvimento com as crianças e as interações dos alunos com a proposta metodológica do **DELES** em sala de aula.

7.4 QUESTÕES NORTEADORAS

As questões norteadoras utilizadas na pesquisa foram:

- Como os professores que utilizam o método de alfabetização DELES, consideram a sua aplicação?
- Quanto tempo, em média, levaram os alunos para conseguir ler e escrever razoavelmente?
- Quais as condições de compreensão da leitura alcançaram os alunos?
- Que condições alcançaram os alunos na produção de textos no final do período escolar vivenciado?
- Que características os professores, coordenadores e os pais descrevem como as mais importantes sobre o DELES?
- Como os participantes deste estudo percebem a satisfação dos alunos na vivência do método?

7.5. ANÁLISE DOS RESULTADOS

Após a realização das entrevistas e observações para coleta de dados estas foram estudadas por meio da análise de conteúdo (ENGERS, 1987). Este estudo comportou inúmeras leituras para a impregnação do avaliador por meio de:

- a) análise vertical, em que foi estudada cada entrevista para encontrar os seus conteúdos básicos;
- b) análise horizontal em que cada questão da entrevista foi analisada; para todos os entrevistados;
- c) síntese do material.

Após o trabalho, incluindo dados colhidos pelas observações, passou-se a encontrar as categorias, que emergiram das entrevistas, partindo das questões norteadoras. Isto é, utilizou-se uma triangulação entre as observações e as entrevistas com os pais, professores e coordenadores

para se chegar às categorias finais do estudo. Estas vêm a seguir apresentadas.

8. CATEGORIAS EMERGENTES DESTACADAS

Concluídas as análises verticais e horizontais e as sínteses deste estudo encontrou-se as categorias que emergiram, as quais serão a seguir apresentadas sob forma de categorias e subcategorias. As categorias são: Referências à Metodologia de Alfabetização; Relações Interpessoais propiciadas pelo DELES; Lúdico e a Aprendizagem.

8.1 REFERÊNCIAS À METODOLOGIA DE ALFABETIZAÇÃO

Pelas análises feitas do material de pesquisa coletado percebeu-se que existem diversas referências diretas ou indiretas sobre a metodologia de alfabetização aplicada e objeto deste estudo. Sob este ponto de vista há quatro aspectos destacáveis ou a fazer notar.

8.1.1 O DELES como metodologia facilitadora da aprendizagem

Os resultados da coleta de dados, entrevistas com os pais (através de perguntas sempre dirigidas a mães), professoras e coordenadoras pedagógicas, além de outros aspectos assinalados por este grupo de entrevistados e no contexto observações diretas nas aulas percebeu-se, que há um destaque claro da idéia de que a metodologia é facilitadora da aprendizagem.

As mães garantem que é uma excelente metodologia. Uma metodologia que empolga as crianças. Que ajuda a despertar e manter o interesse dos alunos, tornando-os desejosos de aprender a ler e interpretar os textos de livrinhos de leituras infantis. Asseguram elas que é uma metodologia que, como nenhuma outra, parte do mundo em que o aluno vive, ajudando-o a assimilar com facilidade a aprendizagem e sempre, apropriando-se adequadamente dos conteúdos lidos. Para este grupo a criança consegue captar as idéias escritas, inclusive, com o recurso dos

desenhos, isto quer dizer que o torna apto a colocar algumas de suas próprias criações e idéias sobre o papel, já nos primeiros três meses de aula e muitos alunos, alfabetizando-se antes do final do ano escolar, quando ainda não alcançaram seis anos ou mal chegaram aos seis anos.

Ainda as mães classificam a metodologia como muito simples e estimulante no sentido de abrir a inteligência dos alunos. Elas atestam que as crianças, quando em casa brincam de escola e adotam a mesma metodologia e conseguem introduzir outras crianças no aprendizado da leitura. Para elas, este brincar de professores(as) transformam-se numa verdadeira continuidade das aprendizagens feitas em sala de aula. Houve também o depoimento de casos de que crianças que, concomitantemente enquanto iam à escola e aprendiam, em casa, apresentando diariamente seus saberes às suas mães que não sabiam ler, estas aprenderam ler.

Outros depoimentos de mães revelaram que no início se sentiram muito reticentes com a forma de trabalhar do **DELES**, pois alimentavam a expectativa de que a alfabetização seria iniciada pelos bê, a, ba (soletrações) de costume, conhecidos por elas. Porém, suas opiniões foram mudando e as coisas tornaram-se claras para elas, quando compreenderam, que a metodologia era totalmente outra, que partia do sentido das frases e não fragmentos isolados de escrita. Disseram que se sentiram surpreendidas pelos bons resultados que o desenho traz como recurso no ensino e aprendizagem da leitura e escrita.

Continuando os depoimentos a respeito da validade da metodologia como facilitadora da alfabetização as mães explicam que as crianças aprendendo a juntar desenhos e palavras o interesse delas passou a ser grande e sempre querendo ler partindo de idéias que aprendiam a organizar. Explicam que se deram conta que a metodologia, além de introduzir a criança na aprendizagem da leitura, passava auto-estima e segurança às crianças. Para chegar ao aprendizado da leitura apenas é questão de tempo e que esta vem ao natural. Viram igualmente que algumas crianças de inteligência mais ágil, tendo entendido o processo da leitura, antecipam sua alfabetização e já na entrada de outubro sabiam ler e fazer relatos das histórias lidas.

Pelo que se pode perceber pelos depoimentos dos pais(mães) sobre a metodologia quando falam que o **DELES** utiliza o saber fazer ou saber desenhar que as crianças acreditam fazer parte de sua sabedoria como um grande ponto de partida para ensinar-lhes a ler e escrever, segue o princípio pedagógico de que se deve partir daquilo que o aluno sabe, ajudando-o a chegar ao novo saber com a ajuda de quem sabe mais Vigotsky, : “Hoje em dia, ninguém duvida do triângulo educativo – quem aprende, quem ensina e o conteúdo que há de se ensinar e aprender –

e, portanto, as interações que se produzem” (MENDIBURU, 2001. p. 207).

As mães disseram ainda, que as crianças pelo desenho vão logo ao coração da leitura e quando lêem percebe-se que sabem e entendem o que acabam de ler, fazendo tudo isto com muita naturalidade e rapidez, dando assim a perceber que houve compreensão do texto lido. Também notaram que as crianças depois de saberem organizar e escrever as palavras, por conta, abandonam a fase dos desenhos, dando um passo adiante como recurso de escrita.

Aqui cabe lembrar imagem alegórica das balanças (Figura 25 – Comparação da qualidade leitora Fonte: TREVISAN, Albino, 2005). A metodologia **DELES** facilita a compreensão contextualizada e, com isto a atenção do aluno “vai logo ao coração da leitura”, como dizem as mães, que é a compreensão do conteúdo sem haver dispersão da mente com grandes trabalhos no decodificar a escrita.

A respeito da validade da metodologia uma das mães explicou:

Percebo que o objetivo, o alvo visado por esta metodologia, é algo que vai brotando na criança e automaticamente ele é alcançado que é a alfabetização. É uma coisa muito interessante. Aquilo brota espontâneo. É como se fosse uma plantinha que fosse brotando na alfabetização. Quando fui perceber a Carol estava lendo. Sabe, deu um salto, assim. Foi algo muito, muito interessante. Percebe-se que todos os dias ela cresce em seu aprender: é uma brotação. Todos os dias é uma brotação, todos os dias. Cada dia que ela chega em casa ela sabe alguma coisa a mais. É uma verdadeira brotação. Agora já é capaz de organizar e escrever frases por sua iniciativa. Para grande número de palavras não precisa mais recorrer ao desenho para representá-las porque ela agora sabe escrevê-las.

Por este depoimento pode-se também perceber que o processo de alfabetização proposto segue uma caminhada que obedece à seqüência de passos adequados à inteligência e aos interesses da criança.

Por sua vez as professoras explicam que a metodologia em sua função de facilitadora da aprendizagem faz com que os alunos rapidamente adquiram a idéia da compreensão da leitura. Ajuda a facilmente partir de idéias que fazem parte de contextos e têm sentido para as crianças e, com isto, tudo vai ficando claro para elas. Para as professoras:

Os desenhos, como portadores de significado são os principais facilitadores para que as crianças leiam idéias e, não, apenas letras isoladas sem qualquer significação para elas. Além disto, as crianças conseguindo registrar suas idéias pelo recurso ao desenho conseguem despertar em si um grande interesse pela leitura. Rápido elas sabem para que serve a escrita. Sabem-no antes de estarem de plena posse de toda a leitura.

Explicam ainda as professoras que o recurso a fichas de imagens em desenhos e palavras escritas, para, a partir deste material as crianças irem montando e organizando frases é algo que desperta nelas muito interesse e as ajuda muito em seu aprendizado da leitura.

Portanto, as professoras vêm concordando com o que Silva (2000, p.92) declara: “A pedagogia e o currículo deveriam ser capazes oferecer oportunidades para que as crianças e os/as jovens desenvolvessem capacidades de crítica e questionamento dos sistemas e formas dominantes de representação da identidade e da diferença”. O que significa que somente o professor compreender por onde está andando o aprendizado da leitura, não basta. Se o aluno sempre, da melhor maneira possível, participa das opções, dos para quê e dos por quê de cada passo que é dado propicia-lhe a possibilidade de sua aprendizagem fluir melhor e otimizar-lhe a compreensão daquilo que é feito momento por momento de sua caminhada de aprendiz da leitura.

No sentido de facilitar a aprendizagem da leitura as professoras percebem que os desenhos rapidamente deixam de atrair a centralidade da atenção das crianças sobre si, mas apenas cumprem a função de serem utilizados como recurso (ponte) para organizar significados em contextos frasais. Nunca ficam retidas no desenho pelo desenho, mas detêm-se no desenho, apenas, enquanto significante utilizado nas frases que constroem e montam para serem lidas. Ao desenhar, elas estão mais concentrados na idéia a ser expressa, seja pelo recurso do desenho, ou seja, pelo recurso da escrita de palavras.

As professoras também fizeram notar que a metodologia se presta para respeitar os recursos e limites das crianças. Pois elas, dizem que aos pouquinhos vai-se trabalhando com as reais capacidades do momento de cada criança, tornando-se ela participante consciente do jogo da aprendizagem, bem do jeito como ela vem percebendo o mundo que a cerca. Explicam que a metodologia permite criar um repertório de códigos que se tornam familiares ao aluno e assim, como a criança que aprende a falar, ela, por imitação aprende a ler e escrever; a metodologia induz a criança a exteriorizar aquilo que ela pensa de uma forma semelhante de como aconteceu, quando aprendeu a falar, utilizando a verbalização de palavras. E finalizam dizendo que as crianças reagem muito bem diante desta forma de se ensinar ler e escrever, assimilando rapidamente, as coisas que lhes são passadas e foram objetos de suas interações na aprendizagem.

Finalmente, as coordenadoras, em seus depoimentos sobre a validade da metodologia notificam que é muito motivadora por partir do dia-a-dia da realidade da criança e saber recorrer à criação de significantes de uma forma que lhe desperta o interesse. Explicam que, por vezes

tiveram o trabalho de explicar aos pais que a metodologia era bem diferente de outras metodologias que estão em uso. Com o voto de confiança dos pais na proposta metodológica da escola, rapidamente estes vinham dar retornos de satisfação pelos bons resultados que eles mesmos vinham percebendo, no aprendizado de seus filhos. Viram que o desenho faz a diferença como ajuda na construção e escrita de idéias e na compreensão da função da alfabetização pelas crianças.

No perceber das coordenadoras a metodologia ajuda as crianças obterem, desde o começo de sua alfabetização, a impressão de que estão lendo e, mais uma vez sublinham que o desenho está sendo o grande suporte da caminhada da aprendizagem da leitura. Através deste recurso as crianças desde o início percebem o que é a leitura e elas dão-se conta que estão lendo; porém, trata-se de uma leitura caminho para uma efetiva aprendizagem da mesma que se realiza no andar do processo de alfabetização que dura o ano todo enquanto as crianças freqüentam o nível 3 da Educação Infantil.

As coordenadoras, com outras palavras consagram o que Léon (1936, p. 63) assegura: “Na linguagem é o ouvido que percebe; na leitura, é o olho, porém, em ambos os casos, é a mesma inteligência que interpreta e os mesmos órgãos que articulam”. É o olho que percebe o todo. É, portanto a partir de unidades visuais, palavras e porções de sentido frasais percebidos de um só hiato da mente que corresponde à idéia. As letras isoladas não têm significado e a visão sucessiva de letras através de uma fenda de papel, que percorre a extensão de palavra por palavra torna a leitura muito penosa. Ao ler não se lê catando sucessivas percepções de letras individuadas. Isto não leva a mente a formar qualquer idéia ou colher qualquer significado. Levando em conta tais indicações teóricas, desde o início da introdução a aprendizagem da leitura, parece patente a necessidade de se recorrer a desenhos e pictogramas icônicos na iniciação a alfabetização, a fim que o leitor, num só momento possa captar a idéia do todo frasal. Entendido, os desenhos que exercem a função de andaimes, se o ato de ler for comparado a uma construção em andamento, deixam de estar presentes na escrita das frases a partir do momento em que o aluno não necessitar mais deles.

Por fim, falando da validade da metodologia, pensa-se que o que se passa a relatar pode interessar muito sobre este assunto. No correr do ano de 2006 uma criança de cinco para seis anos, de bairro pobre foi alfabetizada pela metodologia **DELES**. Ela convivia com uma tia formada professora. Esta, como professora formada, dia-após-dia ia acompanhando passo por

passo todas as lições que a criança em 2006 recebia. Neste ano de 2007 esta professora foi contratada para trabalhar com crianças do nível 3 da Educação Infantil. Tendo adotado o método **DELES**, aquela criança, sobrinha dela, dia por dia assumiu o papel de “orientadora pedagógica” da tia. E esta diz que a sobrinha lhe está passando orientações e sugestões muito válidas. Isto significa que a metodologia ajuda as crianças facilmente se identificarem com ela e chegarem ao aprendizado da leitura e escrita e que as próprias crianças conseguem intuir a funcionalidade da metodologia no sentido de facilitar a aprendizagem.

Como interpretar esta nova realidade da sala de aula do nível 3 à luz do pensar de Paul Ricoeur (1996)? É que neste sistema de aprendizagem que o aluno habitua-se a ler e interpretar relatos e narrativas que ele mesmo vai constantemente elaborando a partir dos motivos por ele imaginados ou, vindos de histórias, relatos e motivações apresentados pela professora e transformados em formas de expressão escrita pelos alunos.

8.1.2 DELES como metodologia propiciadora da participação dos alunos

No dizer das mães, a metodologia presta-se muito para envolver as crianças como efetivos participantes nos trabalhos escolares de aprendizagem da leitura. Em casa seja fazendo os temas ou, seja, brincando de escola (é algo que a partir da metodologia se torna uma constante) as crianças, para registrar tudo que imaginam espontaneamente o transforma em desenhos, dão nomes às suas criações, falam, explicam e tentam escrever os nomes dos objetos. Sempre empolgadas sentem-se felizes com aquilo que fazem e realizam. O interagir é algo que continuamente está respondendo a suas necessidades de se expressarem pelo trabalho escolar e não se cansam. Para alcançarem seus fins na elaboração e representação de novas idéias criam, inventam, sem nenhum receio de inventarem novos objetos que não tiveram ocasião de aprender a desenhar em sala de aula. De acordo com a permissão da metodologia as crianças sentem-se livres e estimuladas para, por analogias ao aprendido anteriormente, criar seus códigos em desenhos. As mães dizem que por vezes sentem as crianças transformadas em professoras. Aqui cabe lembrar o caso da criança que até se arvorou coordenadora pedagógica da tia professora.

Outras crianças, como elas próprias denominam seus trabalhos de casa, pesquisam e se

empenham para levar a suas professoras suas descobertas e criações. Quando estão em fases mais adiantadas há crianças que, após inicialmente conceberem frases e idéias mentalmente, põem-nas sobre o papel em forma de provisórias, desenhando, para depois procurarem substituir os desenhos pela escrita. As mães perceberam que as crianças têm condições de fazer isto, porque já têm clara a idéia da formação de frases. Citam também casos de crianças que, para mostrar suas habilidades em ler e escrever, pedem às suas mães para que lhes sugiram alguma frase para elas colocarem sobre o papel desenhando e escrevendo.

Explicam ainda as mães que a metodologia facilita às crianças saciarem seu grande desejo de conseguir pessoalmente colocar sobre o papel suas idéias pelo recurso inicial e provisório do desenho e, depois recorrendo à escrita ou pela combinação de ambos os recursos. Em outras palavras, visto pelo contexto das informações trazidas pelas mães, a metodologia facilita a inclusão sociocultural da criança, idéia esta também trazida por depoimentos das professoras. Dizem terem verificado que se trata de uma metodologia bem diferente dos “b a bás” tradicionais, e as crianças sabem fazer-se propostas de idéias que desejam escrever e, muitas vezes, conseguem escrevê-las. Como qualificativos das formas de participar dos alunos foram muito evocados os pleonasmos **super-bem, forma de ensinar ótima**.

Outrossim, é uma verdadeira constante nos depoimentos das mães o destaque da idéia de que as crianças interagem com a metodologia como fosse se tratando de um jogo que gostam de continuamente estar freqüentando. Vibrantes, todos os dias as crianças sentem uma necessidade irresistível de mostrar aos pais as conquistas de suas aprendizagens. Cada dia, dizem os pais que as crianças, entusiasmadas, levam para casa e lhes apresentam as novidades de suas conquistas na aprendizagem. Mais de uma vez apareceu a idéia de que a metodologia, para as crianças, é libertadora de angústias.

O que acaba de ser dito pelas mães revela que a natureza não faz saltos, ficando o que Cagliari (2003, p. 110), relata a respeito da história do surgimento e criação da escrita. A escrita que veio das pictografias dos antigos fenícios, dos povos mesopotâmicos e egípcios, culminando seu aperfeiçoamento com os povos greco-latinos.

Através dos depoimentos acima percebe-se que é verdadeiro o que diz Paul Ricoeur (2000): “O tempo é tempo humano na medida em que é tempo narrado, porque não há tempo humano sem relato” (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p. 107). E, como foi visto, a forma de introduzir a criança na aprendizagem da leitura pelo **DELES** é uma forma que mexe muito com a

imaginação dela. O aluno participa constantemente na geração de motivos. Busca as idéias, essencialmente no relato de histórias (imaginações) e desenhos que permitem dar asas à sua imaginação como principal protagonista das histórias que são narradas. E o liberta de suas angústias. “Somos animais necessitados de ficção e imaginação para descobrir algum sentido de nossas vidas” (BÁRCENA; MÉLICH, 2000, p.97). Portanto, a forma de conduzir a alfabetização pelo **DELES** transforma-se numa verdadeira fonte libertadora de angústias da criança.

Da parte das professoras também foram unânimes os depoimentos de que a metodologia é propícia e favorável à participação dos alunos. No dizer delas, ela presta-se para tanto, pois, pelo recurso aos desenhos e a relatos que servem como pontes de interação, as crianças se sentem à vontade. Perceberam que as crianças, no seu pensar julgam que são aptas ao desenho, então, a partir disto, sempre estão prontas a fazer suas tentativas de representar sobre o papel elementos da história que lhes foi apresentada. E, a partir do saber desenhar das crianças o passo para pôr em andamento a metodologia que, inicialmente organiza pequenas frases com o recurso a desenhos (imagens) e pequenas palavras escritas, o trabalho de ensino da leitura fica fácil. O interesse dos alunos ao invés de esmorecer, em face de suas pequenas aprendizagens, cresce dia-a-dia. Continuamente vão se sentindo mais seguros e autoconfiantes.

As professoras complementam suas afirmações de que a metodologia propicia formas e recursos para uma dinâmica excepcional de interação delas com as crianças que facilita muito o interesse destas em saber mais, em superar os desafios, em ler e interpretar, em criar novas idéias. Dizem que as crianças aguardam o horário dos exercícios de estudo e aprendizagem com muita motivação, esperando-o como o momento mais importante do dia. A atenção delas consegue ficar tempos longos, bem ativa e focada sobre o assunto, coisa que não é tão normal entre crianças do Ensino Infantil, nível 3, dizem. Em poucos meses as crianças deixam de estar presas ao desenhar, mas abstraindo de estarem desenhando e consumir muito tempo com ele, conseguem ficar bem atentas às idéias que desejam representar. Os desenhos apenas continuam presentes para desempenharem sua função-chave de se transformarem em significantes. Para as crianças o que importa é expressarem as idéias que têm em mente. O desenho é a chave da rapidez da alfabetização no bom sentido de ler e interpretar. O recurso ao desenho evita que elas se percam em meio a um emaranhado de símbolos que ainda não fazem parte de seu domínio de conhecimentos automatizados.

Por sua vez as coordenadoras, menos presentes em sala, também fazem alguns destaques

relativamente ao aspecto da metodologia constituir-se propiciadora de participação prazerosa dos alunos. Dizem que estes se sentem muito identificados com tudo que é feito. “As decorebas dos be, ba, bo, bu, te, ta, to, tu sumiram. Agora, as crianças participam da razão de ser do porquê de tudo que fazem em sala de aula”, falou uma coordenadora. “As crianças participam sem ansiedades” disse outra. E prosseguiu dizendo:

Com este método o aluno sabe e participa do saber. Ele sabe porque deve executar este ou aquele trabalho, participa na escolha do objetivo de tudo que faz. Sabe porque fazer este ou aquele trabalho ou traçar isto ou aquilo sobre o papel. Sente-se um protagonista daquilo que faz e realiza. Ele parte sempre, efetivamente daquilo que conhece que é o desenho e que funciona como ponte da aprendizagem e, dia-a-dia, vai chegando a aprendizagem efetiva da leitura tal como deve ser concebido o ato de ler.

Aqui vem bem o princípio pedagógico de Célestin Freinet, em que o livro texto é um erro para a aprendizagem escolar. Freinet foi pioneiro em criticar o manual único como livro texto. Sua publicação *Basta de manuais escolares* foi uma verdadeira revolução em sua época em meados de 1928. Em lugar deles organiza os fichários escolares, o periódico escolar e outros similares para a alfabetização

Outrossim, sob o aspecto de ser uma metodologia que propicia a participação do aluno como alguém que leva a sério o que faz o **DELES**, pelos depoimentos anotados, percebe-se que nele é verdadeiro o que diz Celestin Freinet: “O trabalho e não o jogo é o que é o natural para a criança. Deve-se organizar uma pedagogia a partir do trabalho” (TRILLA, 2001, p.256). Pelo **DELES** é possível organizar uma pedagogia de trabalho de aprendizagem da leitura que as crianças encaram com naturalidade.

8.1.3 O DELES uma metodologia que envolve o mundo da criança

Nas escutas das mães, professoras e coordenadoras pedagógicas, nas diversas entrevistas ou em observações dos trabalhos escolares pode-se verificar que a metodologia do **DELES** faz com que as crianças vivam em seu mundo sedento de fantasias. Efetivamente, a este respeito, as mães explicam que as crianças todos os dias ao chegarem em casa insistem em mostrar-lhes o produto de suas mãos, narrar-lhes as histórias ouvidas ou criadas em sala de aula, ler e interpretar

para os pais suas montagens em escrita e desenhos realizadas na escola e, em casa, atarefando-se em dar continuidade às suas produções para, de volta à escola, mostrá-las à professora, estabelecendo um círculo de ações contínuo, próprio para alimentar seu mundo de fantasias.

Tal forma de ser das crianças retrata bem o que Paul Ricoeur (*apud* BÁRCENA, 2000) fala, quando explica que as crianças são tão sedentas de histórias e necessitam tanto delas para viver, quanto da alimentação. Diz que elas interagem com os animais e os objetos que as cercam percebendo-os em seu inconsciente como se fossem os prolongamentos de seus corpos, de suas pessoas ou da suas famílias; que necessitam escutar o som das vozes e os múltiplos sons que as cercam e, melhor ainda, se descobrem formas de transformar tudo isto, de alguma maneira ao concreto para seus olhos e sobre o papel. Vibram com as cores.

Há mães que perceberam que nos casos em que se trata de palavras abstratas, mas necessárias para dar sentido nas frases (verbos, adjetivos, advérbios) deixam as crianças curiosas sobre a forma de transformá-las em escrita. É ali que as mães, sem serem professoras, eram muitas vezes solicitadas pelos filhos e elas de um jeito ou de outro sentiam-se na obrigação de suprir o papel de socorristas. Pedagogicamente bem ou mal elas o faziam. O que importa registrar é que as mães entravam em ação para suprir a solicitações transformadas em necessidade de primeira ordem pelas crianças em seus momentos de tensão na busca do saber.

Conforme diversas mães o atestaram, justamente pelo fato da metodologia **DELES** estar envolvendo a criança ao mundo que lhe está próximo, o mesmo facilita muito a alfabetização. E um dos meios mais adequados que apresenta para tornar mundo da criança próximo da escrita é o recurso ao desenho. Combinando o gosto pelo desenho com vontade fantasiosa de montar idéias criadas por si, a criança, no dizer das mães não sossega, tornando-se por vezes quase insaciável em seu incansável jogo de fazer criações novas, desenhando e escrevendo. Com isto, a partir das motivações e solicitações que os filhos lhes fazem, enquanto trabalham e escrevem, umas mães disseram que foram entendendo a dinâmica da metodologia. Portanto, mostrando em situação de fato, que os professores das mães com relação ao real funcionamento da metodologia são os próprios filhos. E, no caso de mães que não sabiam ler, aprendem com eles o funcionamento da escrita, além de entenderem o funcionamento da metodologia.

Além disto, o **DELES** por ser uma metodologia que parte do mundo da criança ajuda-a a libertá-la das angústias, transformando-se numa autêntica terapia. O constante contato com imagens, próprio do método, evita de arrancar a criança de seu mundo e hábitat natural. Diversas

mães e as professoras sublinharam este aspecto. Inclusive uma das mães entrevistadas explicou que sua filha “entrega-se à leitura como um divertimento. Lê porque está gostando e o faz por própria iniciativa. Ela com mal seis anos feitos já faz leituras por passatempo”. Isto claramente explica que a metodologia segue abrindo o mundo da imaginação e da fantasia das crianças.

O **DELES** realimenta de tal modo a imaginação e a fantasia das crianças que, quando lêem se sentem bem familiarizadas com as idéias daquele mundo em que estão mergulhadas a ponto de, ao fazerem suas leituras em voz alta, ao natural, fazem suas autocorreções. Escutando relatos, narrativas, história de ficção ou reais vai-se aprendendo, progressivamente o que vem a ser a condição humana da criança. E, na realidade o **DELES** afina com o pensamento de Alasdair MacIntyre quando declara:

Prive-se as crianças das narrativas e elas ficarão desorientadas, tartamudas e angustiadas em suas ações e em suas palavras [...] A necessidade de relatos para uma criança é tão fundamental quanto a sua necessidade de comida e se manifesta do mesmo modo que a fome” (MACINTYRE,1987, p. 266).

As narrativas e os relatos são uma constante no decorrer do trabalho da alfabetização pelo **DELES**. Sem serem justaposições no trabalho escolar para fins de recreação, elas constituem-se num todo orgânico, fazendo parte da definição da metodologia.

E o fruto desta realidade é muito valioso: saber ler entendendo. A este respeito outra mãe disse:

Quando minha filha lê, o faz entendendo aquilo que está lendo. E quando por acaso percebe que não leu certo ela diz: ‘Espera, eu acho que eu li errado’. E ela mesma se corrige. E faz isto sem nenhum medo e o faz com tanta segurança que a gente fica muito admirada. É assim que, também percebo a diferença da forma de ela ler e aprender comparando-o com outras metodologias. Nunca vi L. mostrar qualquer tipo de medo diante da aprendizagem da leitura. Sente-se feliz com aquilo que está aprendendo. Nem se passou o ano e está tão adiantada e sem comparação com crianças de outras escolas.

Segundo depoimento verbal de duas professoras de alfabetização que foram observar uma aula de leitura das crianças do jardim 3 pelo mês de novembro constataram que estas crianças, diferentemente das crianças que elas alfabetizam, enquanto não têm certeza do que se trata e não sabem o significado daquilo que está escrito, não lêem em voz alta a frase. Ficam em silêncio enquanto, perquirindo mentalmente, vão buscando qual é o sentido da sentença antes de proferi-la em voz alta e lendo-a somente depois de saberem do que se trata.

A este respeito permanece mais uma vez patente o que Margarida Musset Adel (2001) refere a respeito da globalização vista segundo a proposta de Decroly, quando afirma que a teoria deste pedagogo nunca foi desmentida por outros psicólogos posteriores a ele. Diz ela ainda que é graças a ele que ainda hoje, em sala de aula, com as crianças se busca desenvolver conteúdos muito próximos da realidade infantil, repletos de significado para a criança sem haver preocupações ou grandes cuidados a ter com conteúdos programáticos e divisões de disciplinas de ensino.

No dizer das professoras e coordenadoras pedagógicas a dinâmica da metodologia do **DELES** permite trabalhar com bonecos (personagens) e com um número sem fim de objetos e animais transformados em fantoches que permitem permanentemente passar o tempo da alfabetização em meio do mundo infantil. Dizem que as próprias crianças, com frequência colaboram trazendo materiais deste gênero para se trabalhar em sala de aula. Os personagens (bonecos) que centralizam o enredo das histórias da alfabetização muitas vezes são disputados entre as crianças para serem levados consigo para casa a fim de, carinhosamente tomar cuidado deles. As professoras resolvem o impasse estabelecendo o rodízio dos mesmos entre as crianças.

Sempre que se visita a sala de aula, no momento da lição de leitura, percebe-se um ambiente de muita vibração da parte das crianças com as histórias que lhes são contadas. Nota-se que as professoras se transformam em verdadeiras contadoras de histórias, pois isto elas, de acordo com a metodologia, necessitam fazê-lo todos os dias. E, diga-se de passagem, esta realidade as torna muito felizes, atitude que faz um grande bem às crianças e para elas. As coordenadoras pedagógicas são testemunhas disto.

8.1.4 O DELES uma metodologia que parte do conhecimento da criança

Este aspecto de acordo com os observadores constitui-se num dos pontos fortes da metodologia **DELES**: a partir do conhecimento que a criança possui dar continuidade à necessidade de prosseguir no seu aprimoramento. As professoras dizem que conseguem milagres com os alunos a partir da consciência que eles têm de que sabem desenhar. Confirmam que os alunos da Educação Infantil quando perguntados se sabem ler abstêm-se de afirmar

positivamente, porém se perguntados se sabem desenhar todos respondem que sabem. Portanto, sendo o desenho a base da forma de criar códigos para introduzir as crianças no mundo da escrita, estas se sentem perfeitamente à vontade com a metodologia (Vigotsky, 1993).

Observam ainda as professoras que ao se trabalhar com o desenho quando as crianças são convidadas a fazer tarefas em sala de aula, nunca foi vista uma criança ficar passiva ou negar-se ao trabalho por alegar que não sabe desenhar ou cumprir com a tarefa com base no desenho. Cada uma de seu jeito sempre se lança à função prazerosamente, raramente uma delas se mostrou constrangida por causa da imperfeição de seus desenhos. E, se algo neste sentido, por vezes, se esboça, facilmente a professora tem como encorajar a continuação. O senso de autocrítica e o nível de comparação das crianças quase inexistem. Tal problemática cresce com a idade e com os alvoroços que se fazem em sala de aula quando ocorrem falhas. No pensar dos autores Ferreiro e Teberosky (1991, p. 279) “ainda não se criou nenhum novo sistema para representar as linguagens naturais”, se bem que elas fazem uma salvaguarda ao chinês e ao japonês que utilizam uma escrita com base ideográfica. Esta afirmação fica endossada por Cagliari (2003) que sugere a criação de uma metodologia de ensinar ler e escrever por meio de desenhos pictográficos. Porém, esta é a prática do **DELES** como processo de alfabetização em língua portuguesa desde que foi criado em 1956-1957 e se iniciou a trabalhar com ele já a partir daquelas datas.

Outro indicador de que a metodologia parte do conhecimento da criança é o que foi revelado nas mais de vinte entrevistas feitas seja com as mães, seja com as professoras ou as coordenadoras: todos disseram que verificaram existir um alto grau de satisfação da parte de todos os participantes – alunos, pais e professores. Importa explicar que a respeito do grau de satisfação percebido entre os participantes foi dirigida uma pergunta explícita a cada entrevistado. Pensa-se que se a metodologia não partisse do conhecimento da criança, com certeza, geraria muita insatisfação, ao menos da parte do sujeito mais direto que é o aluno e, conseqüentemente em toda clã familiar, sempre atenta com que se passa com a criança, alvo de seus afetos.

Vale a seguir deixar a súmula do relato de uma professora em final de ano, fazendo sua avaliação depois que passou a utilizar esta metodologia. Explicou ela que, por vezes, nas proximidades do final de cada ano, em turmas de Educação Infantil, nível 3, pode-se ouvir das crianças, já cansadas com as contínuas mesmices das rotinas escolares, exclamarem: “De novo, professora! Sempre a mesma coisa!” Após o ano de 2005, o primeiro em que trabalhou com o **DELES**, porém, ela, transbordante de alegria, narrava: “Neste ano em que adotei o **DELES**, as

crianças sempre trabalharam com muito prazer e alegria, e nunca ouvi a exclamação: ‘De novo, professora! Sempre a mesma coisa!’”.

O relato acima, na realidade se constitui uma verdadeira descrição do que acontece com a alma infantil quando a criança é envolvida em trabalhos da mente que partem de conhecimentos de seu alcance. Nestas situações ela, com a espontaneidade que lhe é peculiar consegue interagir nas tarefas e missões que lhe são solicitadas e tudo realiza com o máximo de prazer.

As professoras fazem ainda notar o fato importante que as crianças ao chegarem à escola, além de saber desenhar, sabem falar. Porém, este saber falar, é um saber falar diferente do falar da língua escrita. Entretanto, ainda que diferente, é um saber falar que como o saber desenhar deve ser levado em conta. Combinando-o com o saber desenhar propicia uma revolução na mente infantil, porque, a partir disso, o aluno flagra-se que é possível representar sobre o papel os fenômenos de sua fala. E isto, na verdade, é um grande avanço. Seu saber, ultrapassando a forma unilateral de ser expresso indo unicamente da fala para o ouvido, passa a ser bilateral, sendo agora também expresso pela forma espacial sob as diversas aparências das imagens e desenhos transformando-se em um ente visual. E, esta descoberta para a criança torna-se algo de revolucionário, fascina-a. A propósito vale trazer presente o que Léon (1936, p. 63) explica: “Na linguagem é o ouvido que percebe; na leitura, é o olho, porém, em ambos os casos, é a mesma inteligência que interpreta e os mesmos órgãos que articulam”. O olho que percebe o todo material, porém a inteligência que vai armazenando tudo e conferindo-o e aglutinando-o com os outros saberes já armazenados.

Essa nova forma de perceber as coisas leva irresistivelmente a criança a desejar conhecer todos os segredos da leitura. Corroboram para talvez entender melhor isto dois pequenos relatos de mães a respeito das reações de seus filhos na caminhada da aprendizagem da leitura. Uma dizia:

Minha filha mostra muita satisfação de ir à escola, pois só fato dela sair todos os dias para lá com a alegria em que a vejo, para mim é um grande indicador disto. Ela muitas vezes me diz: ‘mãe eu quero sair lendo mesmo, quero saber e estar lendo tudo’. Está sempre bem faceira com aquilo que está aprendendo. Ainda não domina todo o processo de leitura, mas sabe que vai conseguir fazê-lo. Percebe-se nela a certeza de que está no caminho certo da mina. Continuamente vai superando os obstáculos e descobrindo os segredos da leitura. Nunca teria imaginado que ela chegaria a isto por este método.

A respeito desta metodologia estar partindo da realidade de conhecimento de causa da criança ou não, outra mãe disse:

Este é um método que é para se adotar mesmo. Desde que foi introduzida esta forma de alfabetização minha filha quer aprender e conhecer sempre mais sobre a escrita e a leitura. Está muito contente. Ela me diz: ‘Mamãe agora eu sei ler e escrever!’ E fica muito emocionada e empolgada com suas conquistas. Quer ler tudo que vem à frente. Já consegue ler palavras com dr, pr, tr e outras como vento, ponte ou ainda com nh e supera outras dificuldades da leitura. Pode isto acontecer com uma criança de pré-escola ainda no mês de outubro!

E para concluir este ponto apresenta-se outro depoimento que por certo mostra a validade da metodologia por estar próxima do conhecimento das crianças. Houve uma mãe que disse:

No começo do ano eu escutava a preocupação de alguns pais desconfiando do resultado de tal metodologia. E hoje eles estão vendo que deu resultado. Eu vejo por outra coleguinha da Laisa que está na primeira série de outro colégio e que ainda ela não lê. Ao passo que a Laisa já sabe tudo e o faz com muita rapidez. A vejo ensinando à esta amiguinha que está na primeira série. Às vezes ela perde um pouco a paciência com a morosidade da colega em ler e diz: “Como tu demoras para ler!”. E os pais de crianças de outras escolas já estão vendo o resultado desta metodologia da qual eles desconfiavam. Vêm agora que se trata de uma coisa nova e que funciona de verdade e funciona melhor do que aqueles longos aprendizados das escolas, mas que no fim, as crianças de primeira série terminam o ano sem aprender ler porque se perdem pelo caminho. Eu estou bem contente e bem feliz com o resultado do trabalho com a Laisa. E a Laisa se sente bem feliz. Além de aprender ela agora quer ensinar a ler ao sobrinho que tem quatro anos. Organiza frases para ele e, com prazer, quer ensinar ao sobrinho ler e eles se entendem bem. Ensinando aprende mais ainda. Isto eu vejo que é bom e dá resultado.

Moreira (2006) quando estudou a teoria da aprendizagem significativa de David Ausubel, do qual diz ter sido aluno por longo tempo, afirma que provavelmente a idéia mais importante e suas possíveis implicações para o ensino e a aprendizagem possam ser resumidas na seguinte proposição da autoria do próprio Ausubel:

Se tivesse que reduzir toda a psicologia educacional a um só princípio, diria o seguinte: o fator isolado mais importante que influencia a aprendizagem é aquilo que o aprendiz já sabe. Averigüe isso e ensine-o de acordo (AUSUBEL 1978 *apud* MOREIRA, 2006, p.13).

Por sua vez Coll (1997) denomina de contundente a afirmação de Ausubel; Novak; Hanesian, (1978), quando afirma que o fator mais importante que influi na aprendizagem é aquilo que o aluno já sabe. Portanto, hoje os pedagógicos estão cada vez mais unânimes em destacar que a criança de qualquer idade, ao entrar numa escola para buscar algum saber, já vem com uma bagagem de saberes que devem ser respeitados e levados em conta pelos educadores que se propõem a dar continuidade à sua aprendizagem. Há muito tempo que se deixou de considerar o

aluno uma tábula rasa quando inicia sua escolarização formal (Moraes 1995).

8.2 AS RELAÇÕES INTERPESSOAIS PROPICIADAS PELO **DELES**

Uma metodologia é tanto mais rica quanto mais se presta para gerar relações interpessoais no grupo envolvido com ela. Então, pergunta-se o **DELES** é uma metodologia propiciadora de relações interpessoais ou não?

8.2.1 O relacionamento decorrente da utilização de **DELES** em sala de aula

Sempre que se vai a uma sala de aula, onde o trabalho escolar está centrado na metodologia do **DELES** percebe-se que há um ambiente de grande proximidade entre a professora e os alunos. Isto ocorre porque este método, pela dinâmica que lhe é própria, gera uma constante interação entre professor e alunos. Narrativas de histórias e o posterior trabalho com base no desenho para transformar a história narrada em algum tipo de representação espacial sobre o papel ou em superfícies planas para tornar possível alguma visualização sobre o relato é uma das práticas próprias desta metodologia. A forma de trabalhar faz com que os alunos, com muita naturalidade façam suas atividades e continuamente sintam a necessidade de chamar a professora para apresentar-lhe o produto de suas criações ou, no mínimo, sentem a necessidade de mostrar o que produziram aos colegas. Tudo isto é fonte de relacionamento em sala de aula.

Vale dizer que o **DELES** tem muito a ver com os princípios em que se baseiam as técnicas do pedagogo Célestin Freinet , como ressalta Muñoz:

As técnicas devem desenvolver a capacidade criadora e a atividade das crianças que, por meio delas, opinam, discutem, manipulam, trabalham, investigam, criticam a realidade a partir de uma transformação social. Elas devem prestar-se a se adaptarem às circunstâncias e aos tempos. Isso o tem levado a buscar material adequado para reproduzir mediante a escrita e o texto livre a expressão do passeio, das vivências cotidianas da criança e assim despertá-la para o interesse da leitura e da escrita (MUÑOZ, 2001, pp. 258- 259).

Pelas técnicas do **DELES** a criança tem oportunidade de desenvolver sua capacidade de criar, opinar, discutir, manipular, trabalhar e criticar a realidade em que está inserida. Elas despertam o interesse da criança pela leitura e escrita como forma de expressão de suas vivências cotidianas.

O **DELES** preserva a afirmação de Emmanuel Levinas, quando explica que a função da educação é a de guardar e cuidar do que há de humano em cada um “[...] esta tensão entre a ação e a reflexão educativa passa pelo reconhecimento e pelo acolhimento da alteridade” (LEVINAS 1993, p.125). Pode-se afirmar que o **DELES** é um instrumento facilitador da veiculação da tensão da ação educativa. Dá recursos e estímulos para aprender a ler e a escrever em clima de acolhida. O aluno sempre se sente bem por poder expressar-se num clima de espontaneidade e liberdade, criativamente. Parte do conhecimento da criança, acolhendo-o.

Pela metodologia do **DELES**, quando bem conduzida, facilmente cria-se a possibilidade de o aluno fazer mais acertos do que erros nas tarefas que lhe são solicitadas. Este fator é um grande ocasionador de relacionamentos positivos entre professor e aluno, visto que as possibilidades de acertos aparecem em número muito maior dos que as de erro. Tal aspecto, além da gratificar o aluno pelo acerto, dá ocasião ao professor a oportunidade de mostrar sua aprovação ao feito, gerando um grande reforço à auto-estima da criança e, melhorando o relacionamento entre ambos.

Além do referido acima, cabe destacar que os grandes curiosos por saber tudo que o filho faz no colégio são os pais. Da parte dos filhos esta curiosidade dos pais é bem-vinda porque estes, felizes sentem que têm algo de interessante para lhes apresentar. Dado ainda que as crianças vão para casa com a segurança que a professora lhes passou, pois tudo que elas têm para apresentar aos pais já passou pela aprovação dela em sala de aula. Naturalmente que os pais nem sempre entendendo suficientemente a sistemática e o funcionamento desta metodologia fazem muitas perguntas e testam o saber das crianças. Entretanto, elas em face de se sentirem seguras em suas conquistas e saberes, pela acolhida que tiveram na escola, não hesitam e não se atrapalham em suas respostas.

Convém fazer notar, porém, que esta realidade do cotidiano da vida escolar e família não é algo que se resolve de maneira tão simples e pacífica, visto que os pais têm outros paradigmas mentais relativamente às metodologias de alfabetizar. Porém, a criança tendo a seu favor o argumento da autoridade da professora, os pais, depois de muito diálogo, acabam cedendo e, ao

menos provisoriamente dão seu voto de confiança à escola. Ilustram ao menos em parte esta realidade alguns extratos de entrevistas feitas com três diferentes mães.

Uma das mães numa das entrevistas dizia:

Este, pelo que eu vejo, é um método bastante simples e por ele as crianças conseguem captar facilmente as idéias. Rápido elas sabem formar as palavrinhas para escrever algo que elas formulam e pensam. Os desenhos e as gravuras ajudam muito ao aluno orientar-se naquilo que está lendo. Não conhecia. Não estava entendendo para que tanto desenhar. No começo fiquei me perguntando: cadê as letras? Depois, sim eu passei a entender a função daqueles desenhos. Metodologia muito interessante e muito estimulante para abrir a inteligência das crianças. Ajuda a criança a pensar e a imaginar. Em casa, quando brinca de escola, utiliza o mesmo método. É uma verdadeira continuação daquilo que aprendeu a fazer na escola.

Fica claro, portanto que a mãe que deu este depoimento não precisou ir à escola para pedir explicações. Através da mediação do filho, dialogando e discutindo com ele, ela conseguiu entender a dinâmica da metodologia.

A segunda dessas mães assim falou:

No início não aceitei muito bem este método porque achei que as crianças não iam acompanhar. No começo, por exemplo, mandavam a criança desenhar. Achei que depois mandassem substituir o desenho pela palavra e as crianças não iriam entender nada. O que aconteceu: com o tempo, foram aparecendo curtas frases escritas com desenhos e pequenas palavras. Em dado momento, cada desenho ia sendo substituído pela escrita da palavra correspondente. Minha filha conseguiu acompanhar este processo e foi avançando lentamente, mas aprendendo dia-a-dia mais. O método trabalha com idéias apresentadas sob forma de frases, coisa que os outros métodos não fazem. É bem diferente da forma que eu conhecia de ensinar a ler a partir de letras. B+a, depois ensinar ba, be bi, bo, bu. No começo eu comecei a ensiná-la assim. Mas vi que a criança se perdia completamente por não saber para que serve isto tudo de ba, be, bi, bo. Ficava como se fosse uma formiguinha sem antenas para orientar-se. Não insisti mais. Agora vejo que ela sempre quer se orientar lendo a frase toda e não apenas palavras isoladas. Para ler, sempre se orienta pelo sentido da frase e não sabe fazer de outra forma.

Percebe-se também neste caso que a criança (com certeza por um duro embate de discussões e diálogos) terminou convencendo a mãe do caminho a seguir e chegou. É de se imaginar quanto diálogo ambas fizeram para se entender. Enfim, a mãe teve que acatar o modo da filha de perceber o conhecimento.

Um terceiro caso de trabalho que a criança teve para convencer seus pais de que ela sabia o que estava fazendo em tudo que realizava em seu trabalho de alfabetização. A mãe relata:

Minha filha, B. aprendeu brincando porque ela chegava em casa com a frase em forma de desenho e como ela sabia qual era a idéia pelo desenho, ela ia lendo. Com isto achava que estava lendo. Foi trabalhando com a escrita e substituindo os desenhos pelas letras. Percebi que B. se sentia bem. Sentia-se segura. Sinceramente não acreditava que ia dar certo, porém, rápido fui me dando conta que a metodologia funcionava. No começo ela chegava em casa com frases organizadas através de desenhos e ela lia. Meu marido dizia: ‘Bem ela pensa que está lendo, lê olhando os desenhos...’. E eu respondia: ‘Vamos deixar por enquanto para ver o que vai dar’. Com o tempo B. foi trabalhando também com a escrita e, aos poucos escrevendo palavrinhas, depois substituindo os desenhos pela palavra escrita correspondente. B. foi descobrindo como se escreve as palavras e ler as frases. Fez seis anos no dia 29 de setembro último (2006) e ela está lendo tudo. Já lê livros de historinhas por sua conta, sem a ajuda de ninguém.

Julga-se que o fato falou por si sobre os diálogos provocados por este jeito de aprender ler e do jeito como o conhecimento da criança foi respeitado e acolhido.

Recentemente, conversando com uma professora que recebeu uma turma de crianças de segunda série do Fundamental de escola pública, introduzida na leitura por outros métodos. Disse que as crianças têm uma razoável capacidade de decodificar, mas não de ler. Tendo visto o desempenho e a qualidade leitora das crianças de escola em que as crianças foram iniciadas à leitura pelo método **DELES** afirma ter percebido claramente a diferença com a leitura daquelas crianças, embora elas estejam apenas na primeira série do Ensino Fundamental e com a idade de 5 a 6 anos. Pergunta-se então, que conhecimento de causa e que participação dialógica as crianças devem ter relativamente aos por ques de tudo que escrevem e realizam para aprender a ler? Quando é que uma metodologia realmente respeita e parte do conhecimento da criança para alfabetizar? A criança realmente alfabetizada como diz Ferreiro (2003, p.73):

sabe o que diz e é capaz de inter-reagir com a escrita no restrito campo de seu estágio de aprendizagem; pode perguntar e ser entendido; pode perguntar e obter resposta; participa em atos sociais de utilização funcional da escrita; pode anteciper o conteúdo de um texto escrito, utilizando inteligentemente os dados contextuais e – na medida em que vai sendo possível – os dados textuais.

Conforme os depoimentos colhidos entre os pais acima, percebe-se que as crianças iniciadas à leitura pelos **DELES** têm condições de corresponder às metas de qualidade leitora estabelecidas por Ferreiro (2003), evidenciando o tipo de relacionamento havido em sala de aula.

A verdade é que o **DELES** dá condições para a criança movimentar em torno de si todos os participantes de seu processo de alfabetização: colegas, professor e familiares e vizinhos, sentindo-se respeitada em seus conhecimentos adquiridos anteriormente.

8.2.2 A integração entre pais, alunos e professores por meio de método DELES

Você imaginou alguém conseguir fotografar o próprio pensamento? Pois bem, na verdade quem sabe escrever, até certo modo, está fotografando o próprio pensamento. Então, somente quem sabe escrever pode fazer chegar na ponta dos dedos seus pensamentos? E quem não sabe escrever, haverá modo de, antes disso, também conseguir fotografar o próprio pensamento? Pode-se afirmar que pelo **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES**, também pessoas que não sabem escrever conseguem fotografar ou cunhar sobre o papel seu próprio pensamento. Neste sentido, uma das mães entrevistadas na pesquisa em andamento dizia:

A capacidade e as expectativas de minha filha de transformar suas idéias em escrita com esta metodologia foi sempre crescente. Acho que ela desenvolveu bem sua aprendizagem de descoberta da leitura e escrita. Sempre está empenhada na busca disso. O método ajudou-a muito a por si aprender escrever o que ela deseja. Sempre quer empregar as palavras dentro de frases que ela mesma, em sua mente elabora e escreve. Agora não se contenta mais em ficar só com desenhos, mas busca saber como se escreve cada palavra que deseja colocar nas frases. O método é bem diferente dos b a, ba a que a gente estava acostumada. As crianças aprendem sabendo o que querem escrever. Ela aprende a escrever como aprendeu a falar. Sem balbuciar sílabas para enunciar as palavras e as frases. Já sabe descobrir como se lê novas palavras comparando-as com outras que ela conhece.

Isto significa que a criança já está retratando seus modos de pensar por meio diferente da fala oral. A metodologia **DELES** está despertando todo um sistema de integração entre pais, alunos e professores. A forma de reagir e corresponder das crianças ao método, se transforma num verdadeiro acontecimento que desperta a curiosidade dos participantes, especialmente dos pais que são os que estão acompanhando mais de perto tudo que acontece no dia-a-dia da vida escolar.

Efetivamente observando o que ocorre nos finais de horários, nos momentos em que os pais buscam as crianças na escola, com frequência, percebe-se vários pais aguardando vez na fila para conversar com a professora sobre algumas das novidades das realizações dos filhos. O assunto quase sempre obrigatório são os avanços que o filho está conseguindo realizar nos trabalhos escolares. Percebe-se que a metodologia adotada do **DELES** facilita a matéria e motiva o diálogo. As criações das crianças com desenhos e alguns elementos de escrita geram muitas novidades.

Por sua vez, quantas vezes a professora em sala de aula, antes das crianças deixarem a

sala, lhes recomenda: “Em casa vocês mostrem isto para o papai e para a mamãe. E mostrem para eles que vocês sabem ler!”. E as crianças ufanas com seus feitos não perdem a oportunidade de fazê-lo. E, quando chegam as visitas, os pais têm algo para festejar com elas, pedindo ao filhinho(a) para que lhes mostre o que sabe fazer através de suas aprendizagens feitas na escola. Entre o que se escutou nas entrevistas destacam-se alguns. Uma das mães falando da filha em cena disse: “Às vezes sinto-a transformada em professora que quer me ensinar tudo que sabe”. E quantas vezes esta mãe não terá relatado isso a suas amigas?

Outra situação de integração familiar ocasionada pelo ensino pela metodologia é a que segue:

O Raphael está gostando muito de aprender assim. Logo que ele chega em casa já fala em fazer os temas. Dá muito valor a seu compromisso escolar. Quando chega em casa, a primeira coisa que ele diz é: ‘Mãe eu tenho que fazer os temas’. E ele é muito caprichoso, muito interessado. Já lê tudo sozinho e tudo certinho. E sabe contar para a gente tudo que leu sozinho. Trabalha com prazer e vem mostrar seus trabalhos dizendo: ‘Pai está bom, está bonito assim? O que está escrito aqui? Lê pai o que eu fiz.’. E ele vai mostrando que de fato sabe o que está fazendo.

Outra mãe narrou: “Minha filha cada vez que vem em casa ela sempre quer me mostrar o que aprendeu. E o faz com prazer e satisfação, mostrando o que sabe. Ela está sabendo ler de forma sempre mais inteligente”.

Por fim, vai uma amostra da crescente confiança dos pais na metodologia e participação mais interessada:

Eu, depois de alguma desconfiança inicial, passei a participar com muito interesse, com muito entusiasmo. Cada dia ela (a filha) quer aprender mais, mais e mais, tanto que ela chega em casa nem larga os cadernos. Vai direto ao trabalho. Tem dias em que ela diz: ‘Ó pai, hoje tu e a mamãe são os alunos e eu sou a profe’. E vai ao quadro que temos em casa e ali nos vai passando tema a fazer. É uma satisfação muito, muito e muito grande que a gente sente. E sabe fazer-nos trabalhar. Eu não conhecia este método, mas o estou achando o método excelente. Este ano tudo está sendo fantástico!

Efetivamente os sucessos com a metodologia **DELES** transformam-se em motivo de conversa dos pais com as pessoas de suas relações e vizinhanças, segundo diversos depoimentos verbais escutados de pais e professores.

Se as crianças levam para casa tanto entusiasmo em trabalhar com o **DELES**, tanto mais é o que se observa em sala de aula. Uma pergunta que se fez dezenas de vezes às diversas professoras que aplicam a metodologia é esta: “Professora, tu tens algum aluno em sala de aula que, quando solicitado a trabalhar com esta metodologia se negue a fazê-lo, dizendo que não

sabe, que não é capaz?” Pois bem, depois de três anos que se vem fazendo a mesma pergunta e diversas vezes por ano, a resposta sempre foi a mesma e resumida nestes termos: “Não, nunca houve criança que se recusasse a trabalhar. Sempre que se lhes pede que desenhem, escrevam, inventem idéias traçando-as sobre o papel sempre o fazem prontamente e prazerosamente. Para elas este é um momento de diversão”. Certo, umas mais tímidas, às vezes demoram um pouco mais a se colocarem em serviço. Porém, vendo a animação e o entusiasmo dos colegas não demoram a também se pôr no trabalho.

A verdade é que as crianças socializam com os colegas tudo que fazem e sabem retratar sobre o papel. E passar sobre o papel algo que está dentro delas lhes faz bem e isto gera nelas uma necessidade de socializar seus feitos. Depois de realizar sua obra precisam dar o passo seguinte: socializá-lo, mostrando-o aos outros, à professora, aos colegas e aos pais. Isto lhes traz muita auto-estima e auto-afirmação, que os faz crescer e os torna eles mesmos no dizer de Paul Ricoeur (2003). Trata-se de uma necessidade humana. E, nisto tudo a metodologia aplicada tem auxiliado, pois é ela a inspiradora do professor, dos alunos e de todos os participantes: a música inspira a dança.

Por fim, nas escolas onde há duas classes paralelas que estão aplicando a metodologia do **DELES** as trocas de idéias entre as professoras são diárias, mesmo que elas sejam de turnos diferentes, sempre acham formas para se falarem. E, é de se notar que, por mais que elas combinem entre si a forma de desenvolver o tema, em sala de aula, entrando depois o fator alunos, estes, pela sua interação fazem com que a caminhada de cada turma seja bem diferente. Tudo recebe as influências dos participantes e, as crianças são os principais agentes destas participações e intervenções.

A verdade é que a metodologia aguça no aluno a necessidade de ser percebido através daquilo que cria e faz. Sente a necessidade de mostrar aos outros suas criações, especialmente à professora. “A capacidade humana para a ação não é uma capacidade que se pode exercitar no isolamento. Estar isolado equivale a ser incapaz de ação” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p.68).

Como a ação ocorre no cenário escolar o aluno tem a oportunidade de mostrar-se aos demais, de aparecer para poder sentir-se alguém, para ser. Junto a isto vem a referência à visibilidade. “O ser que se expressa através da ação, o faz à sua maneira, através de sua forma, de sua figura, de sua aparência necessita ser visível” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p.68). O DELES propicia à criança espaços e oportunidades de poder inserir-se no mundo como um segundo

nascimento. Libertar-se das amarras das limitações de seus pequenos horizontes culturais, tornando-se capaz de ver e enxergar no arredor de si com outros olhos.

Por este método o aluno, desde seus primeiros passos na caminhada da alfabetização, sente-se apto e de posse dos recursos para revelar-se, a desvelar quem ele é, a responder à pergunta: Quem és tu? Gozando, com muita propriedade do termo, da insubstituível, única e singular “capacidade radical de surpresa e inovação” (BÁRCENA; MÈLICH, 2000, p. 77). Passando a ter seu espaço, realizando um novo nascer, adentrando-se como ser único na história. De forma cordial e lúdica percebe-se acolhido pelo mundo da cultura.

8.2.3 A identificação da professora com os demais agentes da atividade em sala de aula

Pelo que se pode observar a metodologia faz com que a professora desenvolva em si habilidades de contar histórias, criar contos infantis, inovar sem medos e sem maiores restrições, de montar pequenos cenários de fantoches, de identificação com o espírito infantil, de ser a mana mais velha que brinca com os maninhos de escola, de saber acolher sugestões das crianças e a conseqüente habilidade de colocar em uso (prática) algumas delas nos momentos de redigir pequenos textos, de ser uma artista de continuamente estar atenta em harmonizar o fiel da velocidade na apresentação de novos códigos de escrita no sentido de ser oportuna na introdução dos mesmos, evitando a monotonia pela permanência demasiado longa em torno dos mesmos, de manter constância em voltar a aplicar com freqüência os códigos de escrita já postos em uso anteriormente a fim de ajudar as crianças a se apossarem da habilidade do uso desses elementos de escrita e de saber fazer oportunas retomadas de conteúdos ensinados anteriormente, quando se aperceber que queimou alguma etapa. Enfim a professora necessita estar possuída da grande arte de manter equilíbrio no lançamento de oportunos desequilíbrios pedagógicos da caminhada. Cabe-lhe saber conduzir a arte de deixar às crianças a sensação de que são elas as protagonistas da caminhada, porém, sabendo que é a ela que está afeta a condução da chegada final ao letramento do aluno.

Importa, portanto, averiguar se a metodologia DELES é um veículo facilitador para que a professora se revista de todas as habilidades descritas acima e, de fato, ela com os alunos, se

sintam protagonistas de feitos que possam ser narrados no sentido de serem dignos de serem lembrados e gratificantes em si.

No pensamento de Paul Ricoeur (1996) a compreensão de algo, somente pode dar-se efetivamente, quando há condições de tal fato poder passar a ser objeto de uma narração. E estas condições somente existem depois que o fato se efetivou como acontecimento. É assim que, de acordo com Arendt (1988) a ação alcança seu sentido depois que o agente deixou de atuar. Neste momento a ação pode ser apresentada sob forma de narrativa. E é desta forma, também que se passa a ser leitor dos fatos e da própria vida (de si mesmo). Paul Ricoeur, assevera:

A compreensão de si mesmo é narrativa de um extremo ao outro. Compreender-se é apropriar-se da própria vida. É fazer o relato dela. O relato pode ser conduzido por fatos históricos e/ou fictícios. Assim tornamo-nos leitores de nossas próprias vidas. (RICOEUR, 1996, p.91).

Diante do retrato de professora que se pintou no primeiro parágrafo deste subcapítulo observa-se que as professoras do **DELES** têm inúmeras oportunidades perceber-se como protagonistas de fatos realizados por elas. E, acrescente-se, que a narração, somente se torna possível, se existem formas de expressá-la e, o **DELES** é uma metodologia que permite tanto à professora, quanto ao alfabetizando, com facilidade, elaborar e dar corporeidade visível (ao aluno até pelo recurso aos desenhos e grafados) a ações que concebem realizar. E, o mundo que testemunha seus feitos são eles mesmos, professoras e alunos, os pais, coordenadores pedagógicos e amigos. Depois que os fatos aconteceram, as professoras, como principais protagonistas de tudo passam a sentir-se gratificadas pelo que elas podem narrar a outros.

Para que as professoras possam chegar ao ideal paradigmático apontado basta-lhes lançar-se ao trabalho com alguma determinação e com um satisfatório conhecimento da metodologia, sabendo-se que há diversos fatores que o facilitam. Entre estes, pode-se contar a rápida resposta de acolhida que as crianças dão a seus acenos, por pequenos que sejam e a riqueza de recursos que a metodologia oferece.

Visto sob o ângulo facilitador da correspondência das crianças, estas, com muita espontaneidade interagem a histórias que lhes são narradas, vibram desenhar, ficam felizes, quando se lhes abre espaço para mostrar quem elas são através de seu saber fazer sobre o papel. Sob o aspecto metodológico às propostas do **DELES** pode-se facilmente veicular os diversos motivos temáticos da programação escolar da Escola Infantil: brinquedos, animais, partes do

corpo, festas de ocasião (das mães, dos pais, de Páscoa, Natal), dia do índio, materiais ligados a pertences de crianças (meninos, meninas), temas ligados à família, a passeios pela pracinha, pela fazenda e tantos outros.

Efetivamente, quantas vezes que ao chegar em sala de aula nos momentos em que a professora está passando a nova lição de escrita e leitura, percebe-se a vibração coletiva da turma, incluída a professora. Às vezes percebe-se que ela é a que mais vibra com os acertos de seus alunos. E as oportunidades de acerto e erro em sala são inúmeras, porém com a predominante possibilidade de respostas positivas. Nota-se que existe um ambiente de festa, a festa da mente de todos os participantes que é causadora de prazeres do mais alto e nobilitante valor humano. Essas alegrias da professora são diariamente compartilhadas com os pais das crianças que, ora na chegada, ora no momento da entrega dos filhos a eles tem oportunidades de contatá-los para falar-lhes de coisas boas de seus filhos.

Em face de as crianças perceberem que suas contribuições em sala de aula são valorizadas tornam-se incansáveis em trazer para a escola suas contribuições em materiais diversos para serem objeto de aproveitamento em momentos de produzir novos temas de conversação e escrita de textos e frases. Nisto, mais uma vez, as professoras têm a oportunidade de interagir com o grupo.

A mestra fica feliz também toda vez que tem a oportunidade de relatar e mostrar à coordenação o andamento escolar das crianças. Normalmente ela tem coisas boas para lhes relatar.

Depoimentos de mães entrevistadas direta ou indiretamente, também fazem referências dos efeitos da metodologia sobre as professoras. Uma delas fez uma comparação dizendo: “Por vezes vejo minha filha transformada em professora me ensinando coisas aprendidas em sala de aula”. Outra disse: “Eu conheço bem os jeitos de ser da professora através da minha filha que muitas vezes a reprisa em seus comportamentos e modos de manifestar”.

Por depoimentos das professoras pode-se saber que a metodologia tem sido benéfica para minimizar problemas de crianças ligados ao aspecto emocional e auto-estima. Pode-se atestar que efeitos psicológicos similares se fazem sentir sobre as professoras que trabalham com a metodologia **DELES**. Segundo o depoimento de algumas professoras, trabalhar com este método para elas é uma festa.

8.2.4 Prazer na caminhada da alfabetização

Um dos ingredientes de sustentação da perseverança no trabalho para a pessoa humana é quando este se transforma em algo que a empolga, como se fosse uma espécie de jogo que causa alegria e prazer. Estes aspectos devem estar muito presentes na condução de um trabalho escolar a ser realizado com crianças. O que para os adultos por vezes parece simples jogo e diversão, entretanto para elas não é. Para elas o trabalho em que inclui desafios à sua mente representa algo sério e elas se comprazem com este tipo de jogo.

No ensino e aprendizagem da escrita e leitura pelo **DELES** os recursos para tornar o trabalho escolar em algo que motiva, alegra e dá prazer às crianças são muitos. Basta examinar com alguma atenção os passos da metodologia para se perceber que ela, em todo seu desenrolar, para a criança é um verdadeiro divertimento, desafiador de sua inteligência e que a mantém constantemente atenta e motivada em querer saber e conhecer mais. Há um testemunho simples, já citado anteriormente confirmando-o através da fala de uma criança trazida até a gente por uma mãe: “Desde que passou sendo introduzida a alfabetização por esta metodologia (do DELES) minha filha sempre queria aprender e conhecer mais sobre a escrita e a leitura. Está muito contente. Ela me diz: ‘mamãe agora eu sei ler e escrever!’ Fica muito emocionada com suas conquistas. Quer ler tudo que vem à frente”.

Pelas múltiplas vezes em que se observou em sala de aula os exercícios de leitura que a professora ia passando no quadro, utilizando imagens (desenhos conforme indicação desta metodologia) mescladas com elementos de escrita como elementos de ligação para formar frases completas (com sujeito, verbo e complemento) sempre se percebeu o interesse da turma toda. Todos os alunos acompanhando e ficando na torcida para ver os acertos que o colega conseguia fazer quando mandado ler diante dos demais. Sempre a professora vai aleatoriamente escolhendo qualquer um deles e todos sempre aceitam e se sentem felizes em terem sido escolhidos. É claro que a professora, sempre inteligentemente sabe convidar a ler quem ela presume que vai conseguir fazer mais acertos do que erros. É nisto que os exercícios se transformam mais em jogo do que em algo de excessivamente difícil para eles. Entretanto, sempre ela tem em sua mente clara que a pedagogia do desafio deve estar presente no trabalho escolar para que haja avanços na aprendizagem.

Outro aspecto da metodologia que ajuda motivar e dar prazer às crianças é que esta, por sua imanência metodológica exige que se inicie o ensino da leitura através de sentenças completas, como a criança aprendeu a falar, porém estas, nas primeiras lições vêm apresentadas sob a forma de imagens e desenhos e, os elementos de escrita são introduzidos com muito cuidado, à medida em que a mente das crianças consegue perceber a funcionalidade e utilidade deles. Quando as regras do jogo vão aparecendo aos poucos, num comedido número de elementos de escrita, de acordo com a capacidade associativa das crianças, então, o jogo fica interessante para as crianças também e elas participam dele com prazer e por um tempo favorável para que haja avanços na aprendizagem. Documenta o que se acabou de falar o seguinte testemunho de uma mãe:

Às vezes as crianças, com os outros métodos, chegando em casa já dizem: ‘Eu não vou fazer o tema’. E aqui, mal a criança chega em casa, nem coloca a pasta dos livros de lado e já senta porque quer fazer o tema. Para elas fazer o tema é um jogo que não conseguem deixar de lado sem satisfazer a curiosidade de jogá-lo.

E esta mãe continuou: “A B. entrega-se à leitura como um divertimento. E ela lê porque está gostando e o faz sempre por própria iniciativa. Não é a gente que a obriga a isto. Assim, eu fico feliz porque ela está gostando da leitura. Ela já faz leituras por passa-tempo”.

O exemplo que segue mostra o gosto que as crianças têm de ler e escrever a partir de frases completas, da mesma forma como aprenderam a falar:

Minha filha gostou muito de aprender a ler através desta metodologia. Está lendo bem. Quer ler sempre mais. Escrever frases sempre diferentes que ela mesma cria e elabora. Às vezes, por causa da demora em escrever alguma palavra ou para traçar algum desenho, se perde um pouco na idéia daquilo que ela desejava escrever, mas sozinha sabe retomar tudo, descobrir e fazer a leitura da frase corretamente, mostrando compreensão da idéia escrita e por ela lida. Outras vezes, para não perder a idéia, primeiro utiliza desenhos, depois, retoma a frase procurando escrever, substituindo os desenhos pela escrita. Há dias que consegue escrever tudo que se propõe. Pega livrinhos e vai lendo. Não quer ajuda. Quer dar-se o prazer de estar lendo sem o auxílio de fora. E consegue ler direitinho ou inventando um pouco, mas sempre dando sentido ao que lê.

Hoje, se denomina de letramento este tipo de comportamento conforme explanação de Soares (2005, pp. 41-42).

É assim, portanto, que crianças de Educação Infantil, nível 3, com um ano de

escolarização pelo DELES se alfabetizam no pleno sentido da palavra e o fazem através de uma caminhada em meio de muito entusiasmo, motivação e prazerosamente, espargindo em torno de si um bom grau de satisfação em todos os participantes.

8.2.5 O respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno que o DELES faculta

Ao se falar do ritmo de aprendizagem de cada aluno é um tanto que põe, quem sabe o que é a metodologia do **DELES** muito à vontade, pois se tem tido muitas ocasiões de perceber isto em sala de aula, inclusive pode-se ver e verificar a diferença de ritmo de aprendizagem entre crianças de níveis sociais culturalmente distintos em diferentes escolas e salas de aula. Porém, aqui se trata especialmente de analisar o quanto, pela metodologia **DELES** é possível respeitar o ritmo de aprendizagem de cada aluno por meio desta proposta metodológica de ensino da escrita e leitura na mesma sala de aula. Portanto, neste sentido falando, antes de se mostrar que a metodologia respeita o ritmo de aprendizagem de cada criança, está-se reconhecendo que cada criança tem seu ritmo de aprendizagem próprio.

Sob o ponto de vista de que existem ritmos de aprendizagem diferentes entre crianças de mesma idade é facilmente verificável, sobretudo se forem comparados grupos de crianças provindas de níveis culturais diferentes. Entre as turmas de crianças que se está em contato para fins deste estudo foram acompanhadas salas de aula de crianças vindas da classe pobre e turmas de crianças vindas de classe média. Observou-se que depois de dois meses de se estar trabalhando em ambas as situações com aulas de leitura e escrita (e desenho) diárias, tomados por base os meses de março e abril, as crianças da classe média estavam mais avançadas de meio mês para vinte dias sobre a classe pobre. Entretanto, tanto nas turmas das classes mais pobres quanto às das um pouco mais abastadas economicamente o interesse sempre esteve em alto nível.

Todavia, o fator econômico não é o único que causa diferenças de nível de aproveitamento escolar da parte das crianças. Há outros fatores que influem muito nesta realidade, tais que o afeto familiar, o nível de cultura do meio em que vivem, os centros de interesse da vida diária (motivações) e outros que escapam ao olhar menos atento. Assim sendo o fato é que em sala de aula o professor, depois de uma semana ou duas se depara com diferenças

nas respostas às suas interações com seu alunado. Dentro de uma sala de 20 crianças de 5 para 6 anos é freqüente haver uma ou duas crianças relativamente estacionárias na fase das garatujas. Outras, um pouco menos interessadas em desenhar e de pôr-se a trabalhar sobre o papel, ou, ainda outras, tendo pouca noção da utilização dos espaços sobre o mesmo. Enfim, sempre existe um certo número de pequenas ou, por vezes, acentuadas diferenças. É em meio disto tudo que a professora vai mostrar seus talentos de conduzir a caminhada de sua turma, buscando achar formas de manter certa homogeneidade dentro da caminhada do grupo. E a prática mostra que isto é possível e relativamente fácil com a aplicação da metodologia do **DELES**.

É sempre importante fazer ilustrações do que se afirma, com depoimentos. Numa entrevista uma mãe disse:

Depois que a escola começou a trabalhar com este método minha filha deslanchou na aprendizagem da leitura. Aprendeu a ler brincando. Tudo foi muito rápido. Isto foi uma coisa muito boa na sua vida escolar e, com certeza o será para outras crianças. Estou a favor do uso deste método na alfabetização.

E continuou:

Por esta metodologia a criança tem a sensação de estar lendo. Desde os primeiros dias minha filha trazia em casa seus trabalhos e pedia para nós ler. Mas a gente não conseguia saber o que significavam os rabiscos dela. Quando se tentava ler e interpretar ela dizia: 'Não, não é isto!' Então ela lia e interpretava, fazendo direitinho o ponto final depois de cada frase lida. Ela se sentia uma pessoa madura e em condições de nos ensinar. Sempre se guiava pelo sentido da leitura sem ficar fazendo sem qualquer soletração. Este método engloba tudo e a criança percebe logo o sentido de tudo que faz. As crianças pegam rapidamente a idéia do que é ler. E esta metodologia tem a vantagem de respeitar o ritmo de aprendizagem de cada criança. Cada uma, para expressar suas idéias pode utilizar tanto a escrita como o desenho e todos se sentem estarem aprendendo. Isto é uma brincadeira que mexe muito com o interesse de cada aluno.

Nas entrevistas feitas, há uma outra mãe que faz perceber o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada aluno existente no uso da metodologia **DELES**. Trata-se da resposta dada à pergunta sobre a validade da adoção desta metodologia. É a resposta que segue:

Sim, eu acho que ela é uma metodologia válida porque: as crianças mais lentas podem conseguir a acompanhar e rapidamente apreender; qualquer criança vai criando segurança com esta forma de aprender a ler, tornando-se feliz e auto-confiante; qualquer criança, seguindo seu ritmo consegue atingir o alvo da leitura e escrita; as crianças cada uma de seu jeito (ritmo) percebem rapidamente a idéia do que vem a ser a leitura; em três meses meu filho já estava conseguindo, a partir de palavrinhas conhecidas formar outras, juntando-as para formar palavras novas; rápido conseguiu entender e antecipar a idéia de como se procede para ler; aprendeu a lutar por aquilo que ele quer e fica ansioso para conseguir o domínio da leitura. A metodologia realmente ajuda a abrir a mente da criança. Ela aprende a pensar e a descobrir que tipo de forma de comunicação é a leitura. Jamais teria imaginado que a metodologia ajudasse a alcançar.

Por sua vez as professoras também têm muito a dizer sobre o respeito ao ritmo de aprendizagem de cada criança. Uma delas afirmou:

Através desta metodologia o aluno torna-se criador daquilo que faz e com isto adquire uma grande auto-estima e uma grande segurança. Para ele é uma contínua terapia. Crianças tímidas como a L. que no começo não confiava em si e não conseguia organizar as próprias idéias agora acompanha tudo como os outros e está muito confiante e segura, organizando super-bem suas idéias e escreve-as. E assim era a C.. No começo ela dizia: 'eu não sei, eu não sei'. Agora está tão bem quanto os outros. Lê, escreve, cria suas frases como os demais, está super bem. Até o final do ano (faltando quase dois meses) tenho certeza que conseguirei alfabetizar a totalidade das 30 de crianças de 5 a 6 que tenho em sala.

Em outra ocasião a mesma professora falou:

Respeitando o ritmo de trabalho de cada criança, pela utilização do desenho como recurso de expressão das próprias idéias, o aluno sente-se o criador daquilo que faz, porque consegue sempre chegar aonde quer. A metodologia propicia uma forma de trabalhar que respeita o gosto e o ritmo das crianças. A comparação negativa nunca esteve presente em sala de aula. O método eleva a auto-estima do aluno. Ajuda-o a desenvolvê-la sempre mais. Por meio do desenho permite ao aluno o aproveitamento de todo o saber que ele traz consigo. À professora cabe o papel de encorajar e incentivar as iniciativas de cada um.

E a mesma professora arrematou dizendo:

Resumidamente ainda quero lembrar o caso de um aluno (M.) que não se sentia encorajado a fazer algo ou participar em qualquer atividade. Era criança que se sentia incapaz de fazer qualquer trabalho de escola. Não se envolvia com nada. Era muito retraído. Aos poucos consegui que começasse a fazer algum desenho e, a força de oportunos incentivos, passou a participar de tudo e hoje, esqueceu dos próprios problemas e procede com a mesma normalidade do que qualquer um de seus colegas. Além de aprender muito, chegou a realizar uma verdadeira terapia.

Outra professora apresentou o seguinte depoimento:

Esta metodologia respeita os recursos e os limites de cada criança. Por ela vai-se trabalhando aos pouquinhos com as reais capacidades do momento da criança tornando-a participante consciente do jogo dos desafios da aprendizagem. Tudo se passando bem como ela vê e percebe o mundo. Sabe-se que ela vê o mundo através de imagens, objetos e realidades palpáveis e concretas: é a casa, são seus brinquedos, é o carro. Partindo do desenho das realidades objetivas que a cercam vai aprendendo a montar suas idéias como ela aprendeu a falar: por imitação. Respeita seus tempos, seus limites e ela, aprendendo de uma forma pessoal e mais criativa, mais natural, exteriorizando aquilo que ela pensa e, aos poucos, entremeando os desenhos com elementos de escrita vai enriquecendo sempre mais seu repertório de códigos que também são imitações, análogos à fala que adquiriu.

Lubienska de Lenval, pedagoga complementadora da pedagogia de orientação montessoriana, em seu livro *A Educação do Homem Consciente*, narra como Montessori, leu para as crianças o poema de Dante Aleghieri, explicando-lhes, para motivá-las, que Dante foi “um homem que fez uma viagem através de sua própria alma” (LENVAL, 1958 p. 184) encantando-lhes a alma imaginativa e poética. Relatando esta história Lenval, em seu livro fala como a mesma aconteceu. Diz que, em certa ocasião, Montessori estando a ler o poema de Dante aproximaram-se dela, caminhando na ponta dos pés, cautelosamente umas crianças curiosas, procurando evitar perturbá-la, pois estavam curiosas e queriam ver o que ela estava lendo. Porém, ela tendo-lhes percebido a chegada, satisfez-lhes a curiosidade e lhes disse: “Estou lendo a história de um homem que fez uma viagem através de sua própria alma”. E, as crianças, mais intrigadas, quiseram também escutar a leitura. Então, a mestra, em voz sumida foi lendo como se estivesse lendo para si, mas com um volume de voz suficiente para ser escutada por todas as crianças do grupo. O curioso é que, conforme a narrativa da Lenval, as crianças, todos os dias por semanas a fio, vinham escutar tão curiosa história. Transformadas em filósofas e poetas as crianças, independentemente de seu maior ou menor ritmo de compreensão e aprendizagem, sentem-se respeitadas e aptas a participar de tudo que vem sendo narrado ou ensinado. É o mesmo que se passa com o ensino pela metodologia **DELES**. Presta-se para tornar interessante e motivador cada passo que dá no ensino da leitura e da escrita. As crianças, como ocorreu com a escuta do poema de Dante, perseverantemente sempre querem participar do desenrolar das novidades que vêm sendo apresentadas.

Há muito tempo e mais de uma vez, teve-se em mente o que Zorzi (2006), doutor em educação e professor da USP, *Prática Pedagógica* em sua palestra disse: “Uma criança se interessa a ler e escrever quando consegue entender para que isto serve”.

8.3 O LÚDICO E A APRENDIZAGEM

O lúdico como categoria é assunto que está de uma forma bem presente na aprendizagem da escrita e leitura pelo **DELES**. Ele está presente especialmente nas quatro nuances desta categoria apresentadas a seguir.

8.3.1 Caminhos para as crianças avançarem em seus saberes

Como já foi por diversas vezes frisado, o **DELES**, levando em conta a faixa etária das crianças para ajudá-las a avançar em seus saberes busca a forma lúdica. Conforme já foi sobejamente mostrado, esta metodologia alfabetiza em quatro fases. A primeira delas utiliza exclusivamente desenhos; na segunda recorre predominantemente ao desenho e a alguns elementos de escrita monossilábicos para fazer a ligação entre o sujeito e o objeto; na terceira fase o desenho continua presente, porém, em alguns casos já são apresentadas palavras de duas sílabas para formar as frases e, por fim, na quarta fase os desenhos tendem a desaparecer, fazendo aparecer, gradativamente todas as dificuldades da escrita.

As duas primeiras fases do método **DELES**, de uma forma muito particular, baseiam-se nos fundamentos da *gestalt*. Foi onde Decroly (1932) buscou os fundamentos de suas teorias sobre os métodos globais. A *gestalt* orienta-se pelo princípio de que: “Os seres vivos não percebem as coisas sob formas de elementos isolados, mas sim de totalidades, de qualidades significativas”, acentuando que: “a primeira imagem que guardamos de uma pessoa, de um objeto, dum mapa ou de uma melodia é global, e a seguir entra-se a fazer a análise dos elementos” (ADEL, 2001, p. 105). Ou, no dizer de Léon (1936): “Primeiro enxergamos a floresta, depois vemos a árvore”.

O **DELES** recorre à visão sincrética e global do todo justamente para propiciar ao aluno a constante consciência e conhecimento de causa de tudo que se realiza e é feito na caminhada de sua alfabetização. Nesta caminhada, nada fica escondido sob abstrações inúmeras para ele. Procedendo desta forma, durante todo tempo em que são apresentados os diversos passos para se chegar a sua alfabetização ao aluno, utilizando motivos infantis (histórias, desenhos), tudo passa a ter um sabor lúdico por estar plenamente ao alcance da inteligência da criança.

- a) **O lúdico na primeira fase do ensino da leitura:** Na primeira fase o lúdico aparece mais através das historinhas que são apresentadas para motivar as crianças. Quando uma história é bem narrada, as crianças se sentem mais motivadas para fazer algum desenho correspondente ao conto que ouviram. Para narrar suas histórias as professoras recorrem a teatrinhos de fantoches e outras formas que mais estão ao seu

alcance. Confeccionam bonecos (personagens) dando-lhes nomes (escolhidos com as próprias crianças) que acompanham todo período da alfabetização, incluindo a possibilidade das crianças, em cada final de turno escolar, por rodízio, levarem para casa estes fantoches, etc.

Falkenbach (2002, p.71), baseando-se em Vigotsky enfatiza que: “o lúdico é a ferramenta pedagógica que alavanca o desenvolvimento e aprendizagem infantil”. E mais preciosa ainda é esta afirmação dele: “Sabe-se que a criança aprende um componente qualquer, quando é capaz de atribuir-lhe um significado” (FALKENBACH, 2002, p.73). Portanto, quando se trabalha em situação de jogo, como é proposto pela metodologia do **DELES** é muito mais fácil atribuir significado àquilo que está sendo feito.

- b) **O lúdico na segunda fase do ensino da leitura:** Na segunda fase do ensino da leitura e escrita pelo DELES, além de desenhos aparecem também descrições da fisiologia externa dos elementos de escrita (fisiografias) que pouco a pouco se passa a utilizar para melhor representar e expressar as idéias. Por exemplo, quando se apresenta às crianças a escrita do **A** no início da frase “**A** bola é do Davi” o único elemento de escrita que aparece é o **A**. Os demais elementos estão desenhados conforme figura número 3. Quando o **A** é apresentado pela primeira vez ele é descrito assim: “Crianças, vejam esta espécie de casinha desenhada antes de bola. A casinha diz: ‘A bola’”. E para que guardem melhor a lembrança do **A** se diz para elas que é assim que gente grande faz quando escreve. Apelar para o ser e o fazer dos adultos os estimula à imitação. Outro exemplo é o caso da apresentação do **O** na frase “O pente é da Vera” que é mostrado às crianças sob forma de desenhos conforme a figura número 5. E a professora faz o destaque do **O** para dizer “**O** pente”, dizendo que ele é o desenho da boca arredondada para poder pronunciá-lo. Por fim, um último exemplo de utilização do lúdico evocado pela fisiologia do código. É o caso, quando se utiliza o **é** como elemento de ligação conforme frases números 7 e 8, nas frases “A casa é do Davi”; “O sapato é de Vera”. Nestas duas frases aparece pela primeira vez o **é**. Ao escrevê-lo se diz às crianças: “Olhem este careca de um só cabelo e de boca aberta e desdentado. Ele está dando uma risada e ele ri **é, é, é**. E ele serve para ler ‘A casa é do Davi’, ‘O sapato é de Vera’”. Desta forma, unindo o lúdico ao funcional, passando pelo aspecto

fisiológico a criança grava muito bem o que se está ensinando. A seguir, fazendo-se vários exercícios, organizando frases diversas com os alunos eles fixam a idéia da utilização dos elementos de escrita apresentados. É interessante observar que as crianças alfabetizadas pelo **DELES**, em geral, utilizam o verbo desenhar pelo verbo escrever. Elas fazem perguntas como estas: “Professora, o que é que está desenhado lá no quadro?” Em lugar de perguntar: “Professora, o que é que está escrito no quadro?” Como isto é questão de menor importância, se deixa para mais tarde alertá-los sobre a correção da linguagem. No início é melhor deixá-los criar sua linguagem funcional. Pela experiência que se tem pelo **DELES** as exigências de correção prematuras não compensam nem pedagógica nem psicologicamente. Pelo contrário, inicialmente a criança deve entender e saber interpretar os fenômenos e somente depois que estiverem bem de posse do conhecimento do significado dos mesmos pode-se passar a dar o nome correto ao produto deste, ou seja, utilizar a nomenclatura correta de cada coisa que aprendeu. O que importa é que as crianças aprendam a ler com o maior conhecimento de causa possível a fim de se apossarem do letramento desde o início da aprendizagem da leitura. Depois é que vem o tempo de lhes ensinar as nomenclaturas gramaticais; nomes das letras, saber o que vem a ser a sílaba, saber que são os elementos de ligação da frase: verbos, artigos, pronomes, advérbios e outras categorias gramaticais.

É importante aqui fazer notar mais uma vez que a escrita é uma criação da humanidade. Com relação a ela, os homens de hoje não necessitam mais voltar a inventá-la, mas, simplesmente tomar conhecimento dela, de suas utilidades e saber servir-se corretamente daquilo que já está inventado. Além disto, há um detalhe muito importante a dar-se conta a respeito dela, quando se passa a utilizá-la. Observa-se que a escrita, como um todo, envolve a constante utilização de linhas retas e curvas em todas as suas multiformes direções e necessidades de seus traçados. Lima (2003, pp. 79-80) faz lembrar que: “O ser humano tem uma longa história na sua busca de registrar suas percepções e vivências”, desde os tempos que habitava nas cavernas. Assim sendo, a humanidade, desde os seus primórdios utilizava os desenhos e imagens traçadas pelo recurso a linhas curvas, retas e ângulos. Muitos dos acervos antigos revelam também a construção de narrativas e não apenas entes isolados da vida daquela época, como animais e elementos isolados. Tendo como alicerce tal realidade o **DELES**, retomando este saber fazer dos

antigos, ao iniciar as crianças na leitura e escrita pratica a mesma caminhada que está no total alcance da inteligência lúdico-infantil da criança¹⁷.

- c) **O lúdico na terceira e quarta fase da alfabetização pelo DELES:** Na terceira e quarta fase do **DELES** o lúdico continua presente na alfabetização pelas narrativas de contos necessários para motivar a elaboração de pequenos textos para avançar na aprendizagem da leitura e escrita. Além de histórias são feitas conversações sobre assuntos de formação e interesse infantil: Dia da Mães, Dia dos Pais, Páscoa e outros. Como se sabe na terceira fase as crianças já começam a aprender a escrever palavras de duas sílabas e, a partir de algumas palavrinhas monossilábicas (elementos de ligação já conhecidos anteriormente), juntando partes diferentes (pedaços diferentes como dizem elas) torna-se possível elaborar novas palavras. Tais descobertas para as crianças tornam-se singularmente curiosas e interessantes. Vai ali algo na linha do lúdico e elas, quando bem conduzido, apreciam muito.

O aspecto de que a metodologia vai recorrendo ao desenho prestar-se, além do mais, para apresentar imagens de tudo que é tipo e vem facilitar o recurso ao lúdico, conforme explicam as professoras, transformando-se numa fonte propiciadora de participação das crianças. Inclusive, com freqüência substituem termos da frase por pessoas ao vivo e objetos concretos. Explicam as professoras que a metodologia faz com que: “as crianças se dêem conta do saber que está dentro delas, desvelando-o”. Houve quem dissesse: “As exclamações como: ‘Ah! Eu descobri’, são um contínuo sempre crescente em sala de aula”. Sem os pais se darem conta, as professoras vêem-nos, sempre prazerosamente envolvidos com a aprendizagem dos filhos.

No trabalho da terceira fase é dado a conhecer aos alunos, uma após outra, palavras de duas sílabas utilizando, em princípio a ordem alfabética (uma palavra de duas sílabas a cada dia, ou a cada dois ou três). Estas servirão para criar ao que as crianças denominam a avenida das letras e que ajudarão a escrever palavras novas. Portanto, sempre que a criança quer escrever uma palavra nova pode-se ajudá-la dizendo algo assim: “A palavra papai começa com o pa da palavra pato”. “A palavra mamãe começa com o ma da palavra mala” e assim outras. E para orientá-las onde

¹⁷ É a partir da idéia de que a criança *sabe desenhar* como o homem primitivo, sabendo fazer qualquer tipo de linha (retas, curvas, angulares) que a metodologia **DELES** inicia a alfabetização a partir da escrita com seu traçado como ela aparece nos textos dos livros e não, utilizando somente a letra com grafados de linhas retas, em caixa alta.

devem se dirigir para descobrir as sílabas iniciais pode-se convidá-las a buscar a mesma na avenida das letras que deve estar exposta à vista na sala de aula. Esta forma de trabalhar é apenas uma sugestão de praticidade lúdica e que está dando certo. Entretanto, desde que o facilite a professora está livre de criar outras formas para tornar interessante a fase da análise do corpo das palavras com as crianças para o ensino da escrita e leitura. Com propriedade prática falou-se do corpo da palavra. É assim que as crianças entendem a linguagem funcional e a mesma, embora provisória, está correta.

d) De maneira muito singular o DELES abre caminhos para as crianças avançarem

em seus saberes porque atende às necessidades de cada faixa etária: De modo especial as crianças tornam-se hábeis conhecedores da razão de ser de tudo que fazem e realizam. Para documentar esta afirmação vale que se apresente alguns fatos. Um deles foi observado em sala de aula de crianças de Educação Infantil nível 3. Depois de um certo tempo de estar observando os trabalhos da professora, ela passou a ensinar-lhes uma cantiga denominada cantiga do saco. A partir disto juntos iriam cantá-la e enquanto estivessem cantando o saco iria passando de mão em mão. E no momento em que a cantiga encerrasse aquele ou aquela que estivesse de posse do saco deveria enfiar a mão nele e tirar de dentro dele um presente e a partir do mesmo formar uma frase e escrevê-la no quadro. E assim foi trabalhado de maneira interessante e divertida durante uns 25 minutos. O aluno ao escrever a frase poderia, palavra por palavra, optar pela escrita da mesma ou, caso não soubesse escrevê-la substituí-la pelo desenho correspondente da mesma. A primeira tentativa de escrever a frase devia ser exclusivamente do autor da mesma, ou seja, daquele aluno a quem coube, aleatoriamente puxar do saco o objeto.

O primeiro objeto extraído do saco foi uma bolinha. Tocou a R.. Ela escreveu: “Eu vejo a bolinha”, sendo que em lugar de escrever a palavra bolinha preferiu desenhar uma bolinha. Para outra coube o sorteio da imagem (em gesso) dos três reis magos. E ela escreveu: “EU VEJO OS TRES RREIS MAGOS”. Não utilizou desenhos. Porém, ao término da escrita surgiu um debate entre as crianças se a palavra RREIS viria escrita com dois RR iniciais ou um só. Por fim, L. (autora) terminou concordando que os erres iniciais valem por dois, mas somente se escreve um, e eliminou um deles em

REIS. Chamou a atenção o fato de que em tudo isto, em nenhum momento houve a intervenção da professora. As crianças mesmas, pelo seu aguçado senso crítico souberam resolver o problema e o resolveram de uma forma muito participativa e com muita naturalidade. Para se chegar ao acordo foram feitas diversas intervenções. Porém, a palavra TRÊS ficou sem acento.

Outro caso pitoresco que mostra o alto grau de conhecimento da leitura de uma criança em final de ano e seu senso crítico foi o que segue. Trata-se de uma criança, cuja idade para entrar na primeira série ainda não estava bem definida. Ao se apresentar em determinada escola esta quis submetê-la a um teste de leitura. Iniciaram apresentando-lhe uma frase simples que a criança leu sem hesitar. E assim aconteceu com mais uma e mais outra. Porém, qual não foi a surpresa da examinadora que ao apresentar-lhe uma quarta frase. A criança olhou para a mesma atentamente e, repentinamente exclamou: “Que nojo! Isto eu não vou ler não!” A examinadora intrigada perguntou: “Mas vi que tu sabes ler, por que é que não queres ler esta frase?” Ao que a criança respondeu: “Onde é que se viu escrever isto: ‘A Juliana fez mingau de coco?’ Não tem vergonha!” Obviamente no vocabulário da criança coco tem outro significado. Na verdade, este fato mostra que se trata de um verdadeiro letramento desta criança. E quem está de posse de um bom letramento avança em seus saberes.

- e) **As múltiplas interações entre professor e aluno monitoram constantemente a caminhada dos novos saberes das crianças:** Nas freqüentes ocasiões em que se entrou nas salas de aula para observar o andamento dos trabalhos de aplicação da metodologia do **Desenhando, lendo e escrevendo – DELES**, com freqüência foi percebido que a metodologia se presta para criar situações de interação e vibração entre professor e aluno, pois que ela permite criar contínuas oportunidades pedagógicas em que pode haver ocasiões de acertos e erros. Em particular notou-se que, no andar dos exercícios da construção de frases sob forma de ditado conduzido (conforme se denomina na metodologia do DELES), quando os alunos acertam, a vibração que estabelece na sala é contínua e coletiva. E tal vibração é sempre tão natural e contagiante que as professoras, também partilham das mesmas alegrias das crianças com a simplicidade e a singeleza de irmãs mais velhas junto de seus

irmãozinhos.

E, este interagir positivo, gerador de alegrias, não pára nas salas de aula. Chegando ao final do período escolar, quando os pais vêm buscar os filhos, estes, correndo-lhes ao encontro, alegres, beijam-nos e de imediato passam a relatar-lhes episódios e fatos que os ajudaram a aprender coisas novas em sala de aula. Entretanto, as crianças ainda não contentes com isto, em casa sentem a necessidade de, com alegria, mostrar para os pais o que aprendem, repetindo alguns dos exercícios realizados em sala de aula. Por se falar em vibração das crianças ao aprenderem a ler com a metodologia do DELES, uma das mães trouxe este depoimento:

Para minha filha ler é um prazer, é um encanto, é uma coisa gostosa. Ela além de saber ler adquiriu um grande gosto pela leitura. Quer ler tudo que ela vê escrito em sua frente. Todo aquele brincar com desenhos e escrita sempre foi um trabalho sério no sentido de aprendizagem. No final ela aprendeu a ler muito bem. Para minha filha ler é uma diversão e não é uma coisa que para a qual ela se sente obrigada. Ela sempre vai atrás do pleno entendimento daquilo que lê e consegue-a. Mesmo que leve algum tempinho para ver o que está escrito, sempre lê a frase toda como quem de fato interpreta. Sempre dá contexto à leitura que faz.

Por este relato percebe-se que a criança já utiliza o recurso da leitura para seu prazer e para se aculturar. E quando as crianças conseguem ler e a colocar sobre o papel suas próprias idéias passam por verdadeiros delírios de alegria. E através da metodologia **DELES**, desde o começo elas têm a sensação clara de que estão sabendo algo na direção dos segredos da leitura e, de fato elas dia-a-dia, como uma flor que desabrocha estão dando efetivos passos no caminho do saber ler. Mesmo quando utilizam desenhos para organizar pequenas frases, utilizando a mesma sistemática de como aprenderam a falar a partir do berço, elas vibram com a experiência e, com razão, porque estão utilizando o mesmo comportamento de quem lê: seu olhar vai da esquerda para a direita, interpretando a idéia que está traçada sobre o papel ou sobre a lousa. Este saber ler provisório é um saber que está configurado dentro dos mesmos comportamentos da vista e da mente de quem lê. E ele é um saber definitivo sob o aspecto de ao ler, a vista corre da esquerda para a direita e sob o aspecto que há um trabalho de interpretação a ser feito.

8.3.2 A metodologia envolve o aluno de forma natural e isto o motiva

Pelo estudo realizado até o presente momento percebe-se que o **DELES** conduz à aprendizagem da leitura tendo como base metodológica o contínuo recurso a narrativas de contos, ao desenho e à interpretação. Nada do que é feito está fora do alcance da mente das crianças, abstrato. Sempre parte de imagens, convenções para cuja regra do jogo em utilizá-las as crianças participam na sua criação, elaboração de códigos que a seu tempo, com a participação delas são substituídos por outros definitivos. A interação entre professor e aluno é um contínuo ir-e-vir. Os passos mais difíceis sempre são os que substituem os códigos provisórios (desenhos ou outras convenções estereotipadas), passando à utilização da escrita em suas formas convencionais universais definitivas. Porém, sempre que se dão tais passos as crianças já têm em sua mente clara o sentido da idéia a ser escrita. Elas têm uma antecipada e boa noção da razão de ser da escrita. E no mais, sempre que se introduz um elemento de escrita novo, incorporado numa palavra pela sua efetiva grafia, esta nova forma de apresentar o termo, posteriormente é utilizada em inúmeras outras pequenas frases até que as crianças se habituem a ele, incorporando-o nos conhecimentos claros de suas mentes e automatismos de seu inconsciente. Em se procedendo assim, o aluno vai se envolvendo de forma natural e progressiva à escrita e isto o motiva a continuar a avançar no conhecimento de novos segredos da mesma e à sua devida leitura e interpretação.

Essa é uma forma natural para ajudar a criança a penetrar no mundo da escrita e que a mantém sempre motivada a dar continuidade ao seu processo de aprendizagem. Em certa ocasião foi realizada uma pequena experiência que vale a pena relatar. Foi no ano de 2004. No recreio, enquanto a maioria das crianças do Ensino Infantil (nível 3) se divertia num pequeno parque reservado para elas, ia-se lá com papel e lápis e sentado em meio delas se convidava a quem delas quisesse a brincar de ler. Brincava-se com elas, montando pequenas frases inicialmente utilizando exclusivamente desenhos e, depois de umas três ou quatro vezes que se fez esta brincadeira passou-se a entremear os desenhos com alguns elementos de ligação pela escrita dos mesmos. Ao todo não se tem ido lá mais de doze a catorze vezes para fazer este tipo de brincadeira. Agora, três anos depois, este grupinho de crianças está na terceira série do Ensino Fundamental. E, algumas delas, que brincavam de aprender ler, quando alguém lhes pergunta quem as ensinou ler,

elas respondem que aprenderam ler com a gente enquanto brincavam no parque (em 2004). Isto significa que já naqueles simples encaminhamentos conseguiram ter uma boa idéia do que vem a ser a leitura. Embora aquela fosse uma leitura incompleta e provisória, mas era uma forma de ler real.

O que se acabou de dizer nos dois parágrafos anteriores confirma o que Contijo (2003, p.23) em uma de suas conclusões finais de sua tese para doutorar-se em educação escreveu: “[...] é um erro dizer que não devemos influir no processo de desenvolvimento da escrita na criança: deixar que ela siga seu curso espontaneamente, pois as normas que regem a escrita ortográfica precisam ser ensinadas”.

A propósito disto Vigotsky (1993, p. 231) assinala que a criança ao pronunciar qualquer palavra, não se dá conta conscientemente dos sons que pronuncia, porém na linguagem escrita, a pessoa, “ao contrário do que na fala, deve tomar consciência da estrutura sonora da palavra, desmembrá-la e reproduzi-la voluntariamente em signos” e, quando necessário, prestar ao aprendiz a devida ajuda para isto. É assim, portanto que a proposta do **DELES** é a de que, de uma forma natural, se envolva o aluno a fim de motivá-lo a entrar no jogo da aprendizagem.

A presente proposta metodológica motiva de tal forma os alunos que no ano de 2006 crianças do denominado Projeto Querência Marista (nível 3) ensinavam a ler às próprias mães, analfabetas, introduzindo-as nos segredos da escrita e leitura. Umas haviam que não sabiam assinar o próprio nome e que com o filho(a) aprenderam. E estas mães, ufanas, quando vinham às reuniões faziam questão mostrar que sabiam assinar a presença e relatar às outras como é que aprenderam.

Na verdade o DELES é uma metodologia fácil de ser intuída em sua essência, mas ela é um processo de alfabetizar bastante exigente em saberes pedagógicos quando se trata em aplicá-la em sala de aula. É interessante ainda fazer notar que ela envolve o aluno de forma natural, motivando-o, e que as crianças se identificam mais com o método do que os próprios professores. Isto se explica porque nos cabeça dos professores existem velhos paradigmas de alfabetização que atrapalham a chegada e a compreensão do novo e diferente metodológico. Para as crianças, esta maneira de aprender ler e escrever está tão de acordo com sua psicologia que elas resistem aos pais, quando estes lhes querem ensinar por outras formas. E o que vale destacar é que as crianças sempre vencem a parada.

Nos fatos acima, com certeza ter-se-ia o aval de Morin (2005, p.19), quando reclama do

ensino de hoje, dizendo que: “A compreensão é simultaneamente meio e fim da comunicação humana. A educação para a compreensão está ausente dos nossos ensinamentos”. Nas práticas de iniciação à aprendizagem da leitura pelos **DELES** sempre se zela para que fique bem embutida a idéia de que a compreensão, também esteja ao alcance do iniciante. Deve participar da compreensão daquilo que está sendo realizado por escrito, transformando tudo, simultaneamente em meio e fim da comunicação. Nesta metodologia, tanto para o aluno enquanto aprende, quanto para o professor, enquanto ensina a compreensão do texto deve estar fazendo parte de seu pleno conhecimento. E, mais uma vez vai ficando claro, porque se inicia o aluno à aprendizagem da leitura através de desenhos e imagens. Eles são um recurso de um inestimável valor prático para a criança perceber o sentido literário daquilo que se pretende notar, pois as imagens apresentadas sob forma de desenho sempre significam, também para o aluno.

A propósito de leitura, Léon (1936, p. 63) faz notar que: “Na linguagem é o ouvido que percebe; na leitura, é o olho, porém, em ambos os casos, é a mesma inteligência que interpreta e os mesmos órgãos que articulam”. Portanto, o aluno, desde o momento em que entra no jogo da aprendizagem da leitura e escrita sente-se envolvido de forma natural, fato que o motiva continuamente no processo de sua alfabetização.

Algo de curioso a relatar é que as crianças se identificam tão bem com esta metodologia, tendo acontecido que até houve algumas que brincaram tanto de escola com amiguinhos menores chegando a alfabetizá-los. Na história desta metodologia há um fato destes no qual as crianças, depois de alfabetizadas criaram sua escolinha particular na residência de um delas, tendo conseguido alfabetizar outras cinco outras crianças. E estas eram crianças de 5 a 6 anos (nível 3). Isto aconteceu pelo ano de 1964 e significa que tal escolinha foi pioneira na alfabetização de crianças de Educação Infantil.

Para encerrar o documentário de que a metodologia envolve o aluno de forma natural e motivadora acredita-se que é válido apresentar mais um fato. No ano de 2006 uma criança que morava com a tia aprendeu a ler pela metodologia do **DELES**. Esta, dia-após-dia vinha acompanhando as lições da sobrinha. Neste ano de 2007 a tia, foi contratada pelo Projeto Querência Marista para trabalhar com crianças de educação Infantil, nível 3, adotando a metodologia **DELES**. Na verdade com quem é que ela aprendeu a lidar com a metodologia? Foi com a sobrinha. Então, assim sendo, a pequena sobrinha, neste ano de 2007, sente-se moralmente autorizada (e ao modo dela o faz), de ser a coordenadora pedagógica da nova professora. E, no

dizer da tia, as sugestões vindas da sobrinha, em sua maioria, são aproveitáveis. Através deste fato percebe-se o quanto as crianças se identificam com esta metodologia. Elas se sentem muito mais livres do que as pessoas que têm em suas mentes algumas misturas de idéias com outros paradigmas de alfabetizar.

8.3.3 Encaminha para a apropriação de novos saberes e caminhos para avançar na aprendizagem

Quando é que uma pessoa está bem alfabetizada? Para quem sabe ler o professor, sob certo ponto de vista, é dispensável. E, quanto melhor for a qualidade da alfabetização da pessoa tanto mais a figura do professor fica em segunda plana. Pode-se dizer que uma pessoa está bem alfabetizada quando ela, além de ter uma rápida habilidade em decodificar, tem uma alta capacidade de análise crítica da realidade que a cerca; quando tem bem desenvolvida em si a capacidade de interpretar o texto lido; quando sabe o que fazer com o produto de sua leitura; quando sabe aplicar seu saber na vida prática; quando sabe para que realiza cada coisa que está fazendo; quando, em sala de aula, o aluno deixa de ser um dependente do professor, ou seja, é tanto melhor alfabetizado quanto mais é capaz de interagir com seu saber e sabe produzir por si algo de válido de acordo com uma boa escala de valores (Ferreiro, 2001).

Completando a idéia, quanto mais aculturado e quanto mais sabe analisar criticamente a realidade que o cerca, mais completa é a alfabetização de um aluno, pois, com isto, ele está de posse das condições de aplicar seu saber (MORIN, 2005). Hoje, quando se fala de pessoa bem alfabetizada se diz que ela está de posse de um bom letramento (LEMLE, 2005). Porém, letramento não é um indicador estático, um mero ponto de chegada. Ele é algo dinâmico. Cada pessoa tem seu grau de capacidade leitora. Então, assim sendo, interessa muito pensar em formas de se prestar um bom serviço de alfabetização para quem ainda não a possui ou a possui apenas em potência. Neste sentido, a metodologia de alfabetizar pode inspirar formas de adequar-se ao modo de ser do aluno para melhor interagir com ele para que chegue a ter uma boa qualidade leitora. Este é o trabalho de quem alfabetiza. Ele, além de saber lidar com as metodologias, sob forma figurativa, deve ajudar a seus alunos a se municiarem de boas antenas para terem uma boa percepção dos contextos lidos.

Quando era criança, inúmeras vezes, mamãe falou para a gente que ela apenas teve seis meses de escola e, no entanto ela, apesar de ser de origem italiana e ter aprendido a ler em italiano, sabia ler, escrever e interpretar em português o necessário para poder comunicar-se por escrito. Papai, mesmo sabendo apenas ler que aprendeu com amigos no quartel era assinante de jornal semanal que lia de ponta a ponta e sabia narrar aos amigos as notícias que interessavam a todos. Lembro ainda que papai montou uma pequena fábrica de queijo e que a mamãe era a contabilista, mantendo os livros de contabilidade sempre em dia, diante das fiscalizações que naquela época eram freqüentes. Ela dizia: “Deve-se ir à escola para aprender ler, escrever e fazer contas”. É claro que ela não se contentou com os seis meses de escola, mas com aquele ponto de partida soube ir adiante através de buscas pessoais fora da escola. Ela e o papai, com os poucos saberes que tiveram e quase sem escola conseguiram encaminhar-se para a apropriação de novos saberes e caminhos para avançarem nas aprendizagens necessárias para suas vidas e da família.

Segundo o depoimento de professoras que a aplicam, afirmam que pela metodologia **DELES** tudo que a criança faz, ela sabe para que deve fazê-lo e, por vezes dizem que há crianças que chegam a se negar de fazer algo, cuja finalidade imediata desconhecem ou não sabem para que devem executá-la. Um fato notável deu-se no início deste ano de 2007. Uma das professoras que possuía dois anos de prática com a metodologia **DELES** foi contratada por outra escola com a finalidade de introduzir esta metodologia ali, também. Entretanto, nesta escola a professora devia atender a outras exigências programáticas da escola para a Educação Infantil e que com relação às mesmas as crianças não sabem para qual fim devem ser feitas. Conforme relato da professora, há alunos que, após estarem introduzidos à alfabetização pelo método **DELES** se negam a trabalhar fazendo coisas cuja finalidade eles não percebem. Isto mais uma vez confirma que nesta metodologia, tudo que é feito e executado pelo aluno tanto ele, quanto a professora sabem a razão do para que de sua realização, comprovando que o **DELES** encaminha o aluno para a apropriação de novos saberes e caminhos para avançar na aprendizagem. Desde a sua iniciação escolar a criança intui que se vai a escola para aprender coisas que tenham valor e significado prático.

Jerome Bruner (1991, p. 96), companheiro de equipe de Vigotsky, assiná-la que há pessoas que adquiriram o gosto por anotações em seus cadernos, que vão aos livros para buscar respostas às suas indagações, ler narrativas, que têm o hábito de consultar as fontes de informação mais importantes, como seja, em livros, jornais, revistas e computadores. E, quem é

que pode ter tais hábitos e gostos? No dizer dele, somente pessoas bem iniciadas e familiarizadas com o mundo da leitura e da escrita. Fala ainda que a cultura pela escrita é uma grande conquista da civilização que os bons serviços escolares deve passar aos alunos. Michel Cole (1984), igualmente, enquadra-se nas idéias Bruner (1991), dizendo que as práticas educativas se convertem no eixo do desenvolvimento humano.

9. CONCLUSÕES FINAIS

Partindo das questões que nortearam esta dissertação é possível tirar várias conclusões, seja em relação às professoras que aplicaram a metodologia do **DELES**, seja em relação ao tempo médio em que as crianças de Educação Infantil, nível 3 (crianças de 5 a 6 anos) levam para chegar a uma real compreensão do que vem ser ler, escrever e se apropriar disto como uma efetiva aprendizagem, sua compreensão leitora, suas condições de produção de textos alcançadas no final do período escolar, as características que professores, coordenadores e pais descrevem como mais importantes sobre o **DELES**, enfim, como os participantes deste estudo percebem a satisfação dos alunos na vivência do método.

Iniciando com algumas conclusões ligadas ao desempenho das professoras que trabalharam com a metodologia **DELES** percebeu-se que facilmente elas compreendem em teoria o que a mesma vem a ser. Inicialmente entusiasmam-se pela idéia. Porém, bastante em seguida, torna-se bem marcante o fato de que elas necessitam fazer um esforço singular para imbuir-se dos reais procedimentos metodológicos exigidos por esta forma de conduzir o processo da alfabetização, devendo partir para algo novo e diferente no sentido metodológico. Desta forma, passados os primeiros dez ou quinze dias de práticas, elas começam a hesitar, sentindo-se um pouco inseguras e com a forte tentação de refugiar-se em outros paradigmas metodológicos de alfabetizar que lhes dão mais segurança. No caso de cederem à tentação, voltando a seus velhos paradigmas de imediato elas têm a seu tácito favor o apoio dos pais que desconhecem a metodologia **DELES** (se bem que estes, enquanto as crianças estão no nível 3, não se envolvem muito em assuntos metodológicos).

Em contraposição às inseguranças iniciais das professoras, quando conseguem dar início aos trabalhos escolares, seguindo alguns passos indicados pelo método, vem-lhes uma resposta de acolhida muito positiva da parte das crianças e, obviamente refletindo-se no encorajamento de as professoras prosseguir no caminho. A julgar pelos fatos, verifica-se que são as próprias crianças as “pedagogas” que, com suas reações prazerosas encorajam as professoras a continuarem.

Assim sendo, as professoras colocadas diante da realidade de que as crianças recebem bem esta forma de aprender, sentem-se desafiadas a continuar levar adiante o que os alunos recebem tão bem. Entretanto, as dificuldades de terem que articular passos condizentes com arte

metodológica do **DELES** surgem com relativa freqüência, nas pequenas lições a serem passadas aos alunos. Isto acontece, especialmente depois que a metodologia, além dos desenhos, exige que se passe a entremear os desenhos com outros elementos de ligação frasal, recorrendo à escrita. É então que, surge para o professor o grande desafio de mostrar arte e destreza imaginativa para, com um diminuto número de elementos de ligação escrita, combinados com desenhos conseguir elaborar com às crianças o retrato de um número diversificado de idéias sobre o papel. Vencendo as dificuldades deste momento, nota-se que com o tempo e a prática resolvem este problema. Neste sentido torna-se nítida a percepção dos grandes progressos que os professores realizam de um ano para outro.

Verificou-se também que as professoras que praticaram o ensino da leitura com outras metodologias têm algumas dificuldades de resguardar-se de cair em seus tradicionais modos de conduzir o trabalho da alfabetização.

Sejam quais forem as limitações do saber fazer inicial que as professoras devem atravessar, depois que se firmam na prática com o método, para elas o trabalho em sala de aula, dia-a-dia torna-se uma festa. Depois de uns dois a três meses vão se sentindo gratificadas pelos bons retornos que constantemente vêm vindo, agora, além da parte das crianças (que sempre permanecem entusiasmadas), surgem também da parte dos pais que, com freqüência, manifestam seu contentamento pelos bons resultados que percebem nos progressos diários dos filhos.

Quando as professoras conseguem se firmar na prática desta metodologia de alfabetizar, não pensam mais em trocá-la por outra. Vencido o primeiro ano de práticas com o método elas tornam-se bem seguras em trabalhar com a metodologia. Igualmente ocorre que a troca de opiniões e experiências das professoras entre si, comunicando-se sobre os resultados que vêm obtendo com as crianças através do método, são fatos de todos os dias que acontecem espontaneamente, o que também vêm reforçar a segurança delas de trabalhar com o **DELES**.

Sobre os alunos os resultados do método são melhores do que toda e qualquer expectativa. E, de pouco ou nada valeria os professores darem-se bem com uma metodologia se os resultados não se refletissem positivamente sobre os alunos. Com relação a estes (considerado o caso de crianças de Educação Infantil, nível 3, na idade de 5 a 6 anos) pode-se verificar que os resultados são palpáveis no dia-a-dia do trabalho escolar. No **DELES**, partindo do saber desenhar das crianças, diferentemente de outras metodologias, os alunos na montagem dos trabalhos de sua alfabetização participam continuamente da razão de ser de tudo que se realiza em sala de aula.

Tendo passado a fase de trabalhar somente com desenhos, entrando na fase em que os mesmos são entremeados com pequenas palavras que têm a função de conectar os desenhos entre si, formando pequenas frases, os alunos de imediato intuem, ainda que de maneira bem elementar, a funcionalidade da escrita. Portanto, já nos primeiros meses de trabalho (no máximo três) os alunos detêm uma real compreensão do que vem ser ler, embora não tenham um domínio completo sobre todos os segredos e requisitos da leitura.

O aluno, como é singularmente próprio desta metodologia, para ler guia-se não pelo sistema de decodificações, mas por uma compreensão leitora contextualizada sempre buscando o sentido do texto escrito. Aliás, o aluno que está sendo iniciado à leitura pelo método **DELES**, diante de um conjunto frasal a ser lido, antes de pronunciar qualquer palavra concentra-se em silêncio sobre o todo frasal que têm à sua frente, até que se dê conta daquilo que ali está registrado e, somente depois, passa a ler a frase num só hiato em voz alta. Lê com base na compreensão. Jamais parte da soletração.

Portanto, desde sua iniciação a leitura pelo **DELES**, as crianças sempre procuram atinar e compreender o sentido daquilo que vêm lendo e que está retratado e expresso diante delas sobre o papel, nos livros ou em qualquer outro portador de textos. Elas lêem sem passar pela fase da decodificação. Guiam-se pelo sentido do texto. Óbvio, no início o número de códigos da escrita a ser lida é limitado a algumas partículas de conexão frasal inseridas entre os desenhos, possibilitando o retrato de um pensamento completo. Neste caso o ler já insere todas as posturas exigidas de qualquer leitor quando está lendo: condução do olhar da esquerda para a direita, busca da percepção de significado, esforço para contextualizar e análise crítica das idéias que vêm sendo expressas. Assim, desde os primeiros dias de prática da leitura, o aluno possui todos os comportamentos de leitura de quem sabe ler. E, até o final do ano escolar, em geral, todas as crianças de Educação Infantil, nível 3, estão de posse completa da leitura, sabendo ler textos de simples compreensão. Elas lêem e escrevem idéias que fazem parte de seu mundo infantil por própria iniciativa. Sabem produzir pequenos textos como seja a formulação de pequenos recados, comunicando-se com amigos, enviando-lhes mensagens por bilhetes redigidos por elas. Quase toda a turma de uma sala de aula de 20 ou até 30 crianças conseguem ler e entender pequenos livros de histórias ao concluírem o nível 3 da Educação Infantil.

Quantos participam das observações relativas à metodologia **DELES**, professores, coordenadores, pais e outros descrevem como características mais importantes do método a

grande identificação das crianças com as práticas propostas no dia-a-dia escolar do aluno. Dão-se conta que as crianças ficam felizes com os exercícios que lhes são passados para aprenderem, considerando-os verdadeiros jogos a serem executados por elas. Percebem que as duas primeiras fases da metodologia são as que a tornam singular e diferente das outras, caracterizando-a como única no aspecto de seguir tais passos para ensinar a ler e a escrever. Os pais, especialmente admiram no **DELES** a forma processual e gradativa de como nele são apresentadas às crianças as novidades do aprender diário. No testemunhar deles a forma aguça a curiosidade e diverte os alunos estimulando-os a trabalharem sempre com satisfação e entusiasmo. Também observam que as crianças nunca se negam a fazer as tarefas escolares que lhes são indicadas em sala de aula.

Por fim, sob forma de tópicos vão apresentadas algumas outras nuances e complementos das conclusões acima

- a) percebeu-se que, até certo ponto as mães das crianças que foram entrevistadas no decorrer deste estudo, deram-se conta de mais detalhes relativos à metodologia do que as professoras. Por certo, as mães, tendo tido tempo de acompanhar os trabalhos práticos e as reações dos filhos mais de perto do que as professoras puderam perceber detalhes que estas não puderam dar-se conta da presença deles. Um desses casos, por exemplo, apareceu naquele relato que uma das mães fez quando dizia: “Minha filha insistia comigo para que eu a ajudasse a organizar pequenas frases para ela poder exercitar-se em escrevê-las. Mas ela me fazia ressalvas dizendo: ‘Mãe têm que ser frases onde entrem desenhos e algumas palavras para eu desenhar e escrever’”. Neste caso a criança, em seu pedido, punha sua mãe na obrigação de enquadrar-se dentro das regras do jogo da aprendizagem da leitura vindas da escola. Sem dúvida, para a mãe corresponder ao pedido da criança teve que fazer mais perguntas e ser aprendiz da própria filha.

Com certeza, a proximidade e o aspecto afetivo entre mães e filhos, que os deixam mais à vontade, ajuda muito as crianças a se adentrarem nos segredos da alfabetização. É claro, os pais devem ser suficientemente inteligentes para aceitar as regras do jogo ditadas pelos filhos. Assim devem fazê-lo, sobretudo quando os filhos invocam o argumento da autoridade da professora. “A professora disse!” que vem da criança é uma lei a ser respeitada pelos pais. Estes, quanto muito, devem se limitar a fazer perguntas para poder entender melhor a lei que veio da autoridade.

- b) os pais sem terem tido explicações sobre a metodologia do DELES, é através dos filhos que são ensinados, conseguindo intuir com bastante precisão de como ela funciona e, como foi explicado anteriormente, por vezes até tão bem quanto os professores. É assim que diversas mães professoras ou estudantes em cursos de pedagogia mostraram-se interessadas em conhecer mais detalhes sobre o método, tendo apresentado os melhores elogios sobre o mesmo;
- c) tem-se percebido que as crianças, quando alfabetizadas pela metodologia do **DELES**, sempre lêem sem os balbucios vindo dos hábitos da soletração. Jamais ficam soletrando. Elas, diante da frase que têm à sua frente para ser lida, somente a lêem em voz alta se primeiro conseguiram lê-la para si silenciosamente e se entenderam o sentido da mesma. É claro que não há como discutir sobre a real qualidade de sua leitora. Pessoas alfabetizadas desta forma sempre lêem com um objetivo em vista. A leitura delas diante de algum auditório de escuta torna-se outra: todos percebem que algo está sendo-lhes comunicado;
- d) depois que as pessoas passam a conhecer suficientemente a metodologia **DELES** (professoras, coordenadoras, pais), em conversas mantidas com elas, ao natural manifestam sua preferência por ela sobre qualquer outra. E, por conta, muitas vezes, tomam a liberdade de fazer paralelos com as metodologias dos b a, bás, condenando-os;
- e) houve diversos depoimentos de professoras e de mães de que a metodologia em questão, presta-se muito para ajudar as crianças a livrar-se de eventuais problemáticas que as angustiam, constituindo-se portanto em uma fonte de terapias;
- f) tem-se percebido que os professores facilmente entram na posse da idéia do que vem a ser a metodologia **DELES**, porém, em face dos paradigmas mentais de que estão possuídos desde crianças relativamente à idéia do caminho a percorrer para alfabetizar, com freqüência deixam-se levar por desvios metodológicos. Isto significa que se eles não são acompanhados por algum tempo, misturam um pouco a metodologia com outras prejudicando-a. Entretanto, deve-se reconhecer que apesar de algumas mesclas, assim mesmo, sua utilização é válida;
- g) com relação aos pais e constelação familiar a metodologia, depois de algumas desconfianças iniciais, eles se transformam nos maiores admiradores do método. Isto quando a metodologia é aplicada na Educação Infantil, níveis 2 e 3. Compreende-se que

as coisas se passem assim, porque a maioria dos pais têm a idéia de que nestes níveis ainda não existem aprendizagens mais sistematizadas. Acham que as crianças vão para a escola quase exclusivamente para se socializarem e para brincar. E quando eles se dão conta, as crianças já estão firmes na convicção de que sabem ler. Com isto os pais passam a ser admiradores da metodologia. Entretanto, quando as crianças estão na idade de primeira série do Ensino Fundamental, a expectativa dos pais sobre a finalidade da escola nesta fase já é outra. Eles esperam ver um ensino de acordo com outros paradigmas metodológicos. Caso se inicie a alfabetização diretamente com desenhos na primeira série, os pais acham que é um retrocesso, uma nivelção com os métodos anteriores. Neste caso, cabe orientá-los e receber informações sobre a metodologia a fim de não perturbar o processo metodológico;

- h) as crianças alfabetizadas pela metodologia **DELES** em todo processo da caminhada criam o hábito de construir e escrever idéias bem do jeito como aprenderam a falar, utilizando frases completas com sujeito, verbo e complemento. Jamais ficam escrevendo palavras lexicais, sem estarem dentro de um contexto frasal. Esta forma de aprender ler é altamente vantajosa sobre qualquer outra, pois o ler e falar se tornam bem próximos. E os professores que recebem alunos que foram iniciados com esta metodologia, de imediato, se dão conta da diferença e das vantagens. É lei básica desta metodologia que o aluno sempre se oriente pelo sentido daquilo que está sendo lido;
- i) os professores e especialmente os pais se deram conta que a metodologia conduz a caminhada da alfabetização de uma forma bem processual. Segundo seus depoimentos a aprendizagem das crianças se dá de uma forma gradativa, semelhante ao desabrochar de uma flor, ou a um despontar de sol;
- j) os professores se apercebem que a metodologia é exigente e excludente no sentido de processo baseado numa combina inteligente entre o desenho e a escrita. No corpo da metodologia o desenho cumpre uma função central e para que haja real aprendizagem exige uma forma inteligente e sábia no seu modo de utilizá-lo. Portanto, nesta metodologia o desenho não entra como um brincar de desenhar qualquer, mas com uma finalidade bem estudada e prevista;
- k) os pais e professores denotam que muitas das crianças no final de um ano na escolarização de crianças de Educação Infantil, nível 3, elas já utilizam a leitura como

forma de passatempo e de recreação pessoal, buscando-a por própria iniciativa;

- l) os professores percebem a forma de ensinar por esta metodologia é altamente compensadora no sentido de criar um clima de satisfação geral dos pais, alunos e professores e pelos resultados que ela traz, especialmente no sentido de qualidade leitora do aluno.

REFERÊNCIAS

ADEL, Margarida Museo. Ovide decroly: la pedagogía de los centros de interés y los métodos globales. In: TRILLA, J. (Coord.). **El legado pedagógico de siglo XX para le escuela de siglo XXI**. Barcelona: Graó, 2001. p. 95-119.

ALVES, Rubem. **A importância da leitura**. Entrevistador: Amir Domingues. Porto Alegre: Televisão Guaíba, 2005.

ARENDRT, H.. **Sobre la revolución**. Madrid: Alianza, 1988.

AUSEBEL, D. P.; NOVAH, J. D.; HANESIAN, H. **Educational psychology**. 2 ed. Nova York:Holt, Rinehasrt and Winston, 1978.

BAQUERO, Ricardo. **Vigotsky y el aprendizaje escolar**. Buenos Aires: Impresiones Sud América,1996.

BÁRCENA, Fernando e MÈLICH, Jean Charles. **La educación como acontecimiento ético: natalidad, narración y hospitalida**. Barcelona: Piados, 2000.

BATISTA, João. **Vida de José Bento Marcelino Champagnat**. Tradução brasileira do original escrito em 1856 por Irmão Ângelo Mizael Camatta. São Paulo: Edições Loyola, 1989.

BRUNER, J.. **Actos de significado: más allá de la revolución cognitiva**. adrid: Alianza, 1991.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização & lingüística**. 10. ed., São Paulo: Scipione, 2003.

CÂMARA, J. Descobrir os caminhos. **Nova Aurora**, Belo Horizonte, v.5 , n.15 , p. 78-86, abr./jul. 1972.

CAVALCANTI, Raíssa. **O retorno do sagrado: a reconciliação entre a ciência e espiritualidade**. São Paulo: Editora Cultix, 2000.

CAZDEN, C. **El discurso en el aula: el lenguaje de la enseñanza y del aprendizaje**. Barcelona: Paidós, 1991

CHOPRA, Deepak. **A realização espontânea do desejo: como utilizar o poder infinito da coincidência**. Rio de Janeiro: Editora Rocco LTDA, 2003.

COLL, César; MIRAS, Mariana. O Construtivismo na sala de aula. **Um ponto de partida para a aprendizagem de novos conteúdos: os conhecimentos prévios**. 3. Ed., São Paulo: Editora Ática, 1997.

COLE, M.; SCRIBNER, S. **Introducción a L. S. Vigotsky**. Barcelona: Crítica, 1984.

COMBLIN, José. As Grandes incertezas na igreja atual. **Revista Eclesiástica Brasileira**. Rio de Janeiro, v. 67, n. 265, p. 40-41, jan. 2007.

CONTIJO, Cláudia Maria Mendes. A escrita e a leitura de textos na fase inicial e alfabetização. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais...** Poços de Caldas: ANPED, 2003. 1 CD-ROM.

DE LENVAL, H. Lubienska. **A educação do homem consciente**. 2. ed., São Paulo: Editora Flamboyant, 1958.

DUTRA, Carla. Apenas 25% dos brasileiros compreendem o que lêem. **Zero Hora**, Porto Alegre, ano 41, n.14.092, p.26, set. 2003.

EDITORIAL. A chaga do Analfabetismo. **Zero Hora**, Porto Alegre, Ano 45, n.16134, p. 16, Abr. 2007.

ENGERS, Maria Emília Amaral. **O professor alfabetizador eficaz: análise de fatores influentes da eficácia do ensino**. Tese (Doutorado em Educação)-Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1987.

ENGERS, Maria Emília Amaral. A pesquisa no contexto da universidade: um novo olhar para a realidade da PUCRS. **Educação Brasileira**. Brasília, v. 22, n. 44, p.131-154, jan./jun., 2000.

ENGERS, Maria Emília Amaral; et al. Paradigmas e metodologias de pesquisa em educação, notas para reflexão. In: SEMINÁRIO DE PESQUISA EDUCACIONAL DO CURSO DE DOUTORADO DO PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO DA FACULDADE DE EDUCAÇÃO DA PUCRS. 1994, Porto Alegre. **Seminário**: Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994. 111p.

ESCOLA DE QUALIDADE: conheça as melhores escolas: 2007. In: REVISTA INSTITUCIONAL DA ASSOCIAÇÃO DAS ESCOLAS CATÓLICAS DE SÃO PAULO. **AEC**. São Paulo: FTD, 2007. p. 7- 8.

FALKENBACH, Atos Prinz. **A educação física na escola: uma experiência como professor**. Lajeado: UNIVATES, 2002.

FERREIRO, Emilia. **Com todas as letras**. 10. ed., São Paulo: Cortez, 2001.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. 4. ed. Porto Alegre: Artmed, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 3. Ed., Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra S. A., 1975.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

- GUERRERO, José Maria. Síntese dos desafios à vida religiosa a partir da América Latina. In: X CLAP- CONFERÊNCIA LATINO AMERICANA DE PROVINCIAIS: A VITALIDADE NA AMÉRICA LATINA, 10, 2004, Venezuela. **CLAP**. São Paulo: FTD S.A., 2004. p.17-20.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 3. ed., rio de Janeiro: Editora DP&, 1999.
- HENRIQUES, Androula Christófides. **Aspectos da teoria Piagetiana e pedagogia**. Tradução: Fernando Machado. Instituto Piaget, Lisboa, 1996.
- KATO, Mary. **No mundo da escrita: uma perspectiva psicolinguística**. São Paulo: Ática, 1986. (Série Fundamentos).
- LEMLE, Miriam. **Guia teórico da alfabetização**. 16. ed., São Paulo: Editora ABDR, 2005.
- LÉON, Frère. **Hors des sentiers battus: essai de méthodologie nouvelle: la méthodologie spéciale: deuxième partie**. França: Librairie Granger Frères Limitée, 1936.
- LEVINAS, E.. **El tiempo y el outro**. Barcelona: Paidós, 1993.
- LIMA, Elvira Souza. Alfabetização como prática de cultura. **Revista de Educação**, Brasília, v. 32, n. 127, p. 78-86, abr./jul. 2003.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Elisa. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: Edu, 1986.
- MACINTYRE, A.. **Trás la virtud**. Barcelona: Crítica, 1987.
- MAMEDE, Inês. Professoras alfabetizadoras e suas leituras teóricas. In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED, 26., 2003, Poços De Caldas. **Anais...** Poços De Caldas: ANPED, 2003. 1 CD-ROM.
- MARISTAS. **Constituições e estatutos dos Irmãos Maristas**: edição especial: texto do XVIII Capítulo Geral de 1985. São Paulo: FTD, 1997.
- MENDIBURU, Ignasi Vila. Vigotsky: la psicología cultural e la construcción de la persona. In: TRILLA, J. (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para le escuela del siglo XXI**. Barcelona: Graó, 2001. p. 207-226.
- MORAES, Renate Jost de. **O Inconsciente sem Fronteiras**. Aparecida: Editora Santuário, 1995.
- MOREIRA, Marco Antônio. **A teoria da aprendizagem significativa e sua implementação em sala de aula**. Brasília: Editora UnB, 2006.
- MORIN, Edgar. **O método 3: o conhecimento do conhecimento**. 3. ed., Porto Alegre: Sulina, 2005.

MORIN, Edgar. **Os sete saberes para a educação do futuro**. 10. ed., São Paulo: Cortez Editora, UNESCO, 2005.

MUNÓZ, Francisco Imbernón. Célestin Freinet y la cooperación educativa. In: TRILLA, J. (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para le escuela del siglo XXI**. Barcelona: Graó, 2001, p.249-270.

REGO, Teresa Cristina. **Vygotsky: uma perspectiva histórico-cultural da educação**. 15. ed, Petrópolis: Editora Vozes, 2003.

RICOEUR, P.. **Tiempo y narración**. v. 3, Madrid: Taurus, 1996.

ROMANELLI, Ataizada de Oliveira. **História da educação no Brasil**. Petrópolis: Vozes, 1984.

SILVA, Nancy de Fátima. Os primeiros desenhos: o percurso construtivo do grafismo com a criança de 0 a 6 anos. **Revista Educação Marista**, Curitiba: Editora Universitária Champagnat, v. 5, n. 10, p. 67-69, jan./jun. 2005.

SMITH, Frank. **Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler**. 4. ed., São Paulo: Artmed, 2003.

SOARES, Magda. **Letramento: um tema em três gêneros**. 2. ed., São Paulo: Autêntica, 2005.

TREVISAN, Albino. **Cartilha progressiva Davi e Vera**. 2. ed. Porto Alegre: Tipografia Champagnat, 1964.

TRILLA, J. (Coord.). **El legado pedagógico del siglo XX para le escuela del siglo XXI**. Barcelona: Graó, 2001.

UNESCO. **Educação para todos, alfabetização para a vida: relatório conciso**. Brasília: Edições Unesco, 2005.

VAYER, Pièrre; TRUDELLE, Denis. **Como aprende a criança**. Lisboa: Instituto Piaget 1999.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **Obras escogidas**. Madrid: Visor, 1993.

VIGOTSKY, Lev Semionovich. **El desarrollo de los procesos psicológicos superiores**. Barcelona: crítica, 1979

WADSWORTH, Barry J. **Inteligência e afetividade da criança na teoria de Piaget**. São Paulo: Ed. E. M. Guazzelli & CIA. LTDA, 1995.

YIN, Roberto K. **Estudo de caso: planejamento e métodos**. 2. ed. Porto Alegre: Bookman, 2003.

YUS, Rafael. **Educação integral, uma educação holística para o século XXI**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

ZORZI, Jaime. Prática pedagógica. In: **CONGRESSO INTERNACIONAL SOBRE FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICA PEDAGÓGICA**, 2., 2006, Porto Alegre, 02 set./2006. Palestrante.

h

APENDICE A – ROTEIRO DA ENTREVISTA

ROTEIRO DA ENTREVISTA

As perguntas feitas junto às professoras, pais de alunos e coordenadores pedagógicos que aplicam o **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização** com turmas de Educação Infantil, nível 3, são as que seguem.

1- Professora (ou mãe), quando e como você conheceu o **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização**?

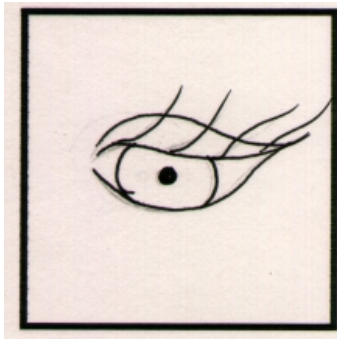
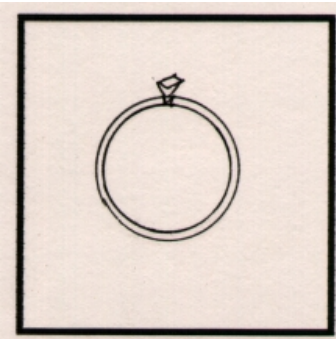
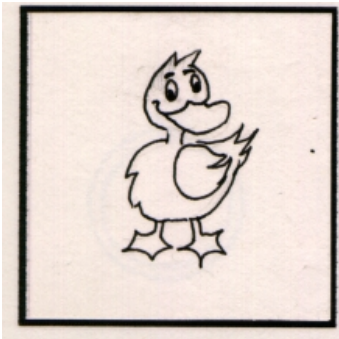
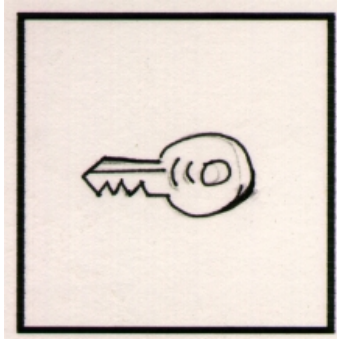
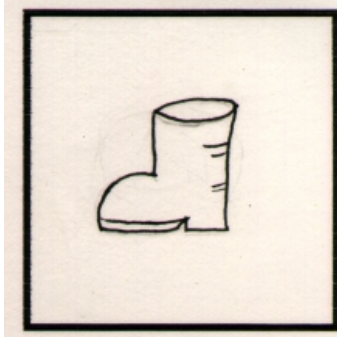
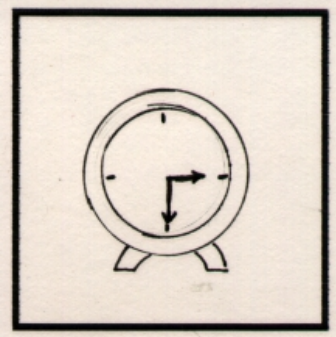
2 - Pode comentar algo de como você sente o trabalho da iniciação à alfabetização através desta proposta metodológica?

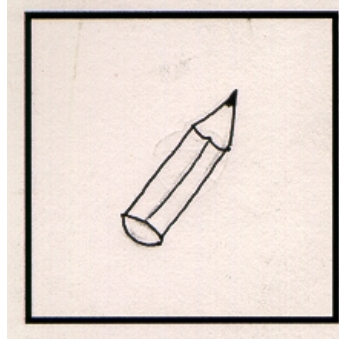
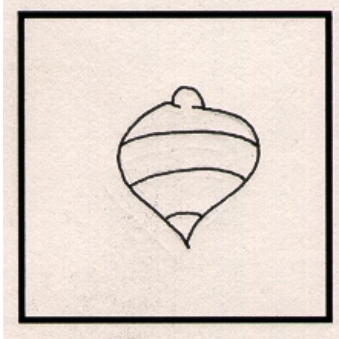
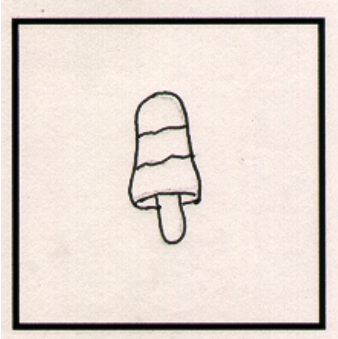
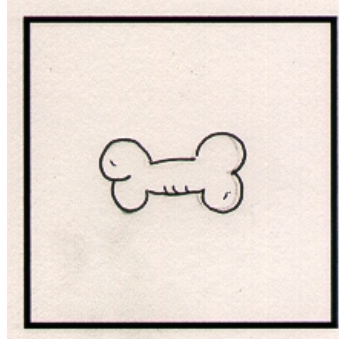
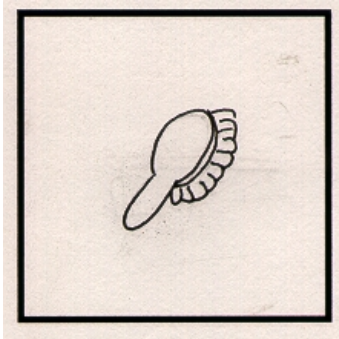
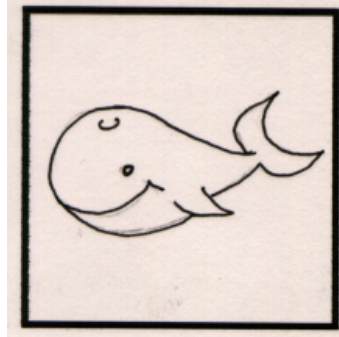
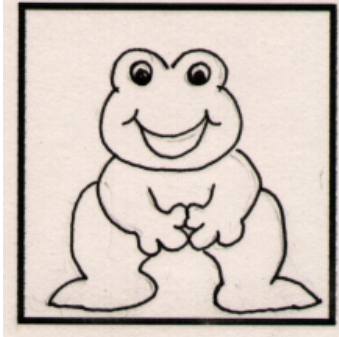
3 - Como é que as crianças reagem diante desta forma de trabalhar?

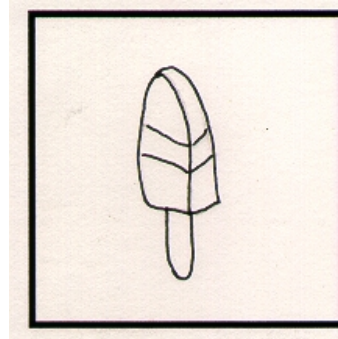
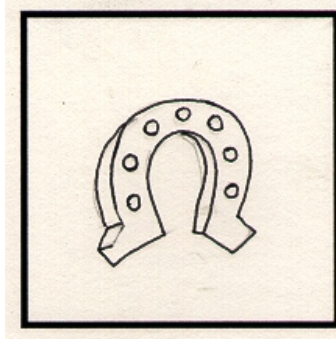
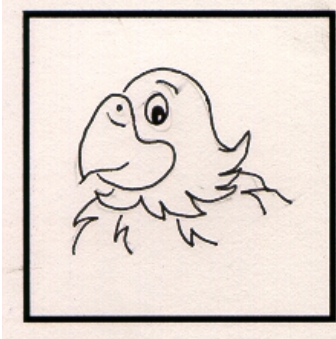
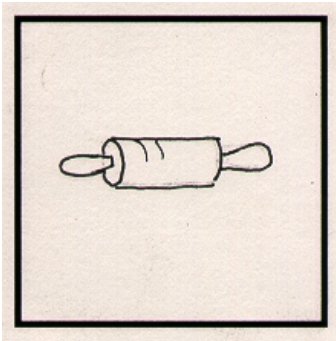
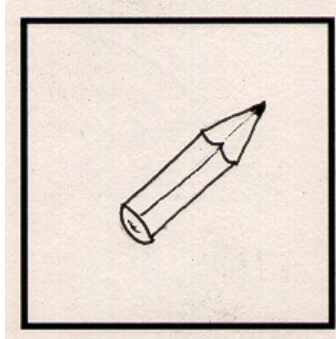
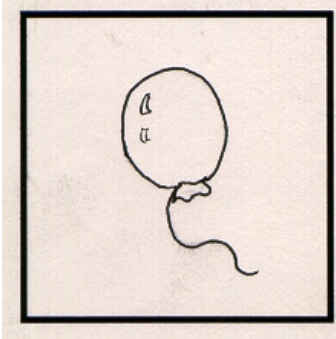
4 - Como avalia o grau de satisfação e bem-estar (ou de insatisfação e mal-estar) dos participantes do processo de alfabetizar pelo o **Desenhando, lendo e escrevendo - DELES: uma proposta metodológica de alfabetização** (alunos, professoras e pais)?

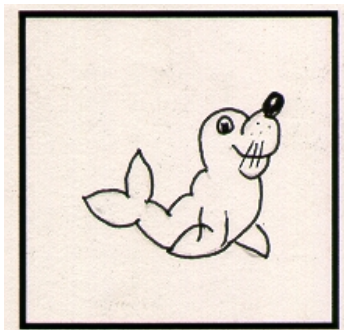
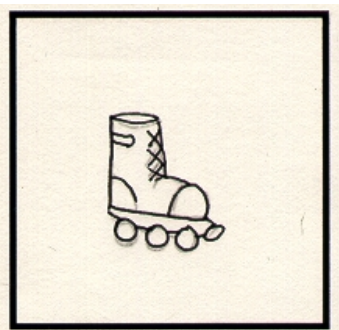
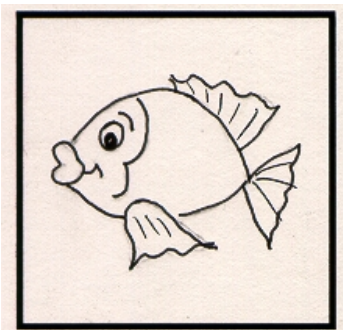
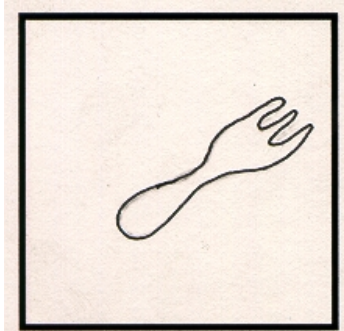
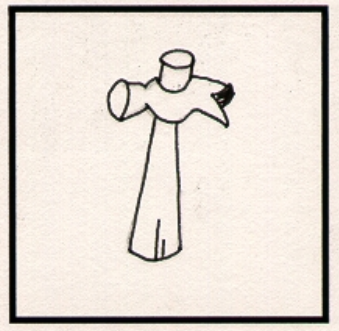
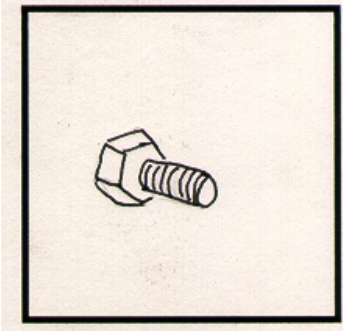
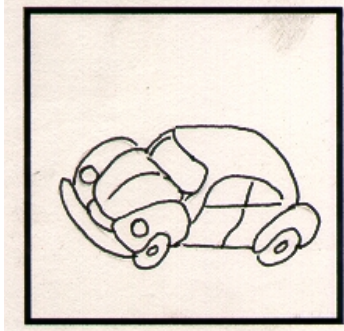
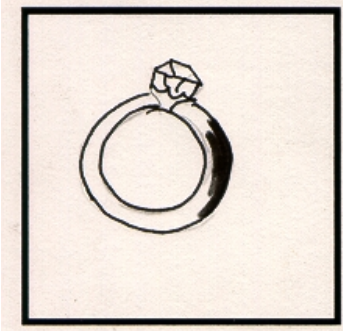
5 - Você está achando que é válido adotar o **Desenhando, lendo e escrevendo** no ensino da leitura para crianças da Educação Infantil (nível 3) e o recomendaria a outros, mesmo em outras escolas?

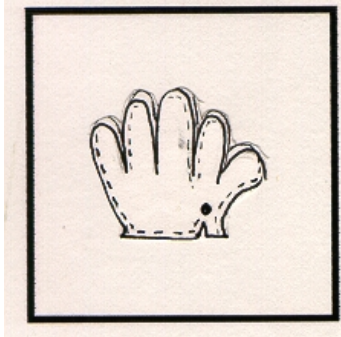
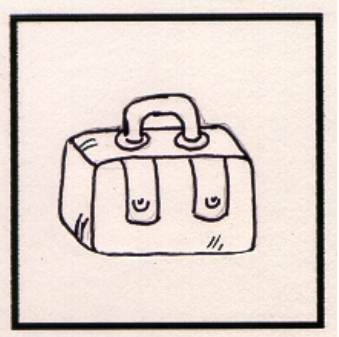
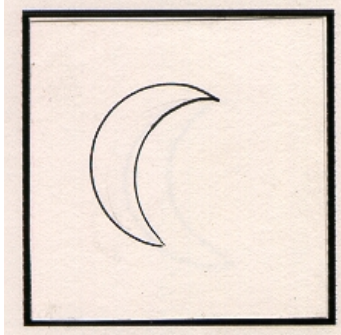
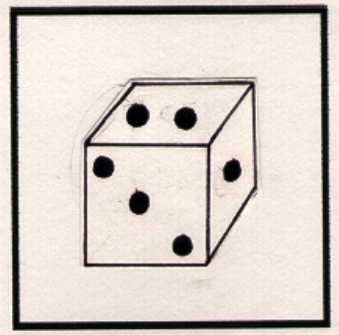
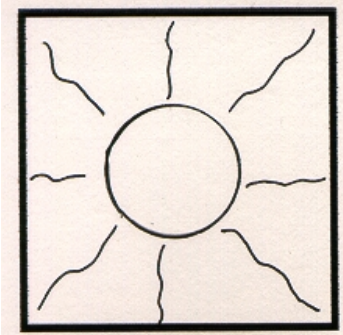
APÊNDICE -B – IMAGENS (DESENHOS)

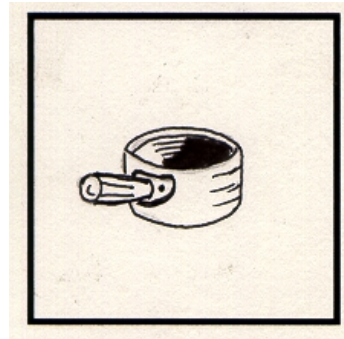
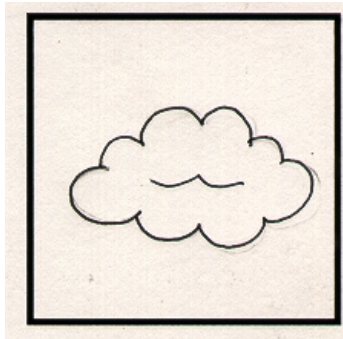
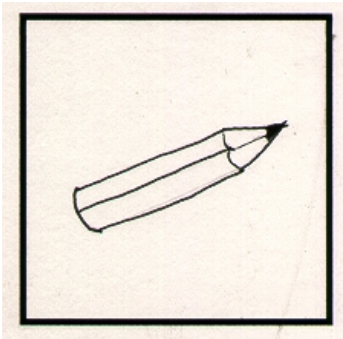
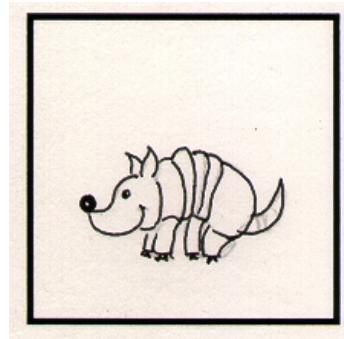
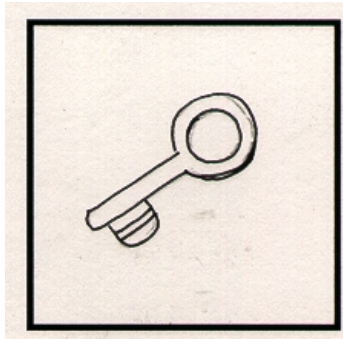
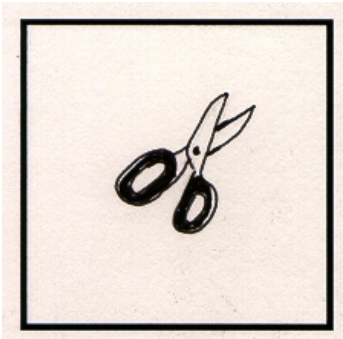
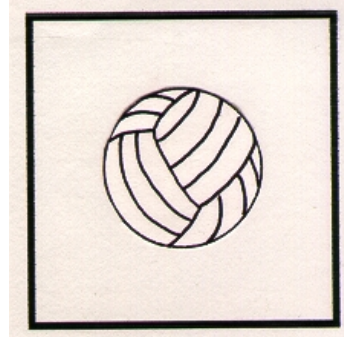
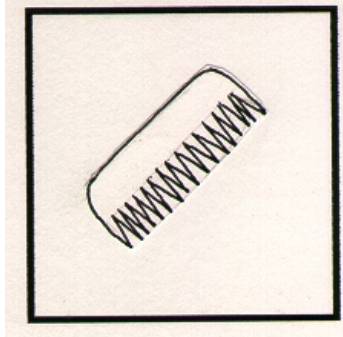


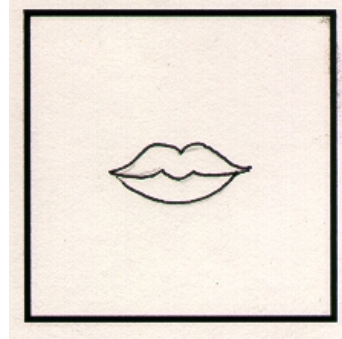
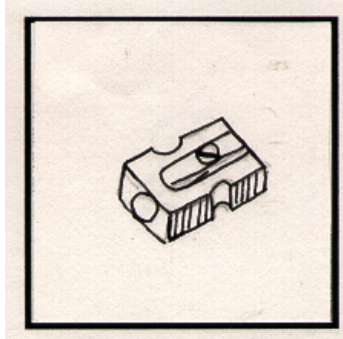
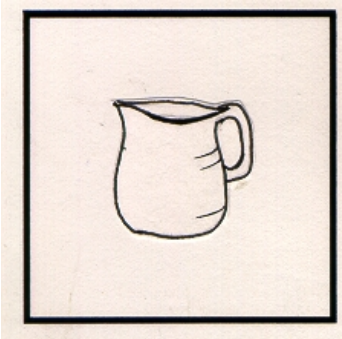
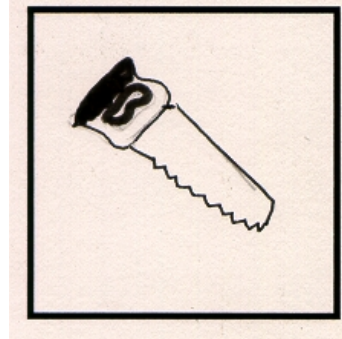
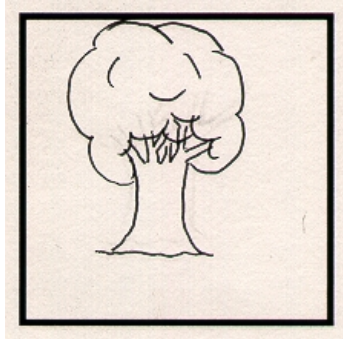
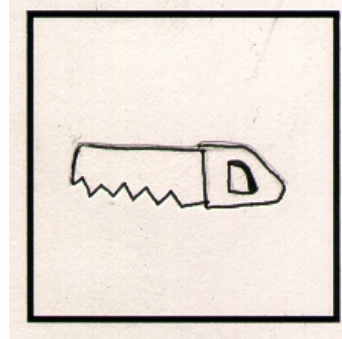
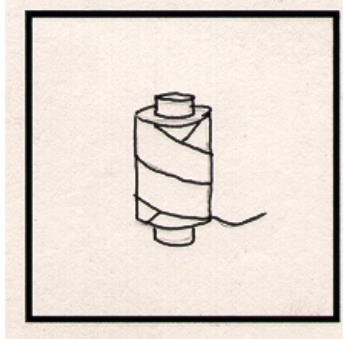
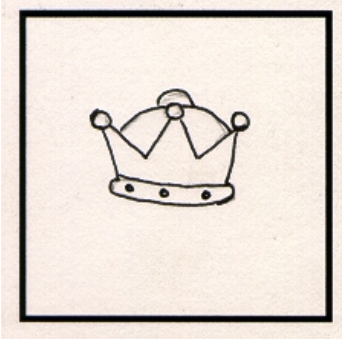


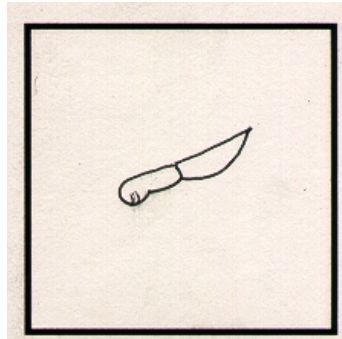
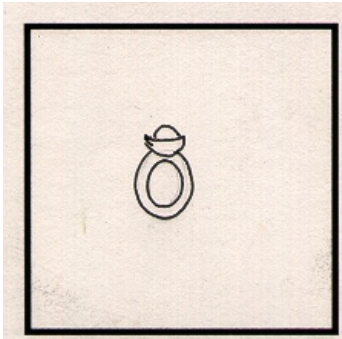
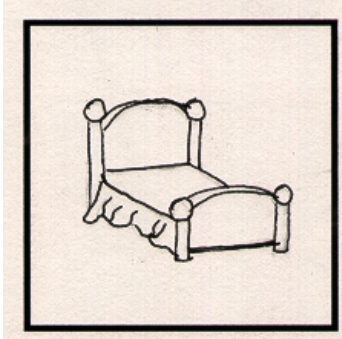
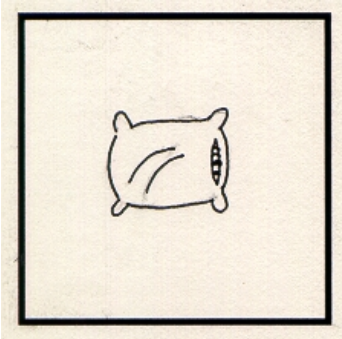
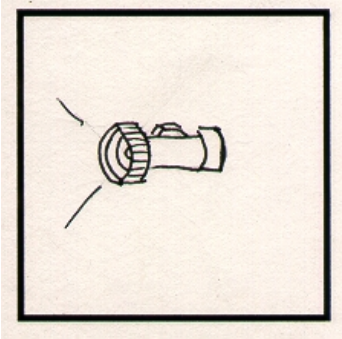


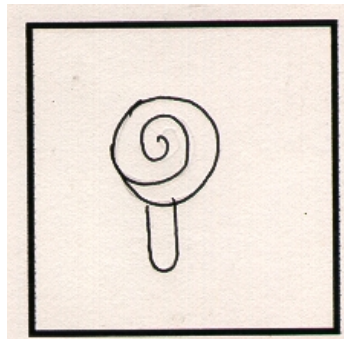
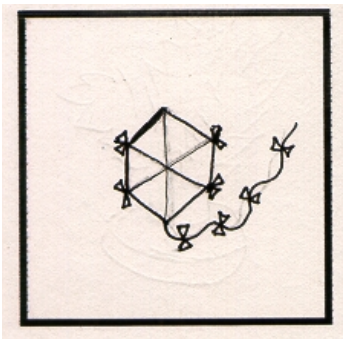
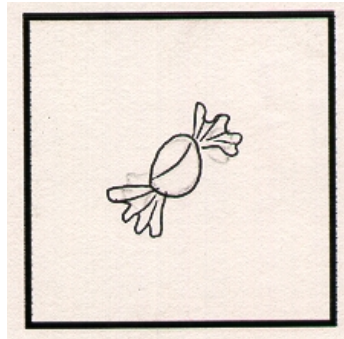
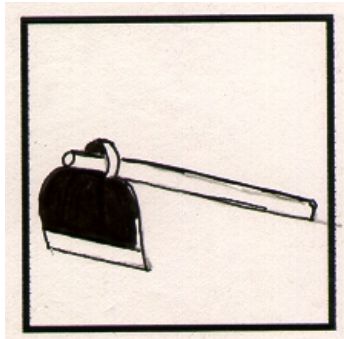
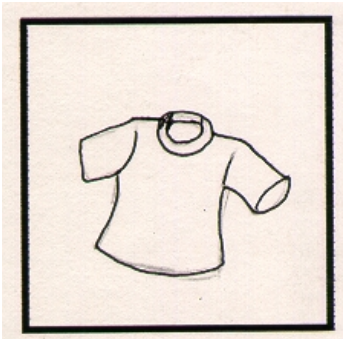
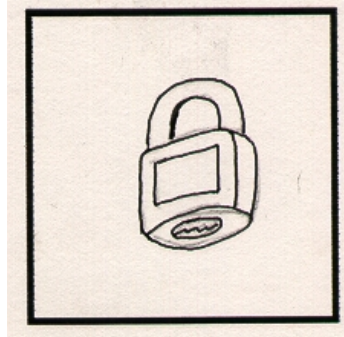
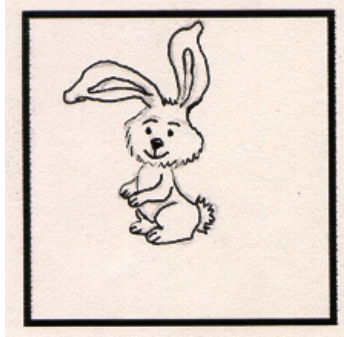
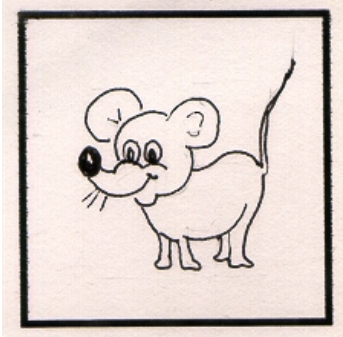


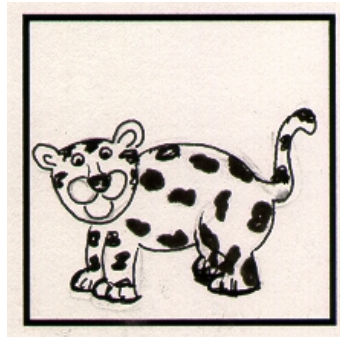
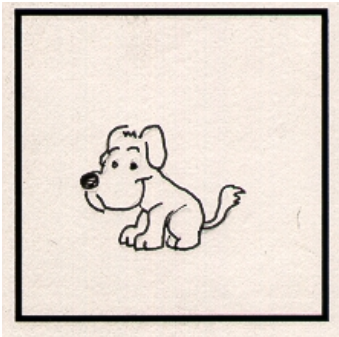
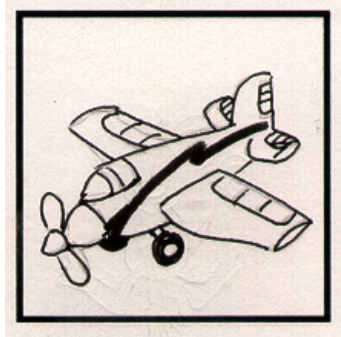
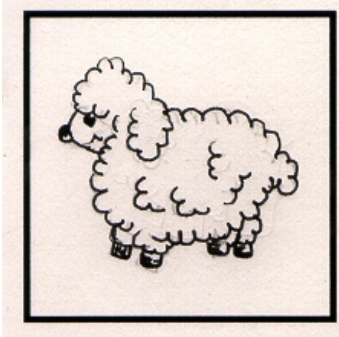
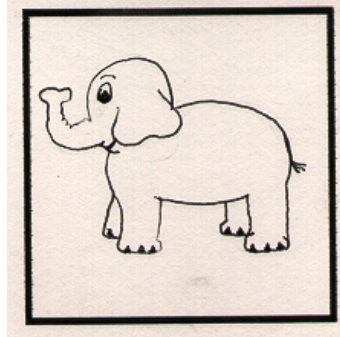
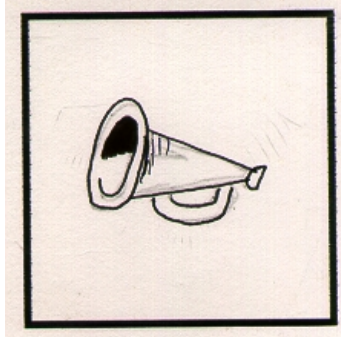
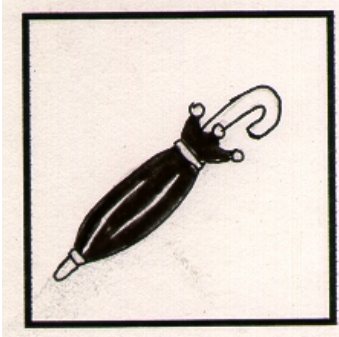


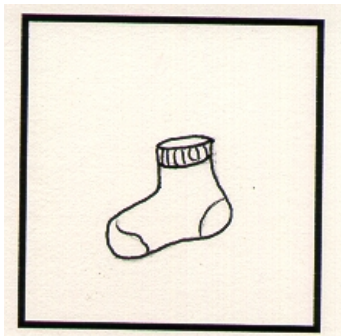
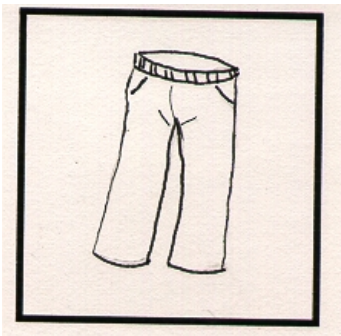
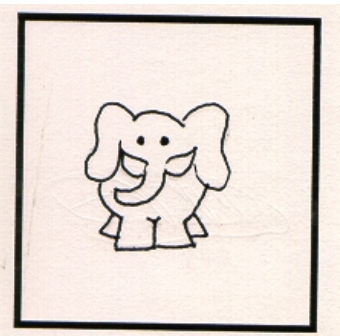
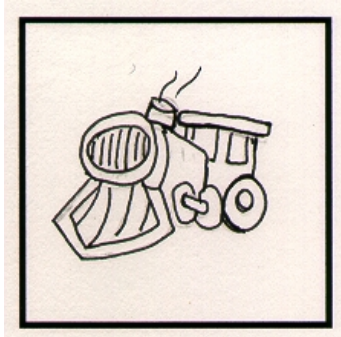
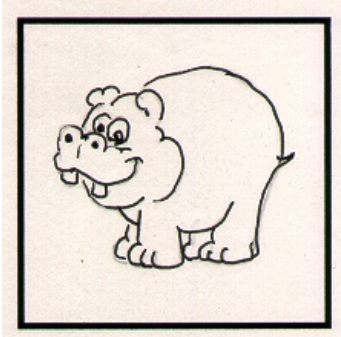
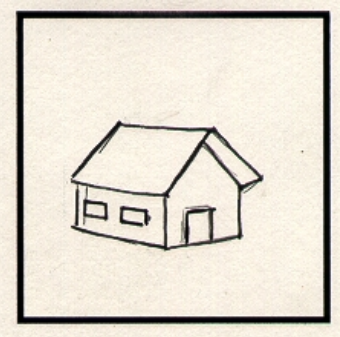
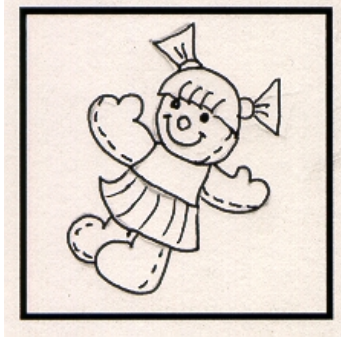
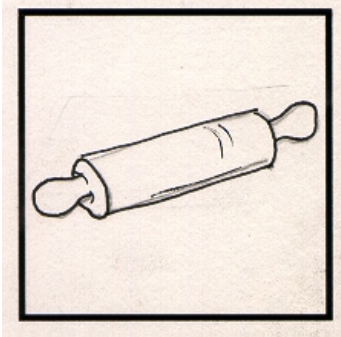
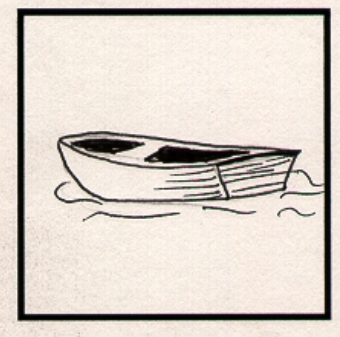


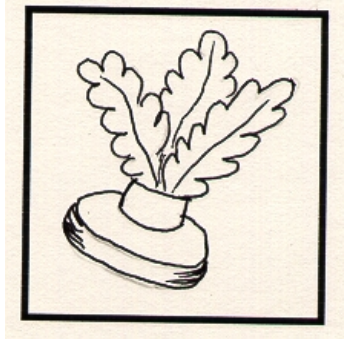
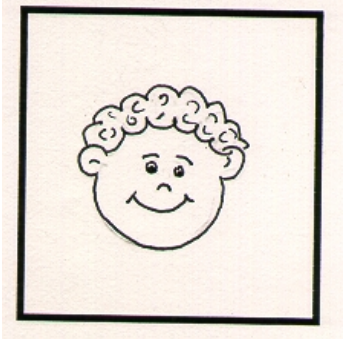












ANEXO A – ENTREVISTA DADA AO CORREIO DO POVO EM 1963

POR UM IRMÃO MARISTA

Lançado um novo método de ensino da leitura

"Há quase dez anos que estamos alfabetizando crianças. Após uns de trabalho vislumbramos um novo método de alfabetização que nos pareceu mais fácil, mais simples e mais seguro que qualquer outro dos existentes até então. Quase que clandestinamente lançamo-nos a estudos e a experiências. Os pais das crianças frequentes vezes diziam-nos: "Estes métodos modernos fazem milagres!" Sem alarde prosseguimos. Aos poucos, outros professores foram se associando às nossas experiências. Durante quatro anos fomos aprimorando sempre mais o "método progressivo" de alfabetização.

Com certeza, o nome dado a este processo chamará muito a atenção dos entendidos no ramo. Não estranhemos. Temos a certeza de que estamos a caminho de uma verdadeira revolução no campo do ensino da leitura. Trata-se de um trabalho que pode interessar a quantos desejem ver um Brasil livre de analfabetos". — afirmou ontem a nossa reportagem o Irmão Albino Trevisan, autor de uma nova Cartilha de Alfabetização, licenciado em Pedagogia pela PUC RGS, professor, por 5 anos, do 1.º ano primário do Colégio Rosário e, desde 1960, diretor do Centro de Estudos Pedagógicos e da Escola de Aplicação da Escola Normal Champagnat, de Vilação.

"No "método progressivo" — diz ainda Ir. Albino — descemos lentamente, quase que imperceptivelmente, diríamos até, na ponta dos pés, ao mundo da leitura. Suprimimos quase que por completo o abismo que existe entre a palavra oral e a palavra escrita. Numa palavra, deixa-se a criança o direito de ser criança também ao se alfabetizar".

"CARTILHA DAVI E VERA"

A cartilha de Ir. Albino leva o nome de "Cartilha Davi e Vera" e faz-se acompanhar de uma manual para o mestre (Davi e Vera — Parte do Professor) tendo respectiva e aproximadamente 35 e 45 páginas. A Cartilha Davi e Vera aparecerá (nos próximos dias) impressa em papel de várias cores (Inovação da FTD), com folhas destacáveis tipo bloco, impressas somente de um lado da folha, perfuradas, permitindo serem colecionadas em forma de album ou em fichários. A simples modalidade de apresentação oferece inúmeras vantagens práticas.

O NOVO MÉTODO

Fala, a seguir, o diretor da Escola de Aplicação da E. N. Champagnat, acerca do método de sua cartilha, afirmando:

"Com certeza, ainda carecedoras de continuidade, depois de vários anos, chegamos a lançar sobre o papel algumas conclusões que nos parecem interessantes. Vejamos, em duas palavras, o que apresenta de especial o "método progressivo" da Cartilha Davi e Vera. É claro que uma resposta melhor é dada no próprio manual do professor.

"Muitas vezes ouvem-se afirmações como esta: "Pode-se alfabetizar com qualquer método: cada professor tem o seu jeito".

Sim, "todos os caminhos conduzem a Roma; mas há uns mais rápidos e mais seguros. Rapidez e segurança! Quantos professores há que levam um enorme tempo para alfabetizar ou alfabetizam mal (leitura soletrada, ininteligível), ou desanimam grande parte de alunos antes de se alfabetizarem. Seguindo-se bem os passos indicados pelo "método progressivo", — alfabetizaremos bem, rapidamente e sem desanimarmos nenhum aluno.

"Saber ler é achar uma identificação entre a expressão puramente oral da palavra e a expressão escrita da mesma. Para se levar uma criança a fazer esta descoberta levam-se meses, anos... e, às vezes, nunca se consegue... Para levar as crianças à grande "redescoberta" da leitura, nós criamos um novo caminho que procura evitar os desmesurados saltos da maior ou totalidade mesmo, dos processos existentes.

"Em resumo, parte do nosso processo, baseia-se na carta enigmática. Tem, porém, o objetivo exatamente inverso. Pela carta enigmática procura-se colocar obstáculos à leitura dos decifreadores. Nós, ao contrário, valemos-nos de sinais intermediários (desenhos bem simples), para auxiliar o aluno a interpretar a linguagem escrita. Desde o início são apresentadas sentenças completas, mas sua leitura é facilitada pois substituímos as palavras da escrita mais difícil por desenhos simples. Progressivamente os desenhos são substituídos pela escrita na medida em que os alunos vão dominando os elementos da linguagem escrita. Embora outros já se tivessem servido do desenho para auxiliar a leitura, devemos esclarecer que ninguém até hoje apresentou um sistema de substituição metódica e progressiva até chegar à leitura.

Este recurso permitiu-nos pois, irmos lenta e progressivamente do desenho à escrita de qualquer palavra. Esta progressão segue mais ou menos a seguinte progressão:

- 1) Sentenças expressas somente por desenhos;
- 2) Sentenças expressas por desenhos e palavras monossilábicas escritas;
- 3) Sentenças expressas por desenhos, palavras monossilábicas e dissilábicas escritas;
- 4) Abandono do desenho sem contudo entrar com todas as dificuldades da leitura;
- 5) Pouco a pouco vai-se capacitando o aluno a ler qualquer texto".

"E há mais", diz finalizando, o Irmão Albino Trevisan: "Todos os processos de alfabetização sabem muito bem como é difícil interessar uma criança retardatária na aprendizagem da leitura. Por incrível que pareça, com este processo, os retardatários não se dão conta do próprio atraso sobre os demais e todos, de acordo com suas capacidades, dão o máximo de suas forças. A razão disso damos-la no guia para o professor. Enfim o processo apresenta uma série de recursos capazes de fanatizar (perdoem a expressão) as crianças pela leitura".

Publicado no Correio do Povo em início de 1963

ANEXO B – ENTREVISTA DADA AO CORREIO DO POVO EM 1964

SABADO, 15 DE FEVEREIRO DE 1964 CORREIO DO



Irmão Albino Trevisan, há 10 anos alfabetizando crianças, vem de editar uma cartilha em que apresenta um novo método de ensino. Na foto, o autor do "processo de progressão natural" (ao centro), tendo ao lado o Ir. Elvo Clemente quando falava ao "Correio do Povo".

Irmão Maristá cria novo método de alfabetização

Acaba de ser publicada pela Editora Tipográfica Champagnat outra edição — a 3.a — da "Cartilha Progressiva Davi e Vera", de autoria do Irmão Marista prof. Albino Trevisan. A referida cartilha, que apresenta um novo método de alfabetização, vem tendo uma boa aceitação nos meios educacionais gaúchos e já diversas escolas, de Porto Alegre e do interior, adotam o chamado "processo de progressão natural" de Irmão Albino.

O novo método de alfabetização, conforme explica seu autor, parte da tese de que a criança deve perdurar criança também no desenrolar de sua alfabetização. O alfabetizador tem de se preocupar em respeitar e explorar a simplicidade áudio-visual do sincretismo infantil, passando pouco a pouco a fardar o concreto, o semi-concreto e o próprio abstrato com a roupa simbólica das letras. Para isto, o método do Ir. Albino não mostra simplesmente as letras às crianças, conforme é tradicional, mas parte da escrita ideográfica, do desenho.

"É mais importante ler com os olhos do que com os ouvidos", diz o autor da "Cartilha Progressiva Davi e Vera", explicando que seu método liberta o aluno da preocupação pelos sinais da leitura, fazendo com que se interesse mais pela idéia lida.

O método, segundo Ir. Albino, é de aplicação mais fácil que o tradicional, desde que o professor esteja devidamente informa-

do. O processo mesmo leva a criança a se motivar para a leitura: a cartilha que é feita em folhas destacáveis, fica com o professor, que entrega dia a dia as páginas aos alunos, mantendo nestes um interesse constante.

Acerca de como chegou a construir o novo método, Ir. Albino Trevisan lembra que foi quando estabeleceu a diferença entre o simples lógico (a letra) e o simples psicológico: a letra é complicada para quem não sabe ler, devendo se partir, por isto, do que interessa ao alfabetizando, ou seja, o desenho.

Resumindo, Ir. Albino diz que o método exposto na "Cartilha Progressiva Davi e Vera" alfabetiza muito bem, e com rapidez, a muitas crianças. Um Grupo Escolar em São Leopoldo chegou até a alfabetizar em dois meses 26 alunos de uma turma de 27 crianças. Normalmente, no entanto, se consegue ensinar a ler após quatro meses de aulas.

Irmão Albino Trevisan é licenciado em Pedagogia, formado em Orientação Educacional pela PUC, presidente do Centro de Estudos Pedagógicos Champagnat e professor da Escola Normal Champagnat, em Viamão. No momento, porém, não está lecionando, pois vem se dedicando à orientação de outros alfabetizadores. Além da Cartilha, é o autor de um outro trabalho em que dá a fundamentação teórica de seu método, trabalho este que também está para sair em uma nova edição.

ANEXO C – QUESTIONÁRIO E DEVIDAS RESPOSTAS DOS ENTREVISTAS

Porto Alegre, 30 de junho de 2004

Senhores Professores Severino Binda, Antônio Moretto e Reinaldo Fin

Conforme contato telefônico prévio estabelecido consigo falei-lhes de que estou realizando um curso de mestrado e, em face disto, estou necessitando realizar uma breve pesquisa a respeito da metodologia de alfabetizar criada por mim, no final da década de cinquenta e início da década de sessenta. Vocês foram umas das pessoas que utilizaram minha metodologia. Na época, o método se denominava de Método Progressivo de Alfabetizar ou Método de Progressão Natural de Alfabetizar. Porém, agora, resolvi denominá-lo de **Desenhando, lendo e escrevendo, DELES**: uma proposta metodológica de alfabetizar. As cartilhas elaboradas e utilizadas a partir de minha metodologia e que vocês utilizaram, como devem estar lembrados, denominavam-se Cartilha Progressiva **Davi e Vera** (15 edições) e **Sinal Verde** para Entrar na Escola (10 edições).

Meu tema de trabalho universitário é:

Enquanto proposta metodológica de alfabetizar, como se caracteriza o DELES quanto ao(às): tempo necessário para atingir a meta do saber ler e escrever; condições de compreensão leitora do alfabetizado no sentido de qualidade da mesma; e quanto ao bem estar e conforto dos participantes do processo - alunos, professor e pais?

Assim sendo (individualmente), queiram, por favor, me enviar uma pequena resposta a cada uma das perguntas abaixo:

- 1 – Em que ano(s) e em que Escola você utilizou a mencionada metodologia, hoje, denominada de **DELES**?
- 2 – Que média de número de alunos você tinha em sala de aula?
- 3 – Considerando sua experiência, quanto ao tempo era necessário para que seus alunos se alfabetizassem:
 - 3.1 - em que tempo médio a alfabetização acontecia;
 - 3.2 - e, nos casos de alunos que não conseguiam alfabetizar-se totalmente, que percentual aproximado constituía o número destes e como assimilavam o fato?
- 4 – No seu julgar qual era a capacidade de compreensão leitora dos alfabetizados por esta metodologia?
- 5 – Que condições de capacidade de escrever e produzir textos escritos alcançavam seus alunos no final o ano escolar?
- 6 – No seu ponto de vista como avalia o grau de satisfação e bem estar dos participantes do processo de alfabetizar pelo **DELES** (alunos, professor e pais)?
- 7 – Como você desenvolvia o trabalho de alfabetização utilizando o **DELES**?
- 8 – Quais as características mais importantes que você atribuiria ao método?
- 9 – Hoje, você ainda recomendaria o uso do método? Por que?
- 10 – Se sua resposta à questão anterior foi positiva você proporia alguma alteração nele? Qual ou quais?

Por favor, cada um sinta-se à vontade em responder a essas perguntas, atendendo, o quanto pode, à objetividade, porém, fazendo-o sob forma descritiva e informal.

Desde já, muito agradecido.

Meu endereço postal é: Ir. Albino Trevisan – Av. Senador Salgado Filho, nº 8000 – Caixa Postal, 88 – Viamão, RS. E, meu e-mail é: irtrevisan @ maristas.org. br

Irmão Albino Trevisan

Prezado Ir. Albino Trevisan, meu inesquecível mestre na arte de ensinar. Acabo de ler o seu e-mail que passo a responder da forma mais sucinta possível.

Na minha resposta, ao invés de repetir as perguntas para depois respondê-las, passo a enumerar as respostas seguindo a numeração das perguntas. (Do professor Severino Binda)

1 - Foi no ano letivo de 1962, no colégio do Rosário em Porto Alegre.

2 - Se não me falha a memória, iniciamos o ano com 50 alunos regularmente matriculados e mais uns 4 que a direção permitiu que permanecessem na sala de aula a pedido dos pais; eram irmãozinhos de alunos. Desses quatro, 2 eram excepcionais (dóceis). Um se alfabetizou. Os outros foram deixando o plantel no decorrer do curso.

3.1 - Em junho, antes das férias de inverno, mais da metade da classe dominava a leitura. Em outubro, todos, menos um estavam alfabetizados. No final do ano 100% dominava a leitura, fazia interpretação e elaborava pequenos textos, em sala da aula, sobre assuntos indicados, como aniversário do papai, da mamãe de um maninho ou amiguinho, sobre papai Noel, Natal etc.)

3.2 - Apenas um aluno precisou de um acompanhamento mais cuidadoso. Era o tipo do aluno que a gente mostrava a palavra ou sílaba para ele ler, e ele, ao invés de olhar para o indicado, olhava para o rosto da gente e repetia o que a gente falava. Lembro que comuniquei o fato à direção, buscando orientação. A direção examinou o aluno e o declarou alfabetizado e apto para passar de série.

4 - Era plena. Um aluno era chamado a ler um tópico de um livro de estória. A gente dirigia a pergunta sobre o texto lido, aleatoriamente a qualquer aluno, (normalmente aos que tinham maior lentidão de raciocínio ou que precisassem de maior estímulo) e todos, literalmente todos, faziam comentarmos coerentes com o texto lido. A gente usava escrever cartazes com frases longas com várias subordinadas, elaboradas com linguajar infantil, ou com perguntas que exigiam respostas dedutivas, isto é, que as respostas não estavam contidas no texto do cartaz. A classe inteira dominava a interpretação

5 - Era pedido aos alunos que escrevessem, durante a aula, pequenos textos, como bilhetes, cartinhas, convites para aniversário etc. que eram recolhidos para análise do nível de aprendizado. Confesso, e ainda me lembro bem, às vezes era difícil entender a letra, a caligrafia de alguns, mas nunca vi dificuldades de entender a idéia que expunham.

6 - Na condição de *professor* me senti realizado. Os elogios não faltavam da parte da direção.

Os pais se orgulhavam da inteligência dos filhos. Muitos me convidavam para conhecer suas casas, conviver com suas famílias, e o motivo era sempre para mostrar a satisfação com o progresso seu filho no colégio.

Os alunos, bem. Eles se orgulhavam de saber ler como gente grande.

Para comprovar o que acima escrevi, refiro que no encerramento do ano letivo, foi apresentada no palco do salão de atos da PUC lotado, uma aula demonstração de como era a vida diária, corriqueira da classe. Os alunos naturalmente sabiam que iríamos nos apresentar diante de um salão repleto de pais, amigos, padrinhos, etc. Mas desconheciam o conteúdo da aula. Foi um

sucesso porque à primeira vista os mais afoitos gaguejaram, mas em seguida se recompuseram e leram o texto com clareza e expressão e responderam a perguntas que visavam demonstrar o gabarito dos alfabetizados. Fui informado que está consignado o registro de evento nos anais do colégio.

7 - Era um sistema áudio visual em que o áudio era feito pelo professor contando histórias de boneco (humanóides, bichos, objetos) que aos poucos perdiam suas características para estilizar-se em letras que as crianças gravavam o fonema com seu som individual e com o som consonantal ou silábico (encontro de fonemas). Iniciava-se a alfabetização formando frases completas com sentido claro, usando palavras escritas e objetos representados, por exemplo: a (objeto casa) é (cor da casa). Assim usava-se no começo as vogais, seguidas das palavras monossilábicas e aos poucos, introduzia-se os nomes dos objetos que compunham a frase, usando palavras polissilábicas. Assim num ensino planejado e progressivo. As crianças memorizavam e aprendiam brincando, sem esforço excessivo.

Ah, mas a geringonça ou máquina de alfabetização constava de uma caixa imitando uma porta que na parte superior apresentava uma janela tipo postigo grande imitando palco de teatro de fantoches, onde eram exibidos os conteúdos de cada aula. Essa caixa era dotada de 2 cilindros, um na extremidade inferior outro na superior, com uma manivela cada um, em que no cilindro inferior estava bobinado um extenso volume de papel crepom, contendo gravados, desenhados todos os módulos ou aulas do curso. Ao acionar-se a manivela do cilindro superior recolhia-se o papel, levando para fora do campo de visão o conteúdo ensinado e automaticamente ia aparecendo novos conteúdos a serem aprendidos. O papel ia deslizando pela janela à moda de projeção de um filme em que cada cena fica estática pelo tempo necessário para a classe gravar o conteúdo.

Com certeza a pergunta será mais fielmente respondida pelo inventor da idéia da máquina.

8 - Era um método que aguçava a curiosidade natural da criança. Cada lição era uma novidade e uma surpresa. Ao contrário da Cartilha encadernada a qual o aluno folheia para lá e para cá, familiarizando-se com os desenhos de lições futuras que no estágio atual não está apto a compreender, levando-o ao desinteresse de compulsar a cartilha, a "máquina de alfabetização" não permitia ao aluno devassar o porvir, mantendo com isso intacta a curiosidade sobre a nova lição. Esse método ainda permite ao professor repassar pelo campo visual todos os módulos já vencidos ou parte deles, dando ênfase aos conceitos importantes, antes de adentrar uma aula com matéria nova. Essa expectativa do novo, da novidade da próxima lição, trazia a atenção de toda a classe no mais alto grau de concentração, isso porque o professor intencionalmente, pedagogicamente, provocava a expectativa, aguçava a curiosidade aumentando o interesse de aprender. Era um método que envolvia todo o aluno, mente, corpo, espírito, desenvolvia qualidades como ambição de conhecer mais, a auto estima, a competição sadia de mostrar do que ele é capaz. Ah, a preparação do ambiente é fundamental, tanto o ecológico como o sentimental e psicológico para eletrizar a classe, levando-a ao ufanismo (fanatismo sadio) pelo processo de aprendizagem. Era um método holístico global.

9 - Em tese sim porque a criança de todos os tempos tem sempre as mesmas necessidades e a mesma psicologia evolutiva no aprendizado. O que varia são os condicionamentos ambientais e culturais econômicos, familiares, sociais e de "mace media". O progresso hoje em dia é tão grande e as novidades se sucedem com tanta rapidez e em tal volume que me vejo prejudicado em dar respostas às questões 9 e 10.

Até a questão

8 baseei-me nas experiências vivenciadas há 42 anos, mas que por ter sido uma fase particularmente gratificante da minha vida continuam vividas na lembrança.

Espero ter correspondido ao esperado. Estou a seu dispor para cooperar no que estiver ao meu alcance.

Viamão, 06 de Agosto de 2004

Tanto quanto possível responderei às perguntas que você me propôs quanto ao método, pois já se passaram uns bons anos. Mas tudo o que foi de saudável memória, é sempre mais fácil responder.

Quanto ao assunto em pauta, é uma das boas lembranças que a experiência me proporcionou, embora em tão pouco tempo, não tenha sido possível detectar melhor os princípios que fundamentam o seu método. Assim sendo:

1. Eu apliquei o método da cartilha, senão me falha a memória, nos anos de 1964,1965, período em que exercia o magistério na Escola Medianeira dos Irmãos Maristas, em Viamão, como recém formado e diplomado pela Escola Normal para o magistério, da Congregação Marista.
2. A média de alunos na classe variava entre 3 e 35 alunos.
3. A grande maioria dos alunos, seguindo o método, despertava para a leitura compreensiva e corrente dentro do período letivo de março a dezembro.
 - 3.1 Na verdade, os alunos em melhores condições, já davam sinais de boa leitura, após seis, sete meses e outros só em outubro, novembro e dezembro.
 - 3.2 Os alunos que não conseguiam aprendizagem satisfatória (não poderia aqui avaliar porcentagem, estatística exata), talvez fossem em torno de 10%.
- 4 A meu ver, através deste método, o destaque seria no sentido de levar o aluno ao desenvolvimento espontâneo da leitura inteligível, partindo do global para o específico.
- 5 No final do ano escolar, percebia que, paralelamente a uma leitura compreensiva de textos, o aluno ao mesmo tempo desenvolvia a capacidade de elaborar textos de forma criativa dentro dos limites e alcances de seu desenvolvimento neurofísico, emocional, psíquico e mental. De alguma forma ou outra, durante o processo, esta capacidade, latentamente foi desenvolvida.
- 6 Quanto ao grau de satisfação, em primeiro lugar, eu sempre me senti muito gratificado pelos resultados do uso deste método: em segundo lugar percebia que os alunos se sentiam motivados porque vinha ao encontro de seus interesses e necessidades evolutivas; em terceiro lugar, os pais, de início estranhavam porque o aluno não aprendia logo o ABC. Até certa altura tinham a impressão que o aluno nada aprendia. Na verdade a aprendizagem já acontecia desde o primeiro dia de forma latente e progressiva. Como se diz, o pinto está sendo chocado e no devido tempo vai nascer. Então a partir do segundo semestre até o final do ano letivo, vinham as surpresas, mostrando os alunos o domínio de leitura significativa, acalentada e tornada expressiva através de um processo global, principal característica do método.
- 7 Meu trabalho de alfabetização usando o método aplicando a cartilha, consistia no princípio Montessori, criando um clima de atividades em aula baseado na liberdade e iniciativa,

desenvolvendo um processo de autocontrole e criatividade em forma de alfabetização orientada. Foi uma excelente experiência que levei depois para a atividade educativa no ensino de 1º e 2º graus.

- 8 Quanto a esta pergunta, já ficam praticamente explícitas as características pelo que foi respondido anteriormente. Bastaria salientar mais a adequação do método às características do desenvolvimento emocional e mental da criança resultando daí o interesse, a motivação da mesma, em suas reais necessidades emocionais e mentais. Outro aspecto importante do método é a possibilidade que ele oferece por ser maleável e adaptável de forma exequível, nas modalidades de aplicação.
- 9 Certamente, embora não tenha tido a experiência de tempo suficiente para tirar melhores conclusões, recomendaria o método porque acho que contém, em seu bojo, os fundamentos da psicologia infantil que compreende tudo a partir do global para depois ir ao específico.
- 10 Para sugerir alterações no método teria que ter uma experiência mais demorada em sua aplicação. E é somente com a experiência e aplicação prática que os fundamentos são melhor entendidos e traduzidos e a teoria transformada em praxis . Talvez o aspecto mais a considerar seja a maneira pedagógica-didática na elaboração da cartilha como roteiro e motivação para o aluno, professor e pais. É claro também que a intuição gradualmente deve conduzir ao racional.

Obrigado Ir. Albino Trevisan, por Ter me proporcionada esta oportunidade de colaboração, memorando tempos significativos que perduram no presente como memórias inesquecíveis. Desejo-lhe sucesso no empreendimento e aguardo resultados do seu projeto educativo.

Abraços,
Reinaldo Fin

Porto Alegre, 16 de julho de 2004.

Amigo Ir. Albino Trevisan,

Procurarei responder as perguntas formalizadas em sua correspondência.

Não sei se serão de seu agrado e dentro de sua expectativa.

Isso, ao tempo que nos separa, que vai da explicação do método da Cartilha Progressiva Davi e Vera (hoje MEMALFA) aos dias de hoje. Por outro lado, é uma satisfação se puder colaborar em alguma coisa, neste seu novo empreendimento.

1 Utilizei a denominada metodologia MEMALFA, durante 10 anos, (1963 à 1972), no Colégio Nossa Senhora do Rosário.

2 O número médio de alunos era de 48 à 50 crianças.

3

3.1 Mais de 50% dos alunos já estavam alfabetizados em três ou 4 meses, ou seja, na primeira metade do ano.

3.2 Até o final do ano, o percentual de não alfabetizados, era baixíssimo. De, em média, 50 alunos, os não alfabetizados, não passava de um ou dois. A assimilação desde fato era normal. Havia contato freqüente com a família para inteirá-la da situação. Ainda dentro do assunto acima, houve casos de todos saírem alfabetizados no final do ano.

4. A capacidade de compreensão leitora proporcionada pela metodologia MEMALFA era a melhor possível. É um método muito dinâmico, pois desperta muito interesse no alfabetizando.

4. 5. No final do ano escolar a capacidade de escrever e produzir textos era plenamente satisfatório. O aluno lia e escrevia sabendo o que fazia.

5. 6. Pela lembrança daquela época, o grau de satisfação dos pais e alunos era muito grande, pois preenchia totalmente a expectativa de cada um. Por parte do professor, foi muito gratificante, pois corava de êxito todo o esforço dispensado no trabalho do dia-dia.

7.

8. Ao método MEMALFA atribuiria algumas características: dinâmico, desperta interesse; mexe com a expectativa do aluno e é altamente motivador.

9. Hoje recomendaria sim o uso deste método por ser dinâmico, motivador e sempre atualizado.

10. É difícil responder esta pergunta, pelo fato de estar bastante afastado dele.

Antônio Moretto.