



UnB – Universidade de Brasília
Faculdade de Educação
Programa de Pós-Graduação
Mestrado em educação

Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica

Márcia Regina Alves Gondim
Orientadora: Prof^a. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo
Co- orientadora: Prof^a. Dra. Vera Lucas de Freitas

Brasília/DF
Maio/2007

Márcia Regina Alves Gondim

**Práticas de letramento em classes de alfabetização de
crianças e desenvolvimento da consciência
fonológica**

Dissertação apresentada à Faculdade de Educação da Universidade de Brasília, como exigência à obtenção de Título de Mestre em Educação, área de concentração: Magistério - Formação e Trabalho Pedagógico, sob orientação Prof^ª. Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo e sob a co- orientação da Prof^ª. Dra. Vera Lucas de Freitas.

Banca examinadora:

Prof^ª. Dra: Stella Maris Bortoni-Ricardo

Prof^ª. Dra: Vera Lucas de Freitas

Prof^ª. Dra: Daniele Marcelle Grannier

Prof. Dr. Cristiano Alberto Muniz

Brasília/DF

Maio/2007

Márcia Regina Alves Gondim

**Práticas de letramento em classes de alfabetização de
crianças e desenvolvimento da consciência
fonológica**

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof.^a Dra. Stella Maris Bortoni-Ricardo (orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Vera Lucas de Freitas (co-orientadora)
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Prof.^a Dra. Daniele Marcelle Grannier
Universidade de Brasília

Prof.^o Dr. Cristiano Alberto Muniz – UnB
Faculdade de Educação da Universidade de Brasília

Brasília/DF
Maio/2007

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano
a palavra ti-jo-lo, por exemplo.

E poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas,
e descobrir que todos os fonemas
são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

(...) unindo pedaços de palavras
aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão,
cambão e beija-flor,

e acaba de unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre um clarão (...)

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:
canção de amor que eu vi crescer
nos olhos da criança que aprendeu a ler,
no processo de alfabetizar letrando.

(Adaptação do poema de Thiago de Mello)

AGRADECIMENTOS

A Deus pelo dom da vida.

Aos meus filhos, por estarem ao meu lado em todos os momentos nessa caminhada.

A meu filho Lucas, por todo apoio tecnológico.

A meu filho Bruno, por encorajar-me nas horas difíceis.

À minha filha Andréa, por partilhar comigo tantos sonhos.

Ao meu neto Cauã, por ser um raiozinho de sol em minha vida, e por me mostrar através de seu sorriso, a presença de Deus.

Aos meus pais (in memoriam) que me incentivaram na busca do conhecimento e por terem me proporcionado um ambiente de letramento.

À professora Stella, pela paciência e carinho, com quem aprendi os caminhos de uma pedagogia sensível.

À Vera, por ter me acolhido com carinho e me incentivado nas horas de cansaço.

Aos professores desta banca por estarem disponíveis e pelas propostas apresentadas de forma bastante ética e respeitosa.

À Graça, pela paciência e atenção ao fazer a revisão do texto, reanimando-me em todos os momentos.

À professora colaboradora, minha amiga e parceira no sonho de fazer educação, com quem tantas vezes partilhei angústias, dúvidas, sonhos e esperança de um mundo melhor e de uma sociedade mais justa.

E principalmente às crianças que me acolheram com tanto carinho, fazendo-me sentir membro do grupo, e que tantas vezes renovaram minhas energias, quando meus passos teimavam em desanimar.

A todos: **obrigada!**

GONDIM, Márcia Regina Alves. Práticas de letramento em classes de alfabetização de crianças e desenvolvimento da consciência fonológica, 2007. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação da Universidade de Brasília.

Resumo

Esta dissertação de perspectiva qualitativa e de abordagem etnográfica buscou analisar algumas práticas de letramento e sua relação com o desenvolvimento da consciência fonológica de crianças em classes de alfabetização. Procurou, também, compreender o trabalho de mediação e a transição da língua oral para a língua escrita, bem como o espaço da sala de aula como ambiente letrador, onde possam ser desenvolvidas as habilidades de leitura e da escrita. A pesquisa foi realizada em uma escola da Secretaria de Estado da Educação do Distrito Federal, em uma classe de alfabetização de crianças que fazem parte do projeto BIA - Bloco Inicial de Alfabetização. Essa sala de aula constituiu-se de alunos pertencentes a classes populares. A metodologia utilizada permitiu uma participação colaborativa. Os resultados apresentados sinalizaram para a constatação da relação entre consciência fonológica e construção da leitura e da escrita, na prática de alfabetizar letrando.

PALAVRAS-CHAVE: práticas de letramento; consciência fonológica, competências oral e escrita, alfabetizar-letrando.

GONDIM, Márcia Regina Alves Gondim. Literacy practices in a children's literacy classroom and the development of phonological awareness. Faculty of Education, University of Brasília.

Abstract

The purpose of this M.A. thesis was threefold: to analyze some literacy practices as related to the development of children's phonological awareness, from an ethnographic, qualitative perspective; to understand teachers' action to implement the process of transition from the oral to the written language and to describe the classroom setting as a literacy space. Field work was carried out in a literacy classroom of a public school in the Federal District, Brazil. These children, drawn from working classes, are enrolled in the three-year literacy project - BIA "*Bloco Inicial de Alfabetização*"). Results point to a strong relation between the development of the phonological awareness and the acquisition of writing and reading abilities by the children.

Key words: Literacy practices; phonological awareness; oral and written competence; to become literate : tornar- letrado.

INTRODUÇÃO

As estatísticas sobre baixos níveis de alfabetismo nos mostram o quadro cruel da sociedade brasileira, onde muitos não têm direitos a uma escolarização de qualidade, ou são excluídos brutalmente do sistema, ou nele permanecem sem o direito a uma aprendizagem significativa. Esse é um dos grandes problemas em nosso país e, segundo Bortoni-Ricardo, representa um dos mais graves problemas sociais (2006, p. 1):

A preocupação com a solução desse problema está expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996. Essa lei, que é a matriz da política educacional brasileira, estabeleceu em seu artigo 32 que o ensino fundamental, obrigatório e gratuito, que hoje em dia vem sendo ampliado de oito para nove anos nos sistemas estaduais de ensino, volta-se para o desenvolvimento da capacidade de aprender por meio do pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo. Consiste, pois, em uma salva-guarda legal de que todos os brasileiros sejam introduzidos na cultura de letramento, a qual tem acesso, historicamente, parcelas restritas da população brasileira.

Os índices críticos de níveis de aprendizagem diagnosticados por testes como o SAEB (Sistema Nacional de Educação Básica) nos mostram esta realidade. Os resultados do SAEB de 2003 revelam que os alunos da quarta série do ensino fundamental apresentam, em Língua Portuguesa, um percentual de 36,7 % de níveis críticos e apenas 4,8 % de níveis adequados de aprendizagem. E na 8ª série do Ensino fundamental, 22,0 % em língua portuguesa de níveis críticos e apenas 9,3% de níveis adequados de aprendizagem. Esses índices foram atualmente comprovados pela Prova Brasil, (2006) que surgiu em substituição ao SAEB. Essa realidade aponta para a necessidade de formação continuada dos professores. Talvez pudéssemos encontrar uma mudança relevante e qualitativa na aprendizagem dos educandos, através de uma política de valorização e de formação de professores.

Muitas questões permeiam a reflexão dos educadores comprometidos com uma educação de qualidade. Se uma criança é competente em sua língua materna desde pequena, qual a razão de seu fracasso escolar? Por que ela não desenvolve sua competência comunicativa oral e escrita? Quais as práticas docentes capazes

de assegurar à criança uma aprendizagem significativa? Como ampliar o campo conceitual de cada criança, partindo de sua competência lingüística para alcançar uma competência comunicativa escrita? Como inserir a criança em um ambiente alfabetizador capaz de ampliar a sua competência comunicativa oral e escrita?

A partir dessas questões, procuro dar início a algumas reflexões acerca do desenvolvimento da consciência fonológica das crianças e a construção das competências oral e escrita. Assim, este trabalho propõe-se a compreender o espaço da sala de aula como espaço de construção dessas competências, que através de um trabalho mediador do professor pode auxiliar a criança à ampliação de seus graus de letramento.

Nesse contexto, esta pesquisa visa investigar os saberes da oralidade e da escrita tendo por base o respeito à diversidade cultural e lingüística, buscando trazer para o interior da escola alguns conhecimentos sobre a necessidade de uma nova postura da educação a respeito da língua materna.

A questão central da pesquisa está alicerçada na análise do trabalho realizado em uma classe de alfabetização de crianças, por meio da mediação entre os saberes da oralidade e da escrita, e o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos, para que possam desenvolver suas capacidades de produção escrita na ampliação de suas competências comunicativas, como possibilidade de inserção social e conquista da cidadania.

Esta pesquisa encontra-se estruturada em quatro capítulos subdivididos de forma a possibilitar o desenvolvimento dos temas e subtemas levantados. Além disso, algumas considerações são apresentadas para finalizar o documento.

Início este trabalho a partir de recortes da minha história de vida e construo, no capítulo I, sob o título de “Uma história... Uma construção”, o contexto de letramento por mim vivido, no processo de escolarização e de vida familiar, até tornar-me professora, minha prática pedagógica e algumas reflexões construídas. Apresento, ainda, uma série de questionamentos que me ajudam a definir e organizar a questão central da pesquisa.

No capítulo II, encontra-se exposto o referencial teórico intitulado “A Arte de Conhecer”. Nesse capítulo, faço uma análise da sala de aula como espaço de construção das competências comunicativas; o conceito de alfabetização e letramento; a psicogênese da língua escrita, onde busco um reolhar sobre a construção da escrita do ponto de vista das crianças; o papel da oralidade e a construção de textos espontâneos, onde faço uma análise da fala e da importância de um ambiente alfabetizador, capaz de propiciar oportunidades de escritas espontâneas; da importância dos saberes da lingüística no espaço da sala de aula e o aprendizado da ortografia. Aponto, ainda, autores que possibilitarão delimitar e contextualizar temas referentes aos métodos de alfabetização, além de aspectos relativos a grupo de força.

No capítulo III, sob o título de “Referencial Metodológico: A trajetória”, busco construir conceituação relativa à pesquisa qualitativa, de linha etnográfica e procuro situar o presente estudo nesse tipo de abordagem investigativa, destacando, também, as técnicas de levantamento de dados, além de caracterizar os sujeitos envolvidos na pesquisa, o espaço em que aconteceu a investigação.

No capítulo IV, com o título: “Sala de aula - ambiente letrador - onde a vida pulsa e a aprendizagem” acontece, apresento dados colhidos durante a pesquisa, traçando um paralelo entre teoria e prática. Nesse capítulo, busco analisar situações vivenciadas por nós na construção da aprendizagem pelas crianças.

Por fim, apresento algumas considerações pertinentes à pesquisa como um todo. Embora ciente de que, como ser humano, estou em continuada construção de conhecimentos, de antemão, tenho consciência de que sempre haverá novos saberes a serem construídos e, quem sabe, a partir desta pesquisa, nós professores alfabetizadores, possamos descobrir novos caminhos.

1 UMA HISTÓRIA... UMA CONSTRUÇÃO...

Cada ser em si constrói a sua história e leva o dom de ser capaz... De ser feliz...

ALMIR SATER

1.1 O começo

Desde muito pequena, o mundo das letras me encanta. Adorava quando minha mãe atendia meu pedido: “Mãe, conta uma histolinha pa’ mim”, e lia para mim ou me embalava, antes de dormir, com suas histórias. Eram histórias que minha imaginação acompanhava com prazer, construindo um sentimento especial de ser criança. Eram histórias que me embalavam como uma canção de ninar, semeando em meu campo conceitual o início de meu processo de letramento. Era um processo de oralidade baseado em construções que minha mãe fazia, retirado dos livros de histórias e que eram reconstruídas a partir de seu entendimento, em um processo de descobertas.

Meus pais sempre procuravam motivos para contar histórias. Lembro-me da velha cadeira de balanço aos pés do fogão de lenha e das divertidas histórias de meu pai. Lembro-me das noites contempladas com biscoitos fritos e das muitas histórias escutadas no silêncio da noite, à luz de uma lamparina, pois naquela época ainda não tínhamos luz elétrica, e eu nem ao menos sabia o que era televisão.

Às vezes, quando minha mãe estava ocupada com os afazeres domésticos, eu inventava minhas histórias, fazia minha própria leitura de mundo interpretada na imagem mental que era capaz de construir. Era meu processo de letramento ganhando forma.

Meus pais não tinham muito estudo. Eram pessoas que tinham uma grande sabedoria de vida. De meu pai recebi um grande tesouro: o amor à leitura, ao livro, ao conhecimento. Além de ser um bom contador de histórias, ele era um grande leitor. Ele sempre me comprava revistas e livros. Lembro-me de um passeio a Goiânia, coroadado por um livro dos “Flintstones”. Lembro-me das revistinhas do “Mickey”, do “Pateta”, do “Tio Patinhas” que fizeram parte de meu mundo infantil. E foi nesse mundo de fantasia que percebi que estava lendo. Nunca me esqueço da

minha própria surpresa ao descobrir que sabia ler: “Eu já sei ler!” - dizia encantada a meus pais, com uma revista do “Pateta” nas mãos.

Morávamos na zona rural do Gama, na Ponte Alta, no Distrito Federal. Lá não havia escolas, e meu pai entendeu que era preciso mudar para a cidade para que eu pudesse estudar. Foi aí que me matricularam em uma escola particular. Era uma escola “Metodista”. Minhas expectativas de aprender ficaram massacradas pela grande quantidade de cópias que eu fazia, memorizando famílias silábicas, pedacinho por pedacinho. Olhando para trás, hoje constato que aquela leitura escolar não tinha relação com minha própria leitura de mundo. No ano seguinte, fui matriculada na primeira série de uma escola pública. Lembro-me das histórias de Tufão e das histórias do livro Fantasia, com A casinha da paineira cor de rosa e da Borboleta Atíria (que eu amava!). Eram livros que eu havia devorado naquela ânsia de aprender a ler, antes mesmo de levá-los para a escola.

Meus anseios de pequena leitora pareciam adormecer dentro daquelas paredes. Mesmo assim, venci o grande desafio: tornar-me uma aluna exemplar, livrando-me de um processo de exclusão que cruelmente eliminou muitos de meus colegas.

Amava meus livros e revistinhas. Lia para minhas bonecas, montava escolinhas. Mas a escola parecia estar distante desse mundo construído em minha infância. E mesmo assim, adaptei-me a ela, tornando-me aquela aluna boazinha (exemplar mesmo!), meio sem voz, sem direito a questionamentos, silenciada, com medo de tudo. Nos primeiros anos de escolaridade, minha fala não era respeitada, pois, para as pessoas da cidade, eu era uma “menina da roça”, proveniente de família mineira com um jeito muito peculiar de falar. E por vergonha deste rótulo, eu falava pouco e interagía menos ainda no ambiente escolar.

Em minhas muitas lembranças de infância estão os alicerces de um processo de letramento amparados no seio familiar.

1.2 Marcas de experiências vividas

O valor das coisas não está no tempo que elas duram, mas na intensidade com que elas acontecem. Por isso existem momentos inesquecíveis, coisas inexplicáveis e pessoas incomparáveis. Fernando Pessoa

Quando menina “brincava de escolinha”. Fui, aos poucos, vencendo as dificuldades de interagir com o outro, de falar em público, desenvolvendo minha competência comunicativa, que segundo Bortoni-Ricardo (2004), é a capacidade que temos de adequar a nossa fala às mais variadas formas de comunicação.

Hoje analiso meu fazer pedagógico e encontro subsídios em minhas lembranças de infância como reflexo de meu processo de formação: a participação da família, o amor aos livros, a paixão de aprender, o reconhecimento da importância do respeito à diversidade cultural e lingüística e, principalmente, a conscientização da necessidade de uma pedagogia que respeite as diferenças de forma sensível.

Tornei-me professora e atuei em classes de alfabetização, ocasião em que vivenciei métodos e propostas diferenciadas, tais como: CBA (Ciclo básico de Alfabetização), Projeto Vira Brasília a Educação¹, Escola Candanga, onde cultivei os sonhos de uma educação para todos e para a liberdade, que buscasse o respeito à diversidade cultural, social e lingüística.

Nessa trajetória, cheguei ao PIE - Curso de Pedagogia para Professores em Exercício em Início de Escolarização. Esse curso aconteceu em uma parceria entre UNB/SEEDF e foi um dos projetos que me fez refletir sobre a questão da língua e buscar em minhas memórias o percurso trilhado nas concepções de inclusão social.

Nesse projeto de formação, vivi experiências de aprendizagem que também me fizeram refletir acerca das questões da variação lingüística.

¹O Projeto Vira Brasília a Educação foi desenvolvido durante o governo de Cristovam Buarque sob orientação da Professora Dra. Esther Pillar Grossi, para atender a um pedido de professores da Villa Paranoá,

que buscavam uma educação continuada com o objetivo de encontrar mecanismos de ampliação dos níveis de alfabetismo no Estado.

Encontrei alunos que se sentiam incapazes, com medo de falar, de se expor e até de aprender. Comecei aí uma batalha de resgate da auto-estima de muitas pessoas, em um processo de inclusão social.

Em outra experiência profissional na UEG - Universidade Estadual de Goiás - Unidade de Formosa, como professora de Didática e de Prática de Ensino, e atualmente coordenadora do curso de Pedagogia, em um programa de formação para profissionais da educação, identificado simplificada de LPP- Licenciatura Plena Parcelada - conheci alunos de vários municípios. Presenciei o medo da exposição por parte de alguns deles que demonstravam um sentimento de inferioridade, por terem um falar diferente, característico das comunidades onde moram. Quantas vezes ouvi: “Professora eu não sei falar corretamente, eu não consigo. Tenho vergonha e medo de errar”. Isso me remetia a minha história! Em suas histórias de vida, a falta de oportunidade de estudar, a exclusão que chegou de forma cruel ou a exclusão que foi trilhando pequenos passos frente à construção da incapacidade de aprender, que de forma “branda”, foi alterando seus caminhos. Conforme Freitas (2002, p. 306), a exclusão branda refere-se a “estratégia de criação de trilhas de progressão continuada no interior da própria escola, alterando o metabolismo do sistema escolar, onde se enfatizam as práticas para controlar os custos sociais e políticos”.

Dessa forma, a exclusão branda sela o destino da vida escolar de cada aluno, cada vez mais cedo, pois o aluno permanece na escola sem o direito às possibilidades de aprendizagem, sentindo-se incapaz e internalizando em seu imaginário uma responsabilidade pelo seu fracasso escolar.

Ao chegar à escola, a criança traz consigo uma leitura de mundo projetada em seus muitos desejos de vida. Com o passar do tempo, como que sendo amordaçada, ela vai entrando no ritmo da escola, onde aprende a se calar. Sua forma de falar pode servir de preconceito, tornando-a, por vezes, passiva diante de várias situações. A alfabetização passa, então, a ser um processo doloroso. A oralidade e a escrita muitas vezes são percebidas como pólos de oposição e não como modalidades que compartilham características e que podem estar a serviço de uma alfabetização que percorre os caminhos do letramento.

Minhas reflexões estruturam-se à medida que transcorre minha história profissional, e nesta pesquisa, busco através do aprofundamento teórico compreender essas análises com propriedade.

1.3 O fazer pedagógico e a construção do meu eu reflexivo

Como relatei anteriormente, a minha entrada na escola marcou-me profundamente. Ao lá chegar, eu já sabia ler. Ao ganhar os livros, chamados didáticos, eu os lia por completo assim que chegavam às minhas mãos. E na escola precisava esperar até que a professora decidisse o momento certo para serem utilizados, levando-nos a acreditar que aprender a ler fosse apenas uma questão de estímulo/resposta, de forma que era preciso mobilizar alguns conhecimentos para memorizar unidades menores (BARBATO, 2006). Eram unidades descontextualizadas, fixadas por meio de “ditados” desvinculados da oralidade.

Durante o curso de magistério, comecei a refletir sobre meu processo de aprendizagem. Como professora alfabetizadora não queria trilhar o mesmo caminho, pois sabia das marcas que haviam ficado em meu processo de desenvolvimento.

Na tentativa de fazer a diferença, participei de projetos variados: desde o método abelhinha, a participação assídua aos Centros de Alfabetização, o Ciclo Básico de Alfabetização (CBA), a experiência com o projeto Vira Brasília a Educação, momento em que comecei a conhecer de perto a teoria da psicogênese da língua escrita, a proposta da Escola Candanga e o PIE.

A partir da perspectiva de trilhar novos caminhos na educação, olho para minha formação e procuro refletir sobre minha prática pedagógica.

Certo dia, em uma classe de seis anos, no projeto da Escola Candanga, uma criança se aproxima de mim e pergunta: “Márcia, como é que se escreve a palavra trigo?” Estávamos escrevendo uma receita. Na ânsia da construção do conhecimento, pedi a ela que pesquisasse nos crachás dos colegas, e não havia ninguém cujo nome tivesse a sílaba “tri”. Após a primeira tentativa a criança voltou e me perguntou novamente: “Márcia, como é que se escreve trigo?” Pedi que procurasse no tesouro das palavras. Nós tínhamos um baú com uma variedade de

palavras escritas por nós, que eram ilustradas e que faziam parte de nosso tesouro de palavras. Ela voltou novamente com a pergunta, pois não havia encontrado, e eu pedi a ela que olhasse nos murais da sala de aula. Após várias tentativas e sem nenhum sucesso, a criança voltou com a seguinte frase: “Bolo de fubá”. Para essa criança, após várias tentativas inúteis era mais fácil trocar a palavra. Hoje percebo que este é um artifício usado por muitos de nós, que nos dizemos letrados, quando deparamos com dificuldades ortográficas.

Mas as histórias não param por aí: No mesmo projeto, tínhamos o Conselho Participativo de Classe com diretor, vice-diretor, coordenador, orientador, pais, professora e também as crianças, onde era dado a cada um o turno de fala que “é a oportunidade que o falante tem de participar das interações sociais” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 26). No momento em que foi dado o turno de fala às crianças, aquele menino que havia me questionado sobre o “trigo”, levanta-se e diz: “Nesta sala, eu me sinto respeitado. A Márcia é muito legal. Brinca com a gente. Trata a gente bem. Mas eu acho que a Márcia não ensina”.

Naquele momento, fiquei assustada com meu próprio fazer pedagógico. Passei a refletir sobre a necessidade de intervenções apropriadas para cada momento. Ele tinha razão, às vezes, em nome de um construtivismo mal interpretado, deixamos de cumprir nosso papel e acabamos, realmente, deixando de lado a aprendizagem, e somos coniventes com a exclusão social. Deixamos de possibilitar a construção de conceitos, não cumprimos nosso papel mediador de sintetizar conhecimentos, dando pistas, favorecendo a ampliação do campo conceitual de cada um, construindo “andaimes” que significa:

Um termo metafórico que se refere à assistência visível ou audível que um membro mais experiente de uma cultura presta a um aprendiz, em qualquer ambiente social. Andaimos em sala de aula assumem a forma de prefácios a perguntas, complementação do turno, canais de retorno, expansões, reformulações. (CAZDEN, apud Bortoni-Ricardo, 2005, p. 201).

Nesse processo inicial de reflexão, passei a pensar sobre o papel do professor, que precisa ter uma escuta sensível às necessidades de cada criança,

educando e cuidando para que em um processo prazeroso, este possa ampliar os mais variados graus de letramento.

1.4 Questão central da pesquisa

A partir de um processo reflexivo de breves recortes da minha história de vida, procuro construir a questão central desta pesquisa ao buscar compreender a relação entre oralidade e escrita como modalidades que possuem características próprias, que não se opõem de forma radical, mas que compartilham algumas características perceptíveis no espaço da sala de aula. Dessa forma, pretendo analisar, em uma classe de alfabetização de crianças, o trabalho de mediação, através de práticas de letramento e o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos.

1.5 Outras questões de pesquisa

Ao perceber a relação entre as modalidades oral e escrita e algumas práticas de letramento que poderão interferir na aprendizagem das crianças, trago para análise deste trabalho algumas questões que são pertinentes à questão ampla de pesquisa:

- Como o espaço da sala de aula pode tornar-se um ambiente alfabetizador na construção das competências comunicativas oral e escrita?
- Qual a relação entre os saberes da oralidade e a construção da escrita?
- Quais as ações mediadoras capazes de desenvolver a consciência fonológica das crianças e a construção da leitura e da escrita em classes de alfabetização?
- O desenvolvimento das habilidades de leitura e de escrita guarda relação direta com um método de alfabetização?

A partir das questões de pesquisa poderemos formular o **objetivo geral**:

- Analisar, em uma classe de alfabetização de crianças, como é realizado o trabalho de mediação entre os saberes da oralidade e a construção da escrita, desenvolvendo a consciência fonológica dos alunos para que possam ampliar suas capacidades comunicativas.

Ao levantar as questões de pesquisa, busquei organizar os **objetivos específicos**:

- Observar como o espaço da sala de aula pode tornar-se um ambiente alfabetizador na construção das competências oral e escrita.

- Analisar a relação entre os saberes da oralidade e da escrita.

- Verificar como ocorre a mediação para o desenvolvimento da consciência fonológica e a construção da leitura e da escrita das crianças em classes de alfabetização.

- Observar se o desenvolvimento das habilidades de leitura e da escrita guarda relação direta com um método de alfabetização.

Nesse sentido, este trabalho visa contemplar os objetivos acima citados, desencadeando em cada capítulo uma descoberta sobre a aprendizagem das crianças. No próximo capítulo, buscarei levantar aspectos que auxiliem na construção de um referencial teórico capaz de transpor os aspectos pertinentes das questões em estudo, procurando retratar o estado da arte trazido por alguns teóricos que se preocuparam com uma alfabetização voltada para a vida.

2.1 A sala de aula, espaço de construção das competências comunicativas: oral e escrita

É pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro do educando como oportunidade para humilhá-lo. Ao contrário, uma pedagogia culturalmente sensível (ERICKSON, 1987) (...) está atenta às diferenças entre a cultura dos alunos e a da escola e alerta para encontrar formas efetivas de conscientizar os educandos sobre essas diferenças. (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 192)

Vivemos em um país onde dois terços da população, com idade igual ou superior a quinze anos, não tem nível mínimo de escolarização garantido por lei. Esse quadro nos mostra os problemas da aquisição da leitura e da escrita em nosso país. Segundo resultados do SAEB (Sistema de Avaliação do Ensino Básico, 2003), encontramos índices críticos e muito críticos de aprendizagem em Língua Portuguesa e em Língua Matemática, dados reafirmados através dos resultados da Prova Brasil, realizada em junho de 2006. A Prova Brasil foi criada com o propósito de redimensionar a Avaliação da Educação Básica, realizada pelo Ministério da Educação desde 1990. Desse modo, O SAEB se transformou em duas provas nacionais: Avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB e Avaliação Nacional do Rendimento Escolar- ANRESC. A ANEB representa o próprio SAEB, “um teste realizado por amostragem nas redes de ensino” e A ANRESC é a própria Prova Brasil, “uma avaliação de caráter universal que pretende atingir todas as escolas” (NOVA ESCOLA, 2007, p 30). Ambas nos mostram a necessidade de trilhar novos caminhos que busquem políticas públicas para uma educação de qualidade.

Nossos números de analfabetismo representam os piores dados com relação aos vizinhos do continente sul-americano (BORTONI-RICARDO, 2006), retratando as dificuldades econômicas de um país de subsistência, onde poucos têm acesso à cultura escolarizada e, se têm, não encontram nas escolas uma qualidade capaz de assegurar sua permanência dentro dela.

Ao chegar à escola, a criança traz consigo uma bagagem cultural inspirada na cultura familiar do meio no qual está inserida. Mas a cultura da escola, muitas vezes,

ignora os conhecimentos que as crianças trazem de casa, construindo uma barreira entre a cultura popular e a cultura escolar. Torna-se necessário ressignificar o papel da escola, para que possamos ampliar a visão de mundo, de homem e de sociedade, capaz de garantir a todas as pessoas o acesso ao conhecimento como forma de inclusão social.

Segundo Bortoni-Ricardo (2006), um dos maiores problemas encontrados em nosso país com relação aos níveis de analfabetismo está na transição de uma cultura oral representada pela fala coloquial, para uma cultura escolar, incapaz de perceber a importância do respeito à diversidade lingüística na busca da ampliação do campo conceitual de cada um.

É preciso, portanto, que a escola e todas as demais instituições voltadas para a educação e a cultura abandonem esse mito da “unidade” do português no Brasil e passem a reconhecer a verdadeira diversidade lingüística de nosso país para melhor planejarem suas políticas de ação junto à população amplamente marginalizada dos falantes das variedades não padrão. (BAGNO,1999, p.18)

Todo ser humano possui uma competência lingüística em sua língua materna. A capacidade de aprender a falar demonstra a complexidade da mente humana, que através do aparelho fonador é capaz de produzir sons, construindo significados, pois “todo falante nativo de uma língua sabe essa língua”. (BAGNO, 1999, p. 35). E todo falante nativo tem competência suficiente para expressá-la. Esse fato não é reconhecido pela cultura escolar pois, de acordo com Magda Soares (2004), a linguagem utilizada na escola é uma linguagem bastante diferente da linguagem que a criança de classes populares conhece e está acostumada, prejudicando o processo de aprendizagem.

Segundo Paulo Freire (1996), existe em nós, homens e mulheres, uma capacidade intrínseca para o aprendizado, bem como para o processo de ensino, em uma espécie de consciência coletiva para intervir, tendo na prática educativa um forte aliado em defesa do desenvolvimento da autonomia tanto dos que educam como daqueles que são educados.

Esse não conhecimento das capacidades humanas nos leva a paradigmas excludentes, eliminando pessoas, destruindo sonhos, matando a esperança dos direitos de cada um e principalmente do acesso ao conhecimento. E a exclusão pode estar justamente na transição entre a cultura oral para a cultura letrada:

É muito fácil atribuir aos outros a culpa do nosso próprio fracasso. Assim, em vez de buscar as causas da dificuldade de ensino na metodologia empregada, nas diferenças de aptidão individual para o aprendizado de línguas ou na competência do próprio professor, é muito mais cômodo jogar a culpa no aluno ou na incompetência “inata” do brasileiro. (BAGNO, 1999, p. 30)

A escola cria no imaginário de cada pessoa uma incapacidade para a aprendizagem, deixando de cumprir seu papel de agência de letramento (KLEIMAN, 1995), esquecendo-se de ampliar a competência lingüística (competência inata a cada ser humano) e a competência comunicativa que, segundo Bortoni-Ricardo (2004, p.75), é “a capacidade de adequar a fala às mais distintas situações”, em diferentes domínios sociais. Vê-se, pois, que a relação entre as modalidades oral e escrita constitui significativa dificuldade na aprendizagem das crianças de classes populares.

E é essa reflexão sobre nossa língua que precisa permear os espaços da sala de aula, iniciando-se nos primeiros anos de escolaridade, levando o professor à compreensão de que os aspectos lingüísticos precisam ser explorados em busca da ampliação das competências oral e escrita, através de uma alfabetização vinculada às práticas de letramento.

Podemos compreender a língua como centro da interação verbal, da interlocução, da ação lingüística entre sujeitos. Dentro dessa concepção, a escola precisa valorizar o ensino da língua em diferentes contextos respeitando sua diversidade e variação de acordo com estilos e modos de falar. Batista et alii (2005) mostram a importância de um trabalho pedagógico voltado para uma reflexão sobre as mais variadas possibilidades da língua.

Nesse sentido, incluiremos aqui uma proposta para o desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, em que a sala de aula possa se transformar em

um espaço de construção das competências comunicativas oral e escrita. E através de uma escuta sensível, de uma postura pedagógica comprometida com a realidade sócio-cultural do aluno, o trabalho pedagógico possa ampliar o grau de letramento de cada criança buscando a construção da escrita.

2.2 Do conceito de alfabetização ao conceito de letramento ou alfabetismo: novos paradigmas

Durante anos, o conceito de alfabetização esteve ligado apenas à decodificação dos símbolos lingüísticos que, de forma descontextualizada inspirava as cartilhas, desconsiderando o falar próprio de cada criança, suas histórias de vida, sua leitura de mundo. Com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, por volta dos anos de 1980, vimos a ampliação do termo “alfabetização” despertar para uma visão mais ampla “não se reduzindo apenas ao domínio de correspondência entre grafemas e fonemas” (BATISTA et alii, 2005, p. 6). Entretanto, de acordo com as exigências do contexto social encontrado na educação, o termo alfabetização foi progressivamente sendo alterado e ressignificado, surgindo o conceito do termo letramento, diferenciado de alfabetização.

O termo letramento, em português, surgiu com Mary Kato, na década de 1980, buscando traduzir a palavra “literacy”, com o objetivo de ampliar o conceito de alfabetização, abandonando a idéia de codificação e de decodificação e buscando incorporar as habilidades de leitura e de escrita às práticas sociais (BATISTA et alii, 2005).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 24) alerta para “a transição do domínio do lar para o domínio da escola”, que é a passagem da cultura predominantemente oral para uma cultura permeada pela escrita, denominada de cultura letrada. Baseada nas definições de Kleiman e Soares, a autora propõe:

O termo letramento é geralmente empregado para indicar um acervo cultural preservado por meio da escrita. Podemos usar o termo letramento, no plural, ou nos referir a culturas de letramento para preservar a idéia de que não existe só uma cultura de letramento. Nas comunidades sociais convivem culturas de letramento associadas a diferentes atividades: religiosas,

científicas, profissionais, etc. Também existem manifestações culturais letradas associadas à cultura popular, como a literatura de cordel, por exemplo. (2004, p. 24)

Nessa perspectiva, vários conceitos de letramento foram surgindo sobre o processo de alfabetização. Para Kleiman (1995, p.19) a definição de letramento está em “(...) um conjunto de práticas sociais que usam a escrita, enquanto sistema simbólico e enquanto tecnologia, em contextos específicos para objetivos específicos”. A autora mostra-nos que mesmo crianças não alfabetizadas possuem processo de letramento, ao realizar práticas sociais junto à mãe. Kleiman afirma que tal fenômeno extrapola o universo da escrita. Enquanto a alfabetização restringe-se ao processo de aquisição de códigos lingüísticos, o letramento amplia essa percepção, compreendendo toda extensão das relações sociais da cultura, englobando práticas orais, baseadas naquilo que um dia foi produzido academicamente:

De fato a oralidade é objeto de análise de muitos estudos sobre letramento. Um argumento que justifica o uso do termo em vez da tradicional “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas. (KLEIMAN, 1995, p. 18)

Os rótulos, as histórias infantis, as propagandas, os folhetos, a própria televisão e as brincadeiras fazem parte do cotidiano do universo infantil, mesmo em classes populares. Tais estímulos fazem com que, ao chegar à escola, a criança traga uma bagagem cultural inspirada em seu entendimento de mundo, e uma competência lingüística suficiente para que possa se comunicar. Cabe à escola a ampliação deste campo conceitual.

Na perspectiva de Kleiman (1995), letramento e escolarização são processos simultâneos e a escola precisa ser uma “agência de letramento”, que possui a função de ampliar os seus mais diferentes graus.

Ainda pensando no processo de letramento, Tfouni (2001, p.11) mostra-nos que não existe neutralidade no processo de escrita. A autora salienta a existência de poder implícito em tal processo: “a ausência tanto quanto a presença da escrita em uma sociedade são fatores importantes que atuam ao mesmo tempo como causa e

conseqüência de transformações sociais, culturais e psicológicas às vezes radicais”. Nessa perspectiva, salienta o papel da escrita em nossa sociedade, mostrando que não existem pessoas iletradas, mas graus diferenciados de letramento:

(...) proponho mostrar que o termo “iletrado” não pode ser usado como antítese de “letrado”. Isto é, não existe nas sociedades modernas, o letramento “grau zero”, que equivaleria ao “iletramento”. Do ponto de vista do processo sócio histórico, o que existe de fato nas sociedades industriais modernas são “graus de letramento”, sem que com isso se pressuponha sua inexistência. (TFOUNI, 2001, p. 23)

Essa autora separa o processo de alfabetização do fenômeno de letramento alertando para classificações preconceituosas entre grupos alfabetizados e não alfabetizados e salientando a importância da oralidade, junto às construções sociais. Mostra-nos ainda a relação entre oralidade e escrita, traçando um paralelo com práticas pedagógicas:

As relações entre oralidade e letramento são profundamente imbricadas em sociedades altamente penetradas pela escrita, ficando as diferenças por conta da natureza das atividades desenvolvidas que determinam gêneros textuais como eventos sócio-comunicativos situados, culturais e históricos. (2001, p. 23)

A compreensão sobre a relação entre as modalidades oral e escrita, como processos que compartilham algumas características, leva-nos à reflexão sobre a necessidade de um trabalho pedagógico baseado em práticas sensíveis às necessidades das crianças. Para Tfouni:

uma teoria sobre letramento que leve em consideração que existe, em termos de práticas discursivas, uma dicotomia oral e escrita (visto que este é um fato da língua), poderá ajudar a introduzir práticas pedagógicas consistentes, baseadas no conceito de autoria, práticas estas que irão tranquilizar as inquietações dos professores e, ao mesmo tempo, restituir aos alunos a vontade de falar e escrever sobre seus próprios desejos. (2001, p. 92)

Podemos perceber que muitos autores têm desenvolvido reflexões acerca dos conceitos sobre alfabetização e letramento.

Soares (2004, p.15) aponta-nos para a necessidade de “atribuir um significado mais abrangente à alfabetização, considerando-a um processo permanente, que se estenderia por toda a vida, que não se esgotaria na aprendizagem da leitura e da escrita”. A alfabetização é um processo complexo, com aspectos psicológicos, psicolingüísticos, sociolingüísticos e lingüísticos, econômicos, culturais, “com características sociais e políticas que condicionam a aprendizagem na escola” com a necessidade de uma postura política que resgate seu verdadeiro significado.

Conforme a mesma autora, o termo “alfabetismo” designa “o estado” ou a “condição” que assume aquele que aprende a ler e a escrever. Dessa forma, o termo denota o estado de quem domina a leitura e a escrita, fazendo uso destas, incorporando-as ao seu cotidiano, à vida prática, transformando-a em “estado ou condição” como conseqüência do domínio da tecnologia. (SOARES, 2004, p. 29).

Nossa realidade social trouxe a necessidade de um novo termo, (Soares, 2004), algo que possa ampliar o conceito de alfabetização, mostrando-nos as dimensões individuais, sociais, culturais desse processo e na expectativa de construir um processo de qualidade na escolarização das crianças brasileiras, compreendendo a necessidade de uma formação continuada de professores alfabetizadores para que possam compreender a necessidade da reflexão de um novo olhar sobre a infância e do processo de aquisição do conhecimento como direito de cada ser humano. Segundo essa teórica, alfabetismo significa: “(...) uma prática social. (...) aquilo que as pessoas fazem com as habilidades e conhecimentos de leitura e escrita, em determinado contexto, e é a relação estabelecida entre essas habilidades e conhecimentos e as necessidades, os valores e as práticas sociais” (SOARES, 2004, p. 33). Ou seja, graus de alfabetismo diminuem o peso do termo “analfabeto”. Ao contrário de focarmos o olhar para analfabetismo, voltamos o olhar para diferentes graus de “alfabetismo”, nos quais identifica-se um gradiente a depender das possibilidades de aprendizagem. É pensar em práticas sociais de leitura e de escrita exercidas por diferentes pessoas, em diferentes contextos sociais.

Batista et alii (2005, p.12) aconselham que se evite uma dicotomização entre alfabetização e letramento, pois não se trata de escolher entre alfabetizar ou letrar;

trata-se de alfabetizar letrando. Há outros autores pesquisadores que recomendam que é necessário atenção quanto ao emprego desse dois termos. Em Carvalho (2005, p. 9) encontramos que:

Alfabetizar e letrar são processos distintos, porém interligados. Como disse Magda Soares (2003), é possível alfabetizar letrando, isto é, podemos ensinar crianças e adultos a ler, a conhecer os sons que as letras representam e, ao mesmo tempo, com a mesma ênfase, convidá-los a se tornarem leitores, a participarem da aventura do conhecimento implícita no ato de ler.

Assim, encontramos uma terminologia que demanda precisão na busca da compreensão dos processos da leitura e da escrita, que, precisa ser um processo contextualizado, prazeroso e significativo, onde a escola possa assumir seu papel de agência de letramento, despertando no aprendiz uma consciência fonológica capaz de levá-lo a refletir sobre sua língua para ampliar seus graus de letramento. Alfabetizar e letrar constituem dois processos que buscam o desenvolvimento das competências comunicativas oral e escrita.

2.3 Psicogênese da língua escrita: A compreensão do processo de desenvolvimento da leitura e da escrita

As experiências alternativas de alfabetização de crianças, cujo desenvolvimento tenho seguido atentamente, utilizam como informação básica as descobertas sobre a psicogênese da língua escrita na criança, resultado de trabalhos de pesquisa que iniciei em 1974 junto com Ana Teberosky e um grupo de colegas, e que logo receberam ampla confirmação em diferentes países e línguas. (FERREIRO, 2004, P. 44)

Com as pesquisas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, em meados dos anos 1970, iniciou-se uma caminhada na reconstrução do conceito de alfabetização. Percebendo a criança como centro do processo de aprendizagem, as autoras buscaram analisar o processo de desenvolvimento da leitura e da escrita a partir da percepção da criança, considerando sua lógica, seu pensar e as hipóteses por elas construídas. Suas concepções de aprendizagem basearam-se na teoria

psicogenética de Piaget trazendo muitas contribuições para as classes de alfabetização.

Carvalho (2005) observa que Emília Ferreiro e colaboradores buscaram no construtivismo de Jean Piaget uma base para compreender como as crianças aprendem a língua escrita. A partir desses conhecimentos os alfabetizadores passaram a refletir sobre o processo de aprendizagem das crianças, valorizando a fala, o contexto interativo, a experiência significativa e a lógica do erro:

Em uma visão construtivista o que interessa é a lógica do erro: trata-se às vezes de idéias que não são erradas em si mesmas, mas aparecem como errôneas porque são sobregeneralizadas, sendo pertinentes apenas em alguns casos, ou de idéias que necessitam ser diferenciadas ou coordenadas, ou, às vezes, idéias que geram conflitos, que por sua vez desempenham papel de primeira importância na evolução. (CARVALHO, 2005, p.17)

Para essas autoras, a construção da escrita ocorre por meio das relações estabelecidas, da organização de idéias, da internalização dos conceitos e das hipóteses pelas crianças elaboradas, até atingir uma escrita alfabética. O erro da criança é denominado construtivo por favorecer uma reflexão sobre sua construção e uma nova possibilidade de aprendizagem, através da intervenção da professora. A criança então passa a fazer hipótese de escrita, baseada em sua compreensão e capacidades desenvolvidas, a partir de estímulos a ela oferecidos durante seu processo de aprendizagem. Desta forma, Ferreiro e Teberosky (2004), em seus estudos, perceberam que as crianças passam por quatro níveis de aprendizagem representados através das hipóteses elaboradas pelas crianças. Os níveis são sistematizados em pré-silábico, silábico, silábico-alfabético e alfabético

Ao fazer uma hipótese pré-silábica, a criança acredita que a escrita é representada por desenhos e, ou símbolos quaisquer sem nenhuma conotação sonora. Nessa fase, as crianças não fazem correspondência entre grafia e som. Para Magalhães, (2005, p. 4) nesse nível, “a criança não compreende a natureza de nosso sistema alfabético, no qual grafia representa sons e não idéias, como nos sistemas ideográficos (como a escrita chinesa)”. Para a escrita das palavras, a criança considera que apenas o desenho é necessário para representar sua grafia.

Na hipótese silábica, a criança, ao perceber a sílaba como segmento da fala, acredita que cada letra a representa graficamente. Assim ela faz uma vinculação entre oralidade e escrita, acreditando que cada letra representa um som. Este nível representa um marco para a sonorização e representação da escrita. Na escrita das frases, a criança utiliza uma letra para cada palavra. Quando não é dado a ela o acesso ao conhecimento do alfabeto, ela passa a utilizar um símbolo qualquer para cada sílaba ou palavra. Nesse nível a criança procura efetuar uma correspondência entre grafia e sílaba. Na escrita da palavra “barco”, por exemplo, a criança estabelece um vínculo entre oralidade e escrita. Escreve uma letra para cada sílaba, utilizando /b/ para a sílaba “bar” e /u/ para a sílaba “co”, formando assim “barco”, escrevendo “bu”, demonstrando uma construção de conscientização fonológica, iniciando uma vinculação entre oralidade e escrita.

No nível silábico-alfabético, a criança percebe o valor sonoro das letras, ora escreve com sílabas completas, ora escreve com uma letra, representando uma sílaba, na tentativa de manter a hipótese silábica.

A sistematização da tarefa executada pela criança dá-se no sentido de que cada grafia corresponde a um som. No entanto, existe a possibilidade de falhas, “mas o critério de quantidade mínima – que afeta marcadamente as produções do nível silábico – é aqui compensado pela análise fonética “que permite agregar letras sem apartar-se da correspondência sonora.” (CONTINI JR, 1988, p. 55)

Encontramos como exemplo a escrita da palavra “gato”, a criança pode escrever “htu”. A sílaba “ga” é representada por “h” e a sílaba “to” é representada por “tu”. Para a escrita da palavra “macaco”, a criança pode utilizar “m’ para “ma”, “k” para “ca” e “u” para “co”, formando assim “maku”. Ela mantém a hipótese anterior e acrescenta mais letras, porque percebe que a hipótese silábica não é suficiente. Nessa fase, a criança pode alternar sua escrita usando vogais ou consoantes.

Para Ferreiro (2001), no nível alfabético, a criança escreve como ouve e fala. A escrita é organizada com base na correspondência entre grafias e fonemas. Nesse momento há uma total vinculação entre oralidade e escrita. Para Magalhães (2005), na hipótese alfabética, a criança passa a perceber na fala, as unidades menores do que as sílabas, os fonemas. Para a escrita da palavra “gato”, a criança pode

escrever “gatu”. Para a palavra “cavalo” ela pode escrever “cavalu”. E para a escrita da palavra “pipoca”, ela pode escrever “pipoka”.

(...) a intensa divulgação e o elevado prestígio acadêmico das idéias de Emília Ferreiro fizeram com que o interesse sobre como o professor ensina se deslocasse para a questão como a criança aprende o que gerou mudanças importantes nos paradigmas de pesquisa e nos temas tratados pelos teóricos. (MAGALHÃES, 2005, p. 4)

Esther Pillar Grossi (1990) e sua equipe denominada Grupo de Estudos e Pesquisas sobre alfabetização - GEEMPA, no Rio Grande do Sul, também buscaram a compreensão de uma alfabetização contextualizada, inspirada nas idéias de Ferreiro e Teberosky (2001), ampliando os níveis por elas estudados, procurando perceber a construção da escrita, partindo do ponto de vista da criança. Em seus estudos, o grupo vincula aos níveis desenvolvidos por Ferreiro (2001) níveis intermediários de aprendizagem, acrescentando o nível ortográfico. Sua classificação consiste em: pré-silábico I, intermediário I, pré-silábico II, intermediário II, intermediário III e IV, bem como três níveis alfabéticos e um nível ortográfico. São níveis que se intercalam com os níveis apontados pela equipe de Ferreiro.

Assim como Ferreiro, Grossi nos mostra que as crianças iniciam o processo de construção da escrita através de desenhos. Esta fase é denominada pré-silábico I.

No nível intermediário I, a criança mistura desenhos e sinais gráficos quaisquer. A criança passa a admitir sinais gráficos como complemento de uma hipótese incompleta, misturando desenho, letras e números. Nessa fase, ainda não ocorre a vinculação letra som. Para a escrita das palavras, a criança utiliza desenhos, números e letras quaisquer

Para a autora, no nível pré-silábico II, a criança escreve com sinais gráficos quaisquer e não usa mais desenhos. Nessa fase, ela pode relacionar o número necessário de letras, ao tamanho do objeto que a palavra representa, no processo, denominado por Piaget, de “realismo nominal”. É um processo em que “a criança pensa que o que determina a escrita de uma palavra é a o tamanho da figura” (GARCEZ, 2004, p. 31). Para a escrita da palavra “elefante”, a criança pode escrever

com uma maior quantidade de letras: “AM18T1CLK” e para a escrita da palavra “formiguinha” a criança pode escrever utilizando uma quantidade menor de letras “RVJ”. O tamanho do objeto pode determinar a quantidade de letras utilizadas.

No nível intermediário II, a criança começa a relacionar a escrita como representação da fala. A criança passa a aceitar o código social vigente e não mistura mais letras e números, mas escreve com qualquer letra. Nessa fase, ela passa a usar a letra inicial, mas em qualquer lugar. Para a escrita da palavra “gato”, a criança pode escrever: “GPAM”, utilizando qualquer letra, iniciando um processo de descoberta da letra inicial das palavras.

Para a autora, no nível silábico, se a criança ainda não conhece o alfabeto passa a usar um sinal gráfico qualquer para cada sílaba. Na frase a criança mantém a hipótese escrevendo uma letra para cada palavra. Na escrita da palavra “cavalinho”, a criança pode representar por “II00”, garantindo um símbolo para cada unidade sonora. Ou na frase: “O gato bebe leite.” A criança poderá escrever utilizando um símbolo para cada palavra: “I” para “O”, “I” para “gato”, “0” para “bebe” e “0” para “leite”.

No nível intermediário III, a criança conserva a hipótese silábica e acrescenta mais letras porque passa a perceber que sua escrita estava incompleta. Nesse momento, a criança pode entrar em “conflito” ao perceber que a hipótese formulada anteriormente por ela (hipótese silábica) já não é mais suficiente para a construção da escrita. É uma fase que dura pouco tempo. É importante que o professor compreenda este momento da criança para saber intervir. Nessa fase, a criança precisa de ser acolhida e de estímulo. Em alguns casos a criança “abandona” todas as suas hipóteses anteriores e volta a escrever sem nenhuma conotação sonora, como nas hipóteses iniciais. A criança pode escrever “SPITAO” ou “CMNJAO” para palavra sapo.

No nível Alfabético I, a criança pensa que a sílaba é formada apenas de consoante mais vogal podendo escrever “secola” para “escola” e “patu” para “prato”

No nível alfabético II, a criança continua formando a sílaba com consoante mais vogal, porém com mais sílabas. Ela pode escrever “parato” para “prato”.

No nível Alfabético III, a criança percebe que a sílaba tem mais de duas letras. Pode escrever, por exemplo, “pratu” para “prato”.

Para essa equipe, ainda, o nível Intermediário IV é caracterizado pelas questões ortográficas que a criança passa a perceber, mas que ainda não sabe como resolvê-las. Na palavra “pássaro”, por exemplo, a criança pode escrever “passsaro”.

E por último encontramos o nível ortográfico. Neste nível, as crianças obedecem à norma convencional da língua. Como na escrita da palavra “pássaro”.

Esses estudos representaram grande avanço sobre a construção da escrita pela criança. Além de detectar os níveis intermediários, propondo o nível ortográfico, a equipe de Grossi propõe uma didática para a construção da leitura e da escrita. A equipe propõe a utilização da “Prova Ampla” ou “Aula Entrevista” que é realizada por passos, para identificar as hipóteses construídas pelas crianças. A “Prova Ampla” é um tipo de avaliação diagnóstica feita com cada criança, através de entrevista individual, com o objetivo de detectar os níveis e aprendizagem de cada uma. Através desse procedimento avaliativo torna-se possível organizar um trabalho pedagógico que busque ampliar o campo conceitual de cada criança.

A prova Ampla é uma entrevista individual do professor com cada um de seus alunos. É um momento especial de aprendizagem, tanto para o professor como para o aluno. Por conseguinte, é uma modalidade de aula de didática geempiana. Nesta, as aulas podem acontecer, tanto em sala de aula como no seu pátio, ou em passeios, viagens, teatros, cinemas, exposições, museus,... (GEEMPA, 2003, p.6)

A prova ampla segue alguns passos direcionados através de uma ação medidora:

- Em uma folha branca, a criança é solicitada a escrever seu próprio nome, como pensa a escrita.
- Solicita-se que a criança faça a leitura de seu nome (escrito anteriormente). Se a criança não utilizou a escrita de forma convencional, trabalhar as transformações da escrita do nome, trocando as letras de lugar.

- Conversar com a criança sobre um acontecimento significativo. Transformar esse acontecimento em uma história e escrever com letra caixa alta. Ler o texto para a criança. Em seguida pedir à criança que leia o texto, sozinha.
- Realizar um ditado com quatro palavras e uma frase. Inicia-se por uma palavra dissílaba, outra trissílaba, outra proparoxítona e por último uma monossílaba. Todas as palavras precisam estar dentro do mesmo campo semântico.
- Contar uma história para a criança e solicitar à criança que escreva a história.
- Pedir à criança que escreva todas as letras que conhece.
- Associar as letras que a criança escreveu à letra inicial das palavras.
- Apresentar para as crianças fichas contendo letras, palavras, desenhos, frases e números. Pedir às crianças que agrupem as fichas. Questionar os agrupamentos.

É importante que a primeira aplicação da Prova Ampla ocorra antes do início do período letivo, como apoio para o planejamento inicial de cada turma, mas muito particularmente como forma fecunda de personalização dos contatos entre professores e alunos. Esta personalização complementa e dá suporte depois à atuação do professor com a turma tomada coletivamente. (GEEMPA, 2003, p. 6)

Garcez (2004, p. 32) mostra-nos algumas idéias que encontramos na “Prova Ampla”: “muitas vezes as idéias das crianças não são percebidas pelos adultos que já conhecem as regras de escrita”. Por isso, é muito importante que o professor periodicamente, entreviste cada um dos alunos de modo individual, analisando suas construções, fazendo dessas atividades um instrumento de avaliação diagnóstica, que poderá ajudar e orientar a prática do professor.

Garcez (2004) lembra que a criança faz algumas hipóteses que evidenciam o que ela já sabe. Para a criança, letras e desenhos têm a mesma natureza. Na medida em que ela vai se familiarizando com as letras, vai abandonando essa hipótese. A confusão entre letras e desenhos ocorre com crianças que têm poucas experiências com a escrita.

Para a criança, as letras têm que ser diferentes e em ordem diferentes, pois não se escreve uma palavra repetindo a mesma letra.

A criança faz também a hipótese da quantidade mínima de letras, acreditando que uma só letra não pode representar uma palavra. A criança não escreve artigos, a conjunção “e” e o verbo “é”. Ela escreve as palavras com mais de duas letras e em alguns casos pode escrever o artigo ou a preposição junto da palavra.

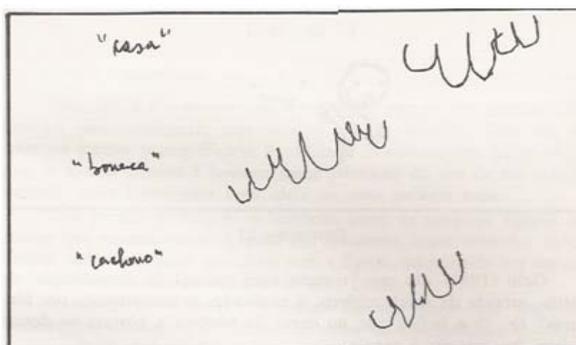
Outra hipótese feita pela criança é a de que palavras diferentes podem ter o mesmo significado e o que determina a palavra pode ser a figura. A palavra quando substituída diante da criança permanece atrelada ao significado. A estabilidade da palavra não é percebida pela criança.

A criança faz, ainda, uma hipótese de que algumas palavras que não escritas podem ser faladas na leitura como se estivessem sendo lidas. Ela acredita que nem todas as palavras precisam ser escritas e mesmo assim o leitor vai perceber a necessidade dela e vai completar o seu texto.

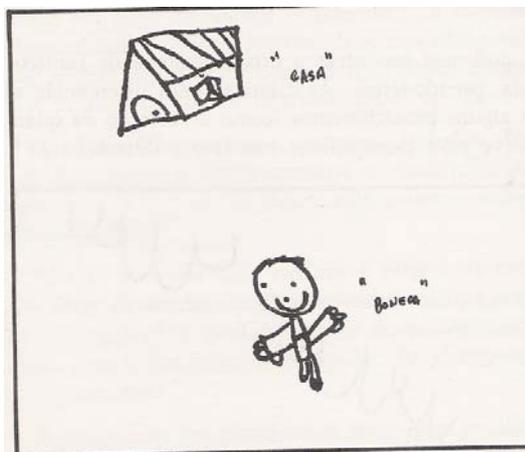
E por fim, Garcez (2004) lembra que a criança faz uma construção de hipótese silábica (assim como Ferreiro e Grossi), por meio da qual reconhece a ligação parcial entre som e escrita. Ela escreve uma letra para cada sílaba.

Contini Jr. (1988, p. 63) propõe algumas categorias para a análise da construção da escrita no nível pré-silábico, mostrando-nos a trajetória realizada por uma criança até iniciar um processo de vinculação entre oralidade e escrita:

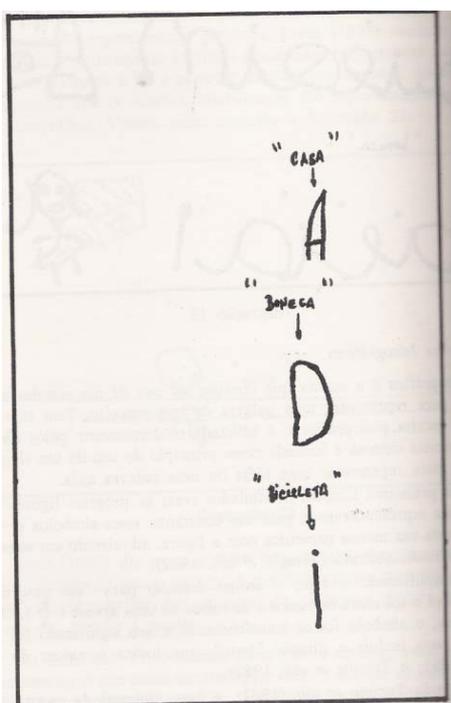
- **GRAFISMO PRIMITIVO:** “predominância de rabiscos indecifráveis. Pseudo-letas. As crianças utilizam uma variação de quantidade de rabiscos”:



- **ESCRITAS PICTOGRÁFICAS:** “utilização do desenho do próprio objeto para representar a palavra solicitada”. A escrita das palavras é representada de forma pictográfica:



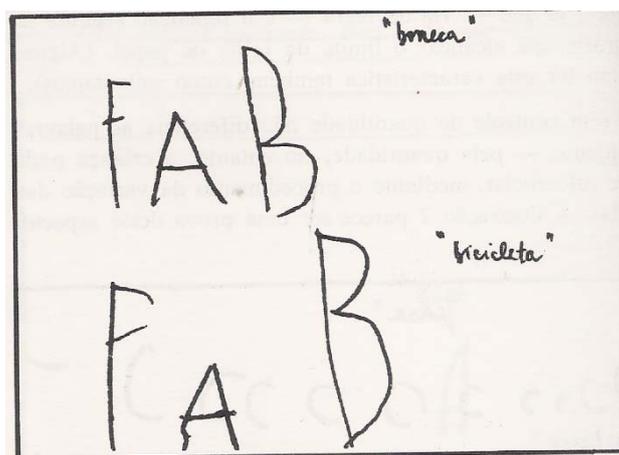
- **ESCRITAS IDEOGRÁFICAS:** “consiste na utilização de um simples sinal gráfico para representar uma palavra ou um conceito”:



- ESCRITAS SEM CONTROLE DE QUANTIDADE: "Repetição de uma grafia até alcançar o limite da folha de papel":

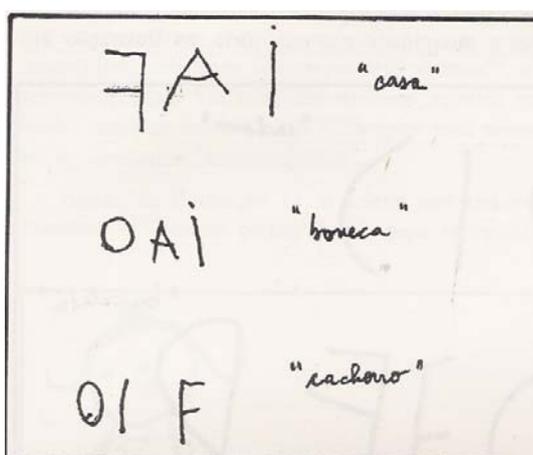


- ESCRITAS FIXAS: "predominância de grafias convencionais e controle quanto à quantidade de grafias: nem uma só nem um número indeterminado":

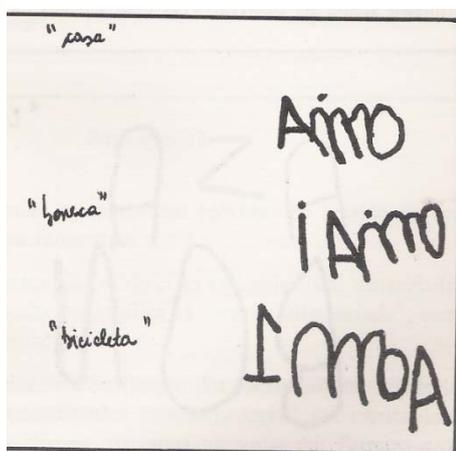


- ESCRITAS DIFERENCIADAS: “só fazem uso de grafias convencionais, assim como sua utilização em uma quantidade controlada, permitindo uma facilidade de manejo”:

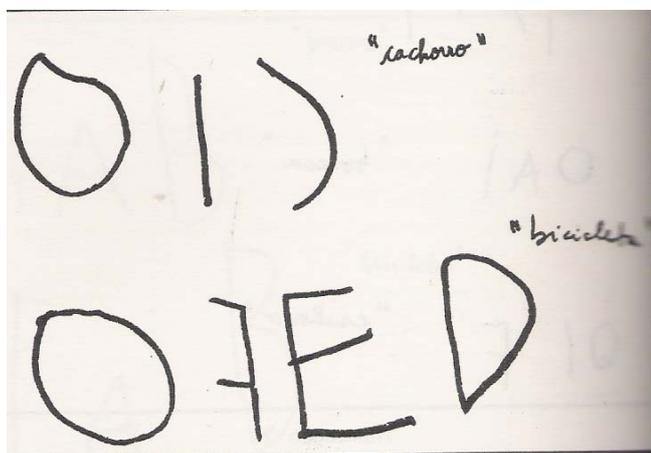
- Quantidade constante com repertório fixo parcial – “sempre aparece o mesmo número de grafias”.



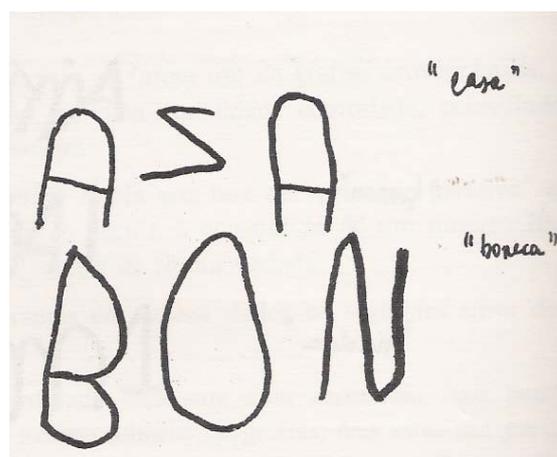
- Quantidade variável com repertório fixo parcial – “quantidade de grafias não é sempre a mesma, algumas vezes aparecem em uma mesma ordem e lugar”.



- Quantidade variável com repertório variável – “variam uma só vez a quantidade e o repertório”:



- ESCRITAS DIFERENCIADAS COM VALOR SONORO INICIAL – “A letra que inicia a escrita tem a ver com o valor sonoro da primeira sílaba da palavra”.



Quando a criança começa a identificar a letra inicial de uma palavra ou do seu nome, inicia aí um processo de construção entre oralidade e escrita, traçando um vínculo entre sua fala e seu pensar sobre a escrita.

Ao refletir sobre os níveis estabelecidos pelos autores, podemos perceber que cada criança pode permanecer ou avançar de um nível ao outro de acordo com os estímulos ou possibilidades de aprendizagem, e, principalmente, de acordo com o papel mediador e de intervenção do professor. Tais teorias, apesar de ainda necessitarem de avanços no que se refere aos conhecimentos sobre a língua materna, não podem ser consideradas como modelos a serem aceitos sem críticas ou questionamentos, mas representam um primeiro passo na compreensão da construção da escrita. Tais teorias precisam ser aprimoradas, buscando na lingüística, aspectos que possam contribuir para o desenvolvimento, a construção de uma ortografia reflexiva, a partir do conhecimento que trazem de sua língua materna. Assim a lingüística muito têm a contribuir para que a criança desenvolva sua competência comunicativa (Bortoni-Ricardo, 2005 – comentário pessoal) aqui percebida como “fenômeno multidimensional que se manifesta nas mais variadas formas de comunicação e que faz parte da cultura de uma pessoa”.

Na percepção das teorias aqui apresentadas, podemos perceber a construção da escrita partindo do ponto de vista da criança e como o seu desenvolvimento vai pouco a pouco demonstrando o vínculo entre as modalidades oral e escrita. E para isto torna-se necessário que o professor realize, segundo Barbato (2006), procedimentos que motivem a aprendizagem, trabalhando leitura e escrita em diferentes níveis e contextos, partindo do texto, passando pela palavra, pela sílaba até chegar à relação grafema e fonema, bem como fazendo o percurso inverso até voltar ao texto.

Compreender o pensar da criança sobre a escrita pode constituir o início desse processo, que necessita de intervenções prazerosas para a ampliação do campo conceitual de cada criança, partindo da oralidade no contexto da sala de aula.

Segundo Conrado Mendes e Cleonice Grifo, pesquisadores do CEALE (2005), o professor precisa conhecer o pensamento da criança para ter condições de

fazer intervenções e elaborar atividades que poderão auxiliá-la na construção e aquisição da escrita. A opção por determinado método precisa estar vinculada a essas concepções.

2.3 O papel da oralidade e a construção de textos espontâneos²

Entre realidade e fantasia, reelaborando experiências de seu dia-a-dia ou junto às experiências do colega, os alunos recriavam a realidade e a representação, construindo a significação do texto que eu escrevia num processo inverso do da leitura. Ou numa "leitura" que ainda não era da palavra, mas a do seu mundo. (FREIRE, apud FRANCHI, 1988, p.122)

Ao chegar à escola a criança traz consigo uma competência lingüística que a torna capaz de expressar-se com naturalidade fundamentada na competência que tem enquanto falante de uma língua. Dessa forma, segundo Franchi (1988), torna-se necessário privilegiar, desde o início, as expressões orais das crianças. Cabe ao professor ensejar momentos em que a criança possa desenvolver sua fala espontânea para que, aos poucos, possa analisar sua linguagem, buscando o desenvolvimento de sua competência comunicativa.

O homem tem capacidade de se comunicar através da fala, expressa através de seu aparelho fonador coordenando eficazmente inspiração e expiração:

O fato de a fala ser concomitantemente à respiração é particularmente digno de atenção. Que capacidade incrível essa de coordenar a fala, a expiração e (...) poder emitir uma média de quatorze segmentos por segundos. (MAIA, 1985, p. 28).

²Para Cagliari escrita espontânea refere-se à produção textual das crianças partindo da oralidade, elaborada a partir de um contexto, sem o modelo prévio das cartilhas. (Cagliari, 1999)

Grannier (2005, p. 4) leva-nos a refletir a respeito da capacidade inata da linguagem: “se considerarmos a capacidade inata do ser humano para adquirir línguas e a única condição necessária para que isso ocorra naturalmente com sucesso garantido em todos os casos é a exposição à língua em uso”.

A fala ocorre na laringe, em um fenômeno denominado fonação, que ocorre através do movimento vibratório do ar através das cordas vocais. Para Maia a formação da fala pode ser definida como:

A automaticidade do mecanismo de fonação só é possível graças à elasticidade do obstáculo envolvido, que é constituído pelas chamadas cordas vocais. Esse termo, aliás, é problemático, porque sugere serem cordas o que, na realidade, é uma válvula constituída por membranas, músculos e ligamentos. Para produzir voz, basta um movimento muscular voluntário: trata-se de aproximar as cordas vocais, vedando a GLOTE, que é o orifício de comunicação entre laringe e traquéia. Daí em diante tudo se torna automático: quando a pressão do ar sob a glote aumenta, as cordas vocais cedem e deixam escapar uma pequena corrente; logo que a pressão do ar diminui, as cordas vocais, devido à leveza e elasticidade, precipitam-se para dentro. (MAIA, 1985, p. 36)

Nessa descrição, podemos perceber o mundo maravilhoso da fala. A inigualável capacidade lingüística do ser humano. Maia (1985 p. 71) acrescenta uma reflexão a respeito da fala e da linguagem: “se a linguagem transforma em fronteiras nítidas aquilo que na experiência são apenas esboços de contornos, a fala é um lugar onde isso se evidencia de forma privilegiada”. Enquanto a linguagem está em toda parte, a fala como objeto da experiência, torna-se reflexo da linguagem. Para Cagliari (1998, p.199): “(...) na sua essência, a linguagem é uma realidade oral falada e existe como soma de inúmeros parâmetros que controlam o significado e os sons do que se diz”.

E é essa experiência que a criança traz consigo ao adentrar o espaço escolar: uma fala baseada em sua história de vida e do meio cultural do qual faz parte. A escola nem sempre se dá conta desta capacidade lingüística de cada um, bem como dessas diferenças. Então esse processo transcultural torna-se a primeira barreira de exclusão social, onde a criança encontra sérias dificuldades na transição da cultura

oral para a cultura letrada. Se a criança chega à escola com toda sua capacidade lingüística, cabe à escola ampliar suas habilidades orais, tornando-a competente em sua comunicação.

Desde os primórdios, o homem utiliza várias formas de comunicação. Antes mesmo do conhecimento e do domínio das técnicas da escrita, o homem procurava formas variadas para preservar sua memória através da oralidade que representa um grande papel na construção de conhecimentos, podendo tornar a aprendizagem mais significativa para a criança, por meio de uma relação dialógica. A oralidade tem insubstituível papel na relação entre ensinar e aprender, facilitando a memorização, através do ritmo e da rima e principalmente para facilitar o processo de construção da leitura e da escrita nos primeiros anos de escolarização, “a oralidade é o modo mais utilizado nas atividades comunicativas e é o modo mais importante para medirmos o ensino-aprendizagem” (BARBATO, 2005, p. 38).

A língua escrita e a língua falada são formas de manifestação da comunicação. E através de brincadeiras orais podemos desenvolver a consciência fonológica das crianças destacando a sonoridade das palavras. Quando o professor percebe a importância do espaço da oralidade em sala de aula, as escritas tornam-se mais significativas. Para Franchi (2001, p. 144): “(...) o modo mais natural de ligar os textos ‘escritos’ e a linguagem é integrá-los à conversa espontânea dos alunos. É nesse espaço da oralidade que esses ‘escritos’ se tornam significativos, como parte de processos expressivos mais amplos”.

Uma interessante forma de trabalho com a oralidade é a “hora da rodinha” onde as crianças podem expressar seus pensamentos e sentimentos. É neste espaço que passam a compreender o conceito de “turnos de fala”, onde as crianças aprendem a esperar sua vez de falar, exercitando uma escuta sensível no exercício de seu papel social em um dos domínios sociais. Segundo Bortoni-Ricardo, (2004, p. 23) “turno de fala” significa: “espaço físico onde as pessoas interagem assumindo certos papéis sociais”. E é no domínio social da escola que a criança constrói interações. Para Cagliari:

Apesar do que ouve e faz na escola, a criança continua usando a linguagem oral normalmente no seu dia-a-dia. Trazer para a sala de aula essa atuação é muito importante para que o aluno perceba que está lidando com o mesmo objeto e não com coisas muito diferentes. (1998 p. 203)

Cagliari (1998) afirma que aprender a falar não segue uma linearidade e que, aprender a escrever, usando letra por letra, não faz muito sentido para a criança, criando um contexto muito diferenciado daquele com que a criança é acostumada.

Desta forma, podemos trabalhar textos orais e escritos, chegando à construção de textos espontâneos que, dentro de um contexto, leva a criança a uma construção de escrita significativa e livre. O exercício desta autonomia de escrever leva a criança a não sentir medo de expor seus pensamentos e conseqüentemente de errar. Para Cagliari (1998), para falar, as crianças não precisam de roteiros, o texto está construído espontaneamente na cabeça das crianças.

Para Garcez (2004, p.25) “observando o que a criança faz com o papel e o lápis, podemos perceber quanto ela está refletindo acerca da leitura e da escrita. Estes trabalhos oferecem indicações para um diagnóstico de seu desenvolvimento”. Assim tornam-se seguras em suas habilidades de escrita. Durante a produção de textos espontâneos, as crianças vêm desabrochar a construção de seu autoconceito ou de sua auto-estima, ao sentirem-se capazes e confiantes para escrever.

Através da produção de textos espontâneos, o professor pode analisar a incidência de erros de seus alunos, observando as hipóteses por eles construídas, seu pensar sobre a escrita, a leitura e sobre a fala, buscando interferir para que possam desenvolver suas competências oral e escrita. Para Cagliari:

(...) o aluno aprende primeiro a ler, depois a escrever e somente então passa a se preocupar com a ortografia. No início, escreve a partir das hipóteses que tem sobre a ortografia. Nessa fase, costumam aparecer as formas mais estranhas de escrita quando comparadas com a forma ortográfica estabelecida. Porém, essa prática permite que o aluno passe da habilidade que tem como falante nativo, de produzir textos orais, para a habilidade de produtor de textos escritos. No começo será uma simples transferência do

oral para o escrito. Aos poucos, no entanto, as regras do estilo escrito começam a marcar presença. (1998, p. 59)

Temos aí o início de uma conscientização fonológica, que em princípio leva a criança apenas a estabelecer um vínculo entre oralidade e escrita. Mas que o papel mediador da professora leva-a a refletir acerca das inúmeras possibilidades de nossa língua escrita, que transpõem as regularidades, permitindo mais de uma unidade sonora para cada letra.

2.5 Contribuições dos saberes da lingüística na busca da construção da aprendizagem

Não tenho sabença, pois nunca estudei,
apenas eu sei meu nome assiná.
Meu pai, coitadinho! Vivia sem cobre,
e o fio do pobre não pode estudá.
Patativa do Assaré

Para a realização do trabalho em classes de alfabetização, faz-se necessário que o professor alfabetizador tenha uma formação baseada em uma reflexão a respeito de sua língua materna, pois, segundo Lemle (2004), o professor alfabetizador é o que mais enfrenta problemas lingüísticos de uma só vez. Através dessa formação, ao compreenderem e refletirem sobre a língua podem tornar-se seguros em sua prática pedagógica. “E na medida em que aprenderem a respeitar seus educandos, ajudarão a promover um grande número de pessoas que até agora são atiradas à marginalidade”. (LEMLE, 2004, p. 6)

Segundo concebe a mesma autora, a aprendizagem da leitura e da escrita requer uma reflexão a respeito dos saberes que norteiam a construção da competência escrita. A criança precisa compreender esse estranho e maravilhoso mundo. E para compreender esses “risquinhos” pretos no papel torna-se necessário que a criança compreenda o significado de símbolos. Compreender o significado de uma relação simbólica representa o primeiro passo para a construção da escrita. Lemle (2004, p. 8) aponta para a complicação que a idéia de símbolo nos traz. A

autora nos mostra alguns problemas que podem interferir na aprendizagem da língua escrita iniciando pela necessidade de a criança compreender o que seja uma relação simbólica entre dois objetos, compreensão de que 'cada risquinho' vale como símbolo de um som da fala e a conscientização da percepção auditiva, pois, se as letras simbolizam sons da fala, é preciso saber ouvir diferenças lingüisticamente relevantes entre esses sons, de modo que possa escolher a letra certa para simbolizar cada som.

Desta forma, Lemle (2004, p. 9) propõe algumas capacidades como partes integrantes entre as capacidades de fazer uma ligação simbólica entre sons da fala e letras do alfabeto, mostrando-nos que é preciso desenvolver a capacidade de compreender essa relação simbólica, “de perceber distinções entre letras, de ouvir e de ter consciência dos sons da fala, de captar o conceito de palavra e de reconhecer sentenças”.

É importante perceber a importância dessa reflexão a respeito da língua na construção da escrita pela criança, em que o professor tem papel mediador e reflexivo. É preciso garantir ao professor uma formação lingüística para que ele possa atuar de forma segura junto às construções de seus alunos, reconhecendo as habilidades que precisa ajudá-los a desenvolver, que se iniciam com a idéia de símbolo, a discriminação das formas das letras, a discriminação dos sons da fala, a consciência da unidade palavra até compreender a necessidade de organização da página escrita. Esses conhecimentos em princípio nos parecem irrelevantes, mas para uma criança no início do processo de alfabetização, tornam-se de fundamental importância ao processo de alfabetizar letrando. Para Garcez (2004, p.27) “é preciso que o professor apresente propostas de escrita que ajudem a criança a enfrentar o desafio de escrever como acredita que é a escrita e a revelar o que pensa sobre o funcionamento da língua”. Assim, desde cedo, a criança aprenderá a refletir sobre sua língua escrita e a construir uma ortografia baseada na reflexão.

Existe uma precariedade na formação do professor na área da linguagem, principalmente nos cursos de pedagogia. Para Kleiman, (2006, p. 2-3):

não se tem produzido material suficiente de divulgação científica, de formação de professor, que parta das questões da sala de aula para mostrar a relevância da lingüística, da lingüística aplicada, das ciências do discurso em geral, para o ensino da língua, da leitura, e da produção textual.

A autora nos alerta para a importância de uma formação inicial e continuada que favoreça ao professor uma reflexão sobre a língua na prática acadêmica.

Cabe ao professor, através de uma reflexão sobre sua língua materna, compreender a relação entre letras e sons da fala auxiliando a criança na construção da escrita, através do desenvolvimento da consciência fonológica. Em segundo momento, a criança precisa ser levada a compreender que a relação entre letras e sons vai além das hipóteses elaboradas: principalmente a hipótese de uma letra para cada som. E dessa forma ser levada a compreender a complexidade entre letra e som naquilo que Lemle (2004, p. 17) chama de “casamento poligâmico: o casamento entre letras e sons nem sempre é monogâmico. O modelo ideal do sistema alfabético é o de que cada letra corresponda a um som e que cada som, a uma letra, mas essa relação ideal só se realiza em poucos casos”.

Em princípio as crianças acreditam na fidelidade entre letra e som. O professor alfabetizador precisa conhecer as particularidades nas variedades de correspondência entre sons e letras para que possa propiciar um trabalho de intervenção, levando a criança a perceber essa complexa relação expressa por Lemle na metáfora da poligamia.

Lemle (2004, p.25) propõe a sistematização das relações entre sons e letras em que o professor precisa levar a criança a perceber as relações existentes entre língua e fala, observando “relações de um para um: cada letra com seu som, cada som com sua letra”, as relações de um para mais de um: “determinadas a partir da posição: cada letra com um som numa dada posição, cada som com sua letra numa dada posição” e as relações de concorrência: “mais de uma letra para o mesmo som na mesma posição”.

Lemle (2004) mostra-nos que as crianças passam por etapas com relação à compreensão entre oralidade e escrita. Em primeiro momento, as crianças estabelecem um vínculo entre sons e letras denominado “monogâmico”. No segundo

momento, as crianças passam a rejeitar a teoria monogâmica abrindo espaço para a teoria da poligamia, mas com restrições. Lemle sugere que nessa fase o professor proponha variadas atividades de pesquisa. E na terceira etapa, as crianças passam a compreender as arbitrariedades do nosso sistema de escrita. Segundo Lemle (2004, p. 31): “quando mais de uma letra pode, na mesma posição, representar o mesmo som, a opção pela letra correta em uma palavra é, em termos puramente fonológicos, inteiramente arbitrária”.

O professor alfabetizador precisa compreender a arbitrariedade da nossa língua escrita, compreendendo que “as partes do sistema da convenção ortográficas que têm relação arbitrária com os sons da fala variam de dialeto a dialeto” (LEMLE, 2004, p. 34). “E o profissional da educação precisa ter uma atitude de respeito com a diversidade dialetal da comunidade onde atua”:

Na escola, depois de aprender a representar por escrito o seu falar nativo, você aprende o vocabulário, a sintaxe e a ortografia convencionais do português escrito; tal aprendizagem deve ser-lhe dada como uma porta que se abre para o vasto mundo do saber e do trabalho, e não como uma pedra tumular a atirar sobre seu falar de casa. (2004, p. 61)

Bortoni-Ricardo (2004, p. 52) aponta para a necessidade de compreensão da variação do português brasileiro partindo de três linhas imaginárias denominadas de contínuos. A autora propõe o contínuo de urbanização, de oralidade e letramento e de monitoração estilística. No contínuo de urbanização, a autora propõe uma linha imaginária em que uma das pontas estejam situados os falares rurais e na outra ponta os falares urbanos “que ao longo do processo sócio-histórico foram sofrendo influências de codificação lingüística, definição do padrão correto da escrita – ortografia e definição do padrão correto da pronúncia – ortoépia”. A autora lembra ainda que, na história da civilização do homem brasileiro os falares rurais ficaram isolados pelas dificuldades geográficas de acesso enquanto as comunidades urbanas sofriam a “forte influência de agências padronizadoras da língua” (imprensa, literatura e a escola). O desenvolvimento das cidades em função da expansão do comércio e do desenvolvimento da indústria propiciou a instalação de instituições e organizações “depositárias de culturas de letramento”.

Segundo a mesma perspectiva, em um dos pólos desse contínuo encontramos as variedades utilizadas por comunidades mais isoladas e na outra ponta encontramos as variedades urbanas que receberam maior influência dos processos de padronização da língua. E no espaço entre eles, encontramos os grupos rurbanos que são, segundo a autora, “formados por migrantes de origem rural que preservam seus antecedentes culturais, principalmente seu repertório lingüístico, que estão submetidos à influência urbana” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 53).

É possível situar, para a autora, qualquer falante do português brasileiro em determinado ponto deste contínuo, pois não existem fronteiras rígidas entre ambos.

Ao observarmos o contínuo de urbanização, encontramos traços descontínuos e traços graduais. Alguns falares rurais, que vão desaparecendo, ao se aproximarem do pólo urbano, são considerados descontínuos em função de seu uso descontinuado nas áreas urbanas. Os traços descontínuos são os que mais sofrem uma avaliação negativa nas comunidades urbanas, tornando-se estigmatizados. E alguns traços que se distribuem ao longo do contínuo, ao contrário dos anteriores, são denominados de graduais, pois, são traços que foram gradualmente incorporados à fala de todos os brasileiros.

A sociolinguísta propõe ainda um contínuo de oralidade e letramento. Traçando uma linha imaginária podemos perceber em uma das pontas, o pólo de oralidade e, na outra ponta, o pólo de letramento. (Este coincide com o pólo da urbanização e que são mediados pela escrita, e o contínuo de oralidade está situado nas culturas que predominam a oralidade em que não há influência direta da língua escrita). No pólo de letramento, situam-se as práticas sociais permeadas pela escrita, que são mais encontradas em áreas urbanas. Da mesma forma que o contínuo de urbanização, no contínuo de oralidade e letramento não existe fronteiras bem marcadas entre os eventos. Um evento de letramento pode estar permeado por eventos de oralidade apoiado em textos escritos. Os eventos de oralidade podem ocorrer informalmente ou podem sofrer influências de letramento, dependendo da atuação de seus participantes.

Bortoni-Ricardo (2005) refere-se ao uso do português padrão em eventos de letramento no discurso oral e escrito. No discurso oral, há mais contextualização, pois os eventos de oralidade caracterizam-se pela dependência contextual, enquanto eventos de letramento, pela sua própria natureza, remetem menos ao contexto imediato. Nos eventos de oralidade, há também mais envolvimento (um falante envolve-se mais diretamente com seus ouvintes) e menos rigidez das regras interacionais (regras que presidem o evento são as mesmas que presidem as situações informais e espontâneas da fala).

Nesse sentido, em um pólo do contínuo de monitoração estilística, estão as interações espontâneas e em outras, as planejadas, que exigem muita atenção do falante. Os fatores que nos levam a monitorar nossa fala dependem do ambiente, do interlocutor e do tópico da conversa. Em sala de aula, os professores alternam o uso de língua-padrão com o uso de português popular. Assim a monitoração estilística do professor está condicionada ao evento que está sendo realizado.

A autora (2004, p. 81) mostra-nos que as principais regras variáveis próprias do português brasileiro, que muitas vezes são apontadas nos textos das crianças e mal interpretadas pelos professores, quando não têm conhecimento sobre a mobilidade da língua, que está em constante variação e mudança, variando de acordo com áreas regionais, status socioeconômico, grau de escolarização, mercado de trabalho, rede social, classes sociais grupos etários e gêneros.

Segundo Bortoni-Ricardo (op.cit. p. 81), as principais regras fonológicas de variação no português brasileiro ocorrem na posição pós-vocálica da sílaba:

A sílaba é uma emissão de voz marcada por um ápice de abrimento articulatório e tensão muscular que, na língua portuguesa, é sempre representado por uma vogal, pois a vogal é núcleo silábico. É justamente a consoante que segue o núcleo silábico – posição pós-vocálica ou travamento de sílaba – que está sujeita a grande incidência de variação.

Na articulação das consoantes, a corrente que carrega o som produzido nas cordas vocais tem de forçar a passagem em algum ponto, encontrando uma dificuldade. Se esta dificuldade estiver em contato com os lábios, as consoantes são chamadas “bilabiais”. Em contato com os dentes, as consoantes são denominadas “labiodentais”. Se ocorrer em contato da ponta da língua com os dentes superiores classificadas como “linguodentais”. Se

o som for criado pelo contato da ponta da língua com a gengiva, ou alvéolos (parte do dente revestida pela gengiva), as consoantes são chamadas “alveolares. Se produzido pelo contato do dorso da língua com o céu da boca (palato), teremos produzido consoantes “palatais”. E quando o obstáculo for criado na parte posterior da boca, depois do céu da boca, recebe o nome de “velares”, em função da região denominada “véu palatino”.

A autora lembra, ainda, que as consoantes são classificadas em surdas e sonoras. Nas consoantes surdas, não há vibração do som criado nas cordas vocais e nas consoantes sonoras ocorre a vibração.

A estrutura das sílabas do português brasileiro tem as seguintes configurações (V-vogal e C-consoante) CV, V, CVC, CCV, CCVC, CCvCC, CVCC.

Bortoni-Ricardo (2004, p. 79) aponta algumas regras variáveis do português brasileiro, partindo de configurações silábicas. Nas sílabas CCV (consoante, consoante, vogal) temos que observar:

Neutralização de /l/ e /r/ como fenômeno que pode caracterizar rotacismo. Para Almeida (et alii 2005, p. 104) “no Brasil, é um traço que caracteriza o português falado por pessoas de regiões interioranas, sobremaneira aquelas cujo florescimento esteja ligado à entrada dos Bandeirantes paulistas, caso da Baixada Cuiabana.” Temos como exemplo: (problema>probrema), (clube>crube).

O rotacismo é muito produtivo em zona rural ou urbana em geral e em alguns estados brasileiros, como Rio de Janeiro e Cuiabá. Para Almeida (et alii 2005, p. 105) “(...) não se pode subestimar a interação dos bandeirantes com os povos indígenas que aqui viviam quando chegaram principalmente o povo bororó, para explicar o vigor do rotacismo no falar cuiabano hoje.” Segundo estes autores, “não dispenho de “l” em seu sistema fonológico, provavelmente os bororós tendessem a pronunciá-lo como “r”, cuja articulação lhes era natural, uma vez que fazia parte de sua língua”.

Os autores que tratam do rotacismo observam ainda que essa neutralização às vezes, reflete problemas fono-articulatórios que necessitam de tratamento por fonoaudiólogos, como na fala do personagem Cebolinha de Maurício de Sousa: barata>balata.

A neutralização pode caracterizar, também, um fenômeno um pouco mais raro, mas ainda encontrado entre as variáveis do português denominado lambdacismo, que segundo Bortoni-Ricardo (2004) representa um fenômeno contrário ao rotacismo: (carvão>calvão), (berço>belço), (freira>flera).

Voltando ao padrão silábico CVC (consoante, vogal, consoante) Bortoni- Ricardo (2004, p. 84) mostra-nos que “são as consoantes que travam sílabas que estão sujeitas à maior variação no português brasileiro, pois tendem a ser suprimidas principalmente em estilos não monitorados”. Também observa que a consoante de travamento de sílabas CVC é suprimida mais freqüentemente em finais de palavras.

No padrão CVC, as regras mais produtivas são supressão do /r/ pós- vocálico que, segundo a autora, independentemente da forma como é pronunciado, “tende a ser suprimido, principalmente nos infinitivos verbais”: (correr>corrê), (almoçar>almoçá). A supressão do /l/ em palavras oxítonas representadas por (carnaval> carnavá), e a neutralização do /l/ pelo /r/ em áreas rurais (carnaval>carnavar). Para a autora, “a variação no modo e no ponto de articulação do /r/ pós vocálico, que é de natureza regional, apresenta uma peculiaridade para a qual nós, professores, devemos ficar atentos”:

No padrão CVC o /r/ pode ser realizado de várias maneiras, como uma consoante posterior articulada na garganta ou como uma consoante anterior articulada com vibrações na ponta da língua; pode também ser articulada com língua dobrada para traz (retroflexa), o que produz o /r/ mais comum em zonas rurais de Minas Gerais, São Paulo e Goiás, que é chamado de “R” caipira. Pode ainda se reproduzir a uma simples aspiração realizada na glote ou na faringe, que se situa na parte posterior da garganta (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 84).

Bortoni-Ricardo (2004, p. 86) analisa, também, o fonema /s/ que pode ocorrer em posição pós-vocálica. Tal fonema pode ser representado graficamente por “s”, “x” ou “z”.

Quanto à pronúncia, o /s/ pós-vocálico soa como uma consoante surda (sem vibração nas cordas vocais) diante de outra consoante surda: soa como uma consoante sonora diante de outra consoante sonora ou diante de uma vogal. Além disso, pode ser realizada como uma sibilante ou uma chiente, dependendo da região.

O fonema /s/ pós-vocálico varia, assim, de acordo com a região geográfica ou quanto ao contexto fonológico (sons que antecedem ou que seguem um determinado fonema. Assim como o /r/ pós-vocálico o /s/ pós-vocálico tende a ser suprimido, principalmente em estilos não monitorados. É preciso fazer a distinção entre /s/ que representa morfema de plural (aluno + S, lâmpada+s, coelho+s) em

palavras monomorfêmicas, onde o /s/ é parte do morfema lexical: (lápiz, pires, Paris, atrás).

Há, no português brasileiro, uma tendência a não se fazer a concordância nominal, ocorrendo ao longo de todo o contínuo, e até mesmo chegando a estilos não monitorados. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 89), “tendemos a flexionar o primeiro elemento do sintagma nominal plural e não a marcar os demais.” Temos como exemplo: ‘os aluno’, ‘os brinquedo’, ‘aqueles homi’, dentre outros. Quanto mais diferente for a forma de plural de uma palavra, mais tendemos a usar a marca de plural. “São os plurais regulares que exigem nossa maior atenção porque são esses que têm maior probabilidade de não serem flexionados”.

Ao analisarmos outras consoantes que ocorrem em posição pós vocálica, encontramos /l/, /y/, /w/, /n/. Para Bortoni-Ricardo (2004, p. 93), “o /l/ na posição pós-vocálica final em português brasileiro pode ser realizado como uma consoante lateral /l/ ou como vogal /u/. Segundo a autora, “no sul do Brasil ainda encontramos a variante /l/, mas a variante /u/ está generalizada no português brasileiro contemporâneo.”

No caso do /l/ pós-vocálico, um dos principais problemas encontrados pelos professores é a neutralização entre /l/ e /u/, “pois nossos alunos, ao aprender a escrever, têm de aprender a usar a letra “u” em palavras como “berimbau”, “pau”, a letra “o” em palavras como “arrepio”, “macio”, vazio”. E finalmente o “l” em palavras como “aventil”, “lençol” “anzol” (Bortoni-Ricardo, 2004, p. 94). O segmento final, pós-vocálico, em todas essas situações é pronunciado /u/.

Também as semivogais /y/ e /w/, que ocorrem em posição de consoante de travamento na sílaba, podem ser suprimidas.

Na escrita, o travamento nasal é representado pelo /~/ ou pelas consoantes nasais /m/ e /n/. Da mesma forma que as demais consoantes (e semivogais) que travam sílabas, o travamento nasal tende a ser suprimido: (virgem>virge, (homem>homi), (fizeram>fizeru).

Outra variável do português brasileiro, no padrão CVC é denominada por Bortoni-Ricardo (2004, p. 95) de monotongação. A semivogal que ocupa o lugar de

segunda consoante, travando-a, está sujeita a uma supressão. Assim, a perda da semivogal nos ditongo resulta um processo denominado monotongação, que é um processo antigo na língua (desde a evolução do latim para o português). Temos como exemplo: (paucum>pouco>poco), (aurum>ouro> oro), (ou ainda (estou>estô), e (doutor> doutô). A redução dá-se em sílabas finais e em sílabas internas tônicas ou átonas (besouro>besoro), (tesouro>tesoro), (louco>loco), (roupa>ropa). Observa-se ainda o fenômeno de assimilação no processo de monotongação do ditongo com a semivogal /y/ pois é a “influência articulatória do segmento seguinte” (Bortoni Ricardo, 2004, 95).

Para essa mesma autora (2004, p. 96), a regra de monontogação do /ou/ e do /ei/ está generalizada na língua oral, inclusive em estilos monitorados, é preciso, portanto que o professor dedique muita atenção a esses ditongos em sala de aula:

Ainda que a regra de monotongação dos ditongos com a semivogal /i/ esteja menos avançada na língua que a regra de monontogação do ditongo /ou/, ela requer também muita atenção em sala de aula, principalmente em palavras muito usadas e em palavras como DINHEIRO, COZINHEIRO, INTEIRO, BEIJO, LIMOEIRO, ETC. (BORTONI-RICARDO, 2004, p.97)

A hipercorreção ou ultracorreção que é “o fenômeno que decorre de uma hipótese errada que o falante realiza num esforço para ajustar-se à norma padrão. Ao tentar ajustar-se à norma, acaba por cometer erro”. (caranguejo> carangueijo) e (bandeja>bandeija). (BORTONI-RICARDO 004, p. 28).

Encontramos também assimilação “quando numa seqüência de sons homorgânicos parecidos, um deles assimila o outro” (BORTONI-RICARDO, 2004, p. 102), encontramos nas seqüências “nd” e “mb”. A seqüência “nd” é formada por duas consoantes alveolares e ocorre principalmente nos gerúndios: (falando>falano), (vindo>vinu) e (comendo>comenu). Na seqüência “mb”, formada por consoantes bilabiais ocorre em (também>tamém). Encontramos assimilação, ainda em (quando>quano).

Segundo a mesma teórica, outro fenômeno observado recebe o nome de vocalização ou despalatalização, isto é, a redução do /lh/. São traços característicos

da variedade rural, analisados como traços descontínuos. Como nos exemplos (“mulher”>muié), (colher>coié), (palha>paia).

De acordo com a constatação da mesma pesquisadora, (op.cit. p. 101) “no Brasil as sílabas pretônicas têm quase a mesma duração da sílaba tônica”. Daí resultar uma menor energia para a articulação dos finais das palavras. Isso explica por que em sílabas CVC em final de palavra há uma forte tendência à supressão na consoante de travamento. O mesmo fenômeno explica por que nas palavras proparoxítonas há uma particular tendência de redução durante a fala rápida, uma redução do esforço articulatorio (chácara>chacra), e (xícara>xícra).

Como vimos, a fundamentação em termos fonológicos é necessária ao professor para que conheça regras variáveis do português brasileiro, pois ele está sempre em contato com muitas dessas formas na oralidade de seus alunos, ou em suas produções escritas. É importante conhecê-las para que se possa fazer intervenções, ampliando assim as competências comunicativas das crianças. Nesse processo, o professor poderá tornar-se sensível às diversidades lingüísticas encontradas em sala de aula, passando a perceber que “ todo mundo fala de um modo que tem explicações na história da língua ou na história de quem fala esta língua. E falar diferente não quer dizer falar errado” (BAGNO, 2001, p. 103). A língua falada possui uma capacidade de mudança muito mais rápida do que a língua escrita, tem caráter mais estático e não acompanha as mudanças na mesma velocidade. Podemos, também, encontrar algumas explicações decorrentes da mobilidade da língua portuguesa no latim, que era falado no Império Romano, denominado latim clássico:

Nossa língua vem do latim, que já era falado nas vastidões do Império Romano desde dez séculos antes de Cristo. Essa língua é muito bem conhecida, porque ficou dela uma imensa e linda literatura. A variedade de língua utilizada nessa literatura se chama latim clássico. O latim falado pelo povo era denominado latim vulgar, bem diferente do latim clássico. Foi dessa segunda variedade de latim que se originou a língua portuguesa, fruto da colonização da Península Ibérica pelos conquistadores romanos, falantes do latim vulgar. (LEMLE, 2002, p. 46)

Conhecer a origem da língua portuguesa nos ajuda a compreender a escrita das crianças e a necessidade de intervenções sensíveis na prática pedagógica.

Lemle (2004, p. 36), mostra-nos, ainda, que estamos sempre em busca de regularidades na construção da língua escrita e que é preciso que o professor leve a criança a perceber algumas regularidades através da morfologia das palavras apontando para a importância do trabalho com prefixos e sufixos que poderá levar a criança a construir uma ortografia baseada na pesquisa diminuindo as escolhas arbitrárias na escrita das palavras e passando a se basear na compreensão da construção morfológica, como nos exemplos (belo>beleza), (bonito>boniteza).

Assim como Lemle (204), Faraco (2003) faz importantes recomendações ao professor alfabetizador. Segundo esse autor (2003, p. 9) “o professor precisa compreender a organização de nosso sistema gráfico para melhor sistematizar o seu ensino; para entender as dificuldades ortográficas de seus alunos e para auxiliá-los a superá-las, percebendo que, apesar de a escrita alfabética ter como princípio geral a correspondência letra/ som em que cada letra representa uma unidade sonora, o professor precisa estar atento para o princípio da memória etimológica” (2003, p. 9). Para Faraco, “memória etimológica” significa que a ortografia toma como critério para fixar a forma gráfica de certas palavras não apenas as unidades sonoras que as compõem, mas também sua origem.

Faraco (2003 p. 10) explicita que, “ao operar com a memória etimológica o sistema gráfico relativiza o princípio geral da escrita alfabética (a relação unidade sonora/letra), que não será cem por cento regular”, pois encontraremos “uma certa faixa de representações arbitrárias, o que traz algumas dificuldades na construção do sistema de escrita. O autor aduz o exemplo da palavra “excelente” que se escreve com “XC” e da palavra “essência” que se escreve com “SS”. As duas palavras possuem a mesma unidade sonora, mas são escritas com letras diferenciadas.

Assim como Lemle, Faraco (2003, p, 15) também tece considerações sobre as relações entre fonema e grafema. Conforme o autor, encontramos, na construção da escrita de nosso sistema de língua portuguesa, dois tipos de relações que ele denomina de “relações biunívocas” (para Lemle “casamento monogâmico”) e

relações cruzadas (chamada por Lemle de “casamento poligâmico). Nas relações biunívocas “uma determinada unidade sonora corresponde a uma determinada unidade gráfica”. Por exemplo: a unidade sonora /p/ é sempre representada pela unidade gráfica “p”(letra). As relações biunívocas constituem situações absolutas de regularidade. Nas relações cruzadas, uma unidade sonora /ã/, pode ser representada como em: (irmã), pelo til, por /am/ (samba) ou /an/ (manga). Encontramos, também como exemplo de relações cruzadas: “uma unidade gráfica representando mais de uma unidade sonora”. Por exemplo: a letra “r” pode representar a unidade sonora /R/ (erre forte) como “rato”; e a unidade sonora /r/ (erre fraco), como em “aranha”.

Faraco (2003 p. 15/16) expõe, ainda, que a existência de relações cruzadas em nossa escrita alfabética pode em primeiro momento sugerir que não existem regularidades, mas “há um bom número de relações cruzadas que são perfeitamente previsíveis, o que facilita bastante o ensino e o uso do sistema gráfico, porque é possível estabelecer regras”. Por exemplo:

- /k/ é representado por “c” antes de vogais posteriores (a, o, u) e por “qu” antes das vogais anteriores (grafadas e, i) “calo”, “coro”, “quilo”, “quer”, “cheque”;
- A letra “r”, se no início da palavra, sempre representa /R/ (erre forte): “rato”; no meio da palavra entre vogais, representa /r/ (erre fraco) “querido”;
- A letra “m”, no início de sílaba representa a unidade sonora /m/ que, em português, só ocorre nessa posição: mato, cama, palma. No fim da sílaba, a letra “m” combinada com uma vogal, representa a nasalidade da vogal ou do ditongo anteriores: “campo”, “bumbo”, “sempre”, “foram”,

Para Faraco (203, p. 16) “a situação fica mais complicada quando no mesmo contexto ou mais unidades gráficas representam a mesma unidade sonora e não é possível estabelecer uma regra:

- /z/, diante das vogais anteriores (grafadas e-i), pode ser representada por “g” ou “j” (gilete, jiló, gelo, jenipapo)

- /s/, pode ser representado por “x” ou “ch” (enxada, encharcado, chato, xale);
- /w/, pode ser representado por “l” ou por “u” (soldado, saudade); como já vimos.
- /s/, entre vogais, pode ser representado por “ss”, “c/ç”, “sc”, “xc”, “x” “xc”, “xs” (passe, lace, laça, nasça, próximo, excelente, exsudar),

Nesses casos, segundo Faraco (2003, p. 16), a ocorrência de uma ou mais representações gráficas se torna para o usuário, arbitrária, por não ser previsível, por meio de uma regra. Assim, torna-se necessário desenvolver certos “recursos mnemônicos” para memorizar a forma das palavras.

Muitos professores iniciam o trabalho pedagógico em classes de alfabetização através do trabalho com as vogais, sem se atentar para a relação letra/som. As vogais são representadas por cinco letras, mas no sistema fonológico do português brasileiro existem doze unidades sonoras: sete vogais orais /a/, /e/, /ɛ/, /i/, /o/, /ɔ/, /u/ e cinco vogais nasais: /ã/, /ɛ/, /i/, /õ/, /u/.

Para dar conta dessas doze unidades, o sistema gráfico precisa combinar as vogais com as letras “n” e “m” para fazer a representação das unidades sonoras nasais, permitindo que a mesma letra represente a mesma unidade sonora. Embora não haja propriamente relações biunívocas na representação das unidades sonoras vogais, há significativas regularidades no sistema gráfico, permitindo-nos prever as áreas que podem causar dificuldades para o usuário (FARACO, 2003, p. 33).

2.5.1 CONSTRUINDO UMA PEDAGOGIA CULTURALMENTE SENSÍVEL

Pesquisadores da área da sóciolingüística tecem também considerações sobre o trabalho pedagógico realizado em sala de aula. Bortoni-Ricardo (2005, p.192) defende que “é pedagogicamente incorreto usar a incidência do erro para humilhar os alunos”.

Segundo Erickson (1987) uma “pedagogia culturalmente sensível” está atenta à cultura que os alunos trazem de casa e à cultura da escola tornando-se necessário conscientizar os alunos sobre essas diferenças.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 196) alerta para o fato de que no trato da variação lingüística em sala de aula:

O professor precisa incluir dois componentes: identificação e conscientização da diferenças. Para muitos professores regras do português popular são invisíveis: o professor as tem em seu repertório e não as percebe na linguagem do aluno”, deixando de identificá-las.

Quanto à conscientização, a autora (2005, p. 196) informa que é necessário conscientizar o aluno com relação às diferenças “para que ele possa monitorar seu próprio estilo”. Os professores devem realizar intervenções de uma forma que não prejudique o processo ensinar/aprender. E ainda, “à medida que os alunos desenvolvem hábitos lingüísticos para a prática de eventos de letramento, podem transferir tais hábitos para tarefas comunicativas de oralidade que pressupõem planejamento do discurso”. (op. It.p.197)

Para Bortoni-Ricardo, (2001, p. 83) é preciso que o professor seja sensível à oralidade da criança no contexto da sala de aula, “ratificando-a como participante legítimo da interação, dando continuidade à contribuição do aluno, elaborando-a e ampliando-a”.

No processo interativo em sala de aula, a ratificação consiste em tratar o aluno como falante legítimo, que tem fácil acesso ao piso convencional, que é ouvido com atenção e cujas contribuições são bem sucedidas, aprovadas, expandidas no curso da interação.

Quanto ao papel do professor na ratificação do aluno encontramos o processo de “scaffolding” ou “andaimagem” (BORTONI-RICARDO, 2005, p.197): “termo metafórico usado para denominar o processo interativo por meio do qual o professor, como parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento.”

Desta forma “scaffolding” ou “andaimagem” refere-se ao auxílio que o professor pode dar, visando à ampliação do campo conceitual da criança, levando-a a novas construções, fazendo-a refletir sobre sua língua e as diferenças que a cercam. É preciso que o professor se torne sensível às diferenças, amparando, interferindo, tornando- se um parceiro como se fosse um andaime em busca da

construção do conhecimento, na perspectiva de uma “pedagogia culturalmente sensível” (ERICKSON 1987).

Segundo Erickson (In: Bortoni-Ricardo, 2001, p. 82):

Uma pedagogia culturalmente sensível é um tipo de esforço especial empreendido pela escola capaz de reduzir a dificuldade de comunicação entre professores e alunos, desenvolver a confiança e prevenir a Gênese de conflitos que rapidamente ultrapassam a dificuldade comunicativa, transformando em amargas lutas de identidade negativa entre alguns alunos e professores.

Dessa forma, a escola precisa tornar-se um espaço sensível onde o professor possa aprender a lidar com as diferenças em sala de aula, respeitando a diversidade social e lingüística das crianças buscando práticas de letramento que possam garantir a aprendizagem dos alunos. E é através de uma pedagogia sensível que podemos levar a criança a refletir sobre sua língua materna, seu processo de aprendizagem, desenvolvendo uma consciência fonológica que possa auxiliar na construção das competências comunicativas oral e escrita.

2.6 O tratamento da ortografia: ampliando a discussão

Ao chegar à escola, a criança traz consigo uma competência em sua língua materna. Há necessidade de que o professor conheça a capacidade lingüística de cada criança, para que possa entender e respeitar o processo de adaptação em sua oralidade, quando passa a fazer parte do contexto escolar.

A criança inicia um processo de vinculação entre oralidade e escrita, partindo de seu pensar sobre a escrita. O papel mediador do professor precisa levar a criança à reflexão sobre sua língua e ao desenvolvimento de sua consciência fonológica, ajudando-a a compreender a transição entre língua falada e escrita. Este processo, que em princípio, busca uma regularidade entre letras e sons, precisa aos poucos ser despertado para o que Lemle (2004) chama de “relações arbitrárias de poligamia entre letras e sons”. Refletir sobre as variáveis de sua língua pode fazer com que a criança e o professor possam desenvolver uma sensibilidade capaz de levá-los a

construções ortográficas dentro de uma pedagogia culturalmente sensível e inclusiva, em um processo de aprendizagem da construção reflexiva da ortografia. Segundo Michel Dabene (apud CARVALHO, 2005, p. 68) nesse momento de conscientização fonológica, ao professor compete:

(...) lembrar que a escrita não é transcrição do oral. Para a criança que começa a escrever, essa é uma das maiores dificuldades, pois aprender a escrever não se resume a aprender a escrever o que se diz. Alguns tentam, erradamente, ensinar a criança falar como se escreve, ou a escrever como se fala. É preciso lidar com duas ordens diferentes, a da língua escrita e da língua oral.

Nessa busca pelo processo de aproximar essas duas vertentes da língua, é relevante considerar que “a ortografia é um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume um caráter normatizador. No português brasileiro, foi apenas no início do século XX que se instituíram as normas ortográficas”, (MORAIS, 2003, p. 8). A ortografia é constituída por regularidades e irregularidades na correspondência letra-som. Nesse sentido, segundo Morais (2003, p. 15): “A tarefa do aprendiz de ortografia é multifacetada: envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta das palavras”.

Conforme vimos na seção anterior, nosso sistema de escrita é o alfabético, o que pela lógica deveria ter uma correspondência letra som. Uma letra para cada som. “Um casamento ideal fonográfico”. (MORAIS, 2003, p.11). Mas como já expusemos isso não ocorre sempre. Contudo, “na ortografia do português o uso de uma letra pode tornar-se previsível a partir do contexto fonográfico”. (MORAIS, 2003, p. 23). O aprendizado da ortografia constitui a grande dificuldade na aprendizagem das crianças. As regras ortográficas não representam aprendizagens que a criança constrói somente através de exposição oral. É preciso que o professor a leve a refletir sobre as inúmeras possibilidades da grafia do nosso português, confrontando hipóteses, pesquisando, elaborando, investigando, compreendendo que dependendo da posição em que a unidade gráfica se encontra a unidade sonora se modifica.

Outro fator que precisa ser levado em consideração é a questão do “erro” que demanda ser interpretado em função das hipóteses de escrita elaboradas pelas

crianças, necessitando de uma intervenção didática capaz de levá-las a refletir sobre sua escrita, evoluindo na aquisição das regras ortográficas.

Todo aprendiz de uma língua está sempre em busca de regularidades na escrita. Segundo Monteiro (2003, p. 58) “é preciso aproveitar a previsibilidade das regras ortográficas em prol do usuário do sistema de escrita, principalmente daquele que está começando a lidar com este sistema. Para isto é necessário que se considerem as regularidades como algo a ser compreendido e não apenas memorizado”. Assim, a descoberta do sistema ortográfico carece partir da experiência e da reflexão sobre estes princípios, levando as crianças a pensarem sobre aquilo que lêem e sobre o que escrevem.

No início de escolarização, há um grande empenho para que a criança faça o vínculo entre oralidade e escrita, através do desenvolvimento da consciência fonológica. Mais tarde elas enfrentam grandes dificuldades ao perceber que “na produção escrita existem relações arbitrárias de escrita que a coerência fonológica, (relação letra som) não é o único caminho” (GUIMARÃES et alii, 2003, p. 63). E os professores carecem encontrar caminhos para o trabalho com a ortografia. Trabalhar com as regularidades dos morfemas na construção de escritas ortográficas seria um desses caminhos.

Para Morais (2003), à escola cabe a tarefa de ajudar o aluno a organizar a norma ortográfica, levando-a a identificar as questões que podem ser compreendidas e a identificar as questões que precisam ser memorizadas. O autor propõe substituir o treino pela reflexão ortográfica.

Partindo da oralidade trazida pela criança construída no seio familiar, de suas hipóteses elaboradas, da reflexão sobre as variáveis do português e da análise da língua, a criança pode chegar a uma escrita ortográfica de acordo com a norma padrão, em um processo de reflexão ortográfica, que lhe permite a ampliação de seu grau de letramento, através de um processo de conscientização fonológica, tornando-a competente em sua língua escrita.

Conforme vimos na seção anterior, nosso sistema de escrita é o alfabético o que pela lógica deveria ter uma correspondência letra som. Uma letra para cada som. “Um casamento ideal fonográfico”. (Morais, 2003, p.11). Mas como já

expusemos isso não ocorre sempre “na ortografia do português o uso de uma letra pode tornar-se previsível a partir do contexto fonográfico”. (Morais, 2003, p. 23). O aprendizado da ortografia constitui um grau de dificuldade na aprendizagem das crianças.

Morais (2003, p. 4) afirma que: “para que o aluno aprenda a refletir sobre a ortografia é preciso que compreenda os diferentes tipos de regras. Ao professor compete compreender o que é “regular” (o que tem uma regra, um princípio gerador), diferenciando daquilo que é “irregular” (aquilo que terão que memorizar)”. Dessa forma a escola poderá ajudar o aluno a compreender o processo de construção ortográfica. O autor propõe substituir o treino pela reflexão ortográfica.

2.7 Alfabetizar letrando: dos métodos de ensino à construção da consciência fonológica

Na história da alfabetização, opuseram-se métodos analíticos e sintéticos, um surgindo para superar o outro. Na década de 1990, a discussão se deslocou para a necessidade ou não de um método. Hoje, considera-se que conhecer a história dos métodos ajuda o professor a resgatar alguns princípios permanentes e a construir uma metodologia eficaz para a alfabetização. (GUIMARÃES, 2004, p.6)

No decorrer da história da educação, educadores participaram de reflexões sobre métodos de alfabetização, na expectativa de encontrar um que seja eficiente no processo de aprendizagem. Atualmente muitos professores consideram “um retrocesso a busca de um método para alfabetizar por compreenderem métodos como algo restrito, um caminho único que desconsidera a aquisição da língua e o conhecimento que os alunos já possuem sobre ela” (MAGALHÃES, 2005, p.6).

Conhecer a história dos métodos de alfabetização pode levar o professor a identificar permanências e princípios norteadores que vão ajudá-lo a alfabetizar, levando em conta a situação específica da sala de aula, os conteúdos a ensinar, os processos cognitivos dos alunos, suas dificuldades e facilidades em adquirir certas habilidades.

Para Magalhães, (2005, p.6), até os 1808, quando o Brasil ainda era colônia de Portugal, era proibido publicação de qualquer coisa no Brasil. “Os professores confeccionavam materiais para alfabetizar e também usavam cartilhas portuguesas”. “O expositor português” foi uma das primeiras cartilhas. Logo após surgiu a “Cartilha Maternal” de autoria do poeta português João de Deus, que foi o método mais difundido na década de 1880. Nesse período, surgiram as primeiras cartilhas nacionais que tinham um método sintético. No método sintético, a alfabetização parte “de unidades menores para chegar a unidades maiores”. Iniciava-se pela letra, (método alfabético ou de soletração). Primeiro se ensinam as letras e o nome das letras, na seqüência alfabética para em seguida trabalhar as sílabas, palavras, frases e só então chegar ao texto. Se a aprendizagem iniciar pela sílaba o método recebe o nome de silábico.

Com a Proclamação da República ocorreu um processo de expansão do ensino no Brasil. Surgem os primeiros grupos escolares primeiramente em São Paulo (no ano de 1892) e em seguida nos demais estados brasileiros. Com o nascimento de grupos escolares, surge a necessidade de materiais específicos para turmas diversificadas. Surge, então, através do “ideário republicano” nacionalista a preocupação com a confecção de materiais mais brasileiros, abandonando, assim, os temas portugueses e os conteúdos voltados para Portugal.

É nesse momento que ocorre uma mudança na utilização dos métodos através de um rompimento com os métodos sintéticos e um aumento progressivo dos métodos analíticos (ou globais). Os métodos analíticos ou globais partem de “unidades significativas da língua, como palavras, sentenças ou histórias, focalizando primeiro o sentido e a memorização, para depois partir para a análise das sílabas e fonemas”. (MAGALHÃES, 2005. p.6).

Os métodos globais são subdivididos em palavração, sentencição, de historietas e de contos. O método da palavração parte das palavras, que são memorizadas por meio de repetida visualização. Apenas mais tarde, a atenção é dirigida às sílabas, letras e sons. Seus defensores acreditam que representa uma vantagem iniciar pela palavra, pois, ela representa unidade da língua e do pensamento. O método da sentencição segue a lógica da palavração, porém

começa pela análise da frase. No método de historietas, a alfabetização inicia-se por pequenas histórias, com sentido completo.

No método do conto, os materiais didáticos trazem uma seqüência de contos, com sentidos complementares para serem trabalhados durante o ano. O método de contos é, talvez, um dos mais antigos. Teve seu início nos Estados Unidos. Seu ensino partia de pequenas histórias, adaptadas ou criadas pelo professor, partindo do prazer em que a criança tem ao ouvir histórias. Nesse método, não se usa cartilha. Inicia-se pelo texto, partindo para a frase ou sentença, em um processo de memorização da leitura em uma pré-leitura.

Os métodos analíticos (ou globais) têm por objetivo desenvolver no aluno a capacidade de compreensão, além de treiná-lo na habilidade de antecipar e seguir seqüência de idéias, leva-o a relacioná-las entre si e memorizá-las. Nos métodos que são utilizados histórias e contos há o desenvolvimento da leitura como forma de prazer.

Durante os anos vinte, ocorreram reformas educacionais que visavam à consolidação do “ideário republicano”. Tais reformas colocavam o aluno como centro do processo de aprendizagem, defendiam o uso de jogos e a utilização de material concreto na aprendizagem. A mudança iniciou-se em Minas Gerais, com Francisco Maciel, em 1927, então secretário de educação do Estado de Minas Gerais. A reforma representou um marco à adesão aos métodos analíticos.

Nesse processo da reforma, Francisco Maciel idealizou a “Escola de Aperfeiçoamento” que buscou difundir o método global e o ideário da “Escola Nova” (com base nos ideais de Dewey, Decroly e Claparède), na educação primária em Minas Gerais. O movimento da Escola Nova “preconizava a função socializadora da escola, a centralidade do indivíduo no processo de aprendizagem, a educação para a vida, o caráter científico da educação, com contribuições da Psicologia, da Sociologia, dentre outras.” Os métodos analíticos ou globais foram difundidos através de Lúcia Casassanta, responsável pela formação das professoras na Escola de Aperfeiçoamento.

Segundo (Carvalho, 2005, p.32):

o movimento da Escola Nova que valorizava a leitura, as bibliotecas e o gosto pelos livros, trouxe uma inovação importante para os alfabetizadores: a defesa dos métodos globais. A fundamentação teórica desses métodos é a psicologia da gestalt ou psicologia da forma: a crença segundo a qual a criança tem uma visão sincrética (ou globalizada) da realidade, ou seja, tende a perceber o todo, o conjunto, antes de captar os detalhes.

Das idéias de Decroly surge, então, um método denominado “método ideovisual Decroly”, no início do século XX. Decroly era médico, psicólogo e educador belga. As bases de sua filosofia encontram-se em Rousseau e os seguidores da Escola Nova. Considerado um dos mais importantes métodos globais. Propôs um ensino voltado para os “centros de interesse”, onde a criança passaria pelos estágios de observação, associação e expressão. Sua proposta volta-se para crianças com necessidades especiais. Suas primeiras experiências foram com crianças cegas e surdas, em parceria com uma professora primária, em 1907. Decroly era defensor de um período preparatório para crianças, e defensor da utilização de jogos pedagógicos na aprendizagem de forma que possibilitasse às crianças uma passagem do concreto ao abstrato. As idéias de Decroly foram bastante distorcidas pelos educadores brasileiros ao se transformarem em exercícios escritos de pontilhados. Observava-se uma tentativa de trabalhar com o significado, porém com matérias sem autenticidade, com uma linguagem artificial nos textos, com palavras que representavam uma amostra do que precisaria ser trabalhado.

Carvalho (2005, p.18) lembra que “a chamada querela dos métodos permanecia acesa nos anos cinqüenta e sessenta, alimentada principalmente pelos resultados de pesquisas norte-americanas”. Flesch, (1995, apud, Carvalho, p.18) sustentou que o método fônico (sintético) representava o melhor método para a aprendizagem da leitura e da escrita, favorecendo as classes mais pobres, enquanto que os métodos analíticos ou globais eram responsáveis pelo fracasso escolar da maioria das crianças norte-americanas.

Conforme a mesma teórica, com o passar do tempo, várias tentativas foram realizadas com variação de diferentes contextos para os métodos tradicionais:

“autores propõem que as letras, ou os sons que as letras representam, sejam associadas a personagens de histórias, a cores, a desenhos, a gestos, ou a canções”. Em cada ano surgiram novas cartilhas e pré-livros, na tentativa de alcançar uma eficiência nos métodos de alfabetização.

Para Frade (apud Magalhães, 2005, p. 8), da discussão entre métodos sintéticos e analíticos surgiu a proposta da não utilização das cartilhas entre os anos de 1980 e 1990. Os alfabetizadores trabalhariam com textos diversificados. Com suportes em matérias que circulam na sociedade. Como resultado de críticas a essa proposta dá-se nos anos noventa o retorno dos livros de alfabetização, semelhantes aos livros de leitura, mas com pouca ênfase a relação grafema/fonema. Este modelo é comum até hoje, mas “com uma tendência em tentar equilibrar o trabalho de compreensão de textos, seus usos sociais e diferentes gêneros textuais, com atividades de leitura e de escrita que explorem a relação grafema/fonema”.

Nessa perspectiva, todos os métodos tradicionais nos deixaram alguma contribuição importante para o ensino da língua escrita. Do método sintético à importância do trabalho com a relação entre grafema e fonema. Do método global à importância de a criança aprender a ler a partir de palavras e de texto baseados no contexto da criança. E do método fônico às necessidades de levar a criança “a dirigir sua atenção à dimensão sonora da linguagem”. Nos métodos analíticos, observava-se uma tentativa de trabalhar com o significado, porém com matérias sem autenticidade, com uma linguagem artificial nos textos, com palavras que representassem uma amostra do que precisaria ser trabalhado.

2.7.1 Métodos Fônicos

No período entre 1960 a 1980, um dos métodos mais utilizados foi o método fônico que explorava os sons com ênfase na menor unidade da fala, o fonema. A atenção da criança era voltada totalmente para a decodificação, desvinculada da apreensão das idéias. O método consiste em levar a criança a conhecer oralmente o som da cada letra e uni-las para formar as palavras.

No Brasil os professores foram contagiados pelo “Método da Abelhinha” que eram apresentados pelas autoras Alzira S. Brasil, Lúcia Pinheiro e Risoleta Ferreira Cardoso, em 1965. (Carvalho 2005, p. 25). As autoras apresentavam como: “método misto do tipo fonético”. Para as autoras não se podia dizer a criança o nome das letras (para que a criança não caísse na soletração) e “não fazer a união dos fonemas com todas as vogais” (Silva, apud Carvalho, 2005, p.26). No primeiro momento, a criança une os sons e em segundo momento separa os sons nas palavras. As vogais são representadas por personagens com o objetivo de sugerir o todo ou partes das letras. O método consiste na história de uma abelhinha que vai aos poucos incorporando outros personagens.

Entre os métodos fônicos encontramos também o método da “Casinha Feliz”, criado por Iracema Meirelles (1984), que recusava a soletração e a silabação, mas combinava aprendizagem das letras através de brincadeiras combinando letras com personagens de uma história, através de fantoches.

2.7.2 Método Natural Freinet

O método natural tem em Celestin Freinet, educador francês, seu representante. Freinet era militante socialista, exerceu grande influência sobre educadores progressistas. Sua filosofia baseava-se na crença de que a inteligência, o gesto, a sensibilidade desenvolvem-se através da livre expressão. Em sua proposta, as crianças eram estimuladas a escrever textos livres. Os textos eram lidos pela classe e impressos através de um equipamento manual.

Para Freinet, o ensino da língua materna deveria desenvolver-se em situações de uso social da leitura e da escrita. Incentivava a confecção do “jornalzinho da classe”, a frequência à biblioteca. Segundo Carvalho (2005, p. 38) “o autor propunha que em lugar das atividades puramente formais, os alunos desde tenra idade, escrevessem e lessem para serem compreendidos e para entrar em relação com os outros.”

2.7.3 Método Natural

Tem como autora Heloísa Marinho que se inspirou nas idéias de Deweey, Decroly, representantes da Escola Nova, com o objetivo de conciliar métodos globais com métodos fônicos. Para Carvalho (2005, p. 42) “a rigor trata-se de um método misto, cujas estratégias didáticas são colhidas em fontes diversas, formando um todo bem estruturado”. Para a autora era importante a formação de habilidades de leitura. Nesse método não era usada a cartilha, mas atividades em folhas soltas, denominada de pré-livro.

2.7.4 Metodologia de base lingüística ou psicolingüística

Em Carvalho (2005, p.38), encontramos que este método baseia-se em “conceitos e premissas da lingüística e da psicologia”, propondo o ensino da leitura a partir de orações, respeitando o desenvolvimento cognitivo e afetivo da criança. O método procura partir do conhecimento daquilo que a criança traz em sua oralidade, reconhecendo sua competência lingüística, levando a criança à conscientização das “operações sintáticas que pode fazer a partir de uma oração”. O processo de alfabetização inicia-se pela produção de frases produzidas pelas próprias crianças. Este método foi elaborado por um grupo de professores do “Laboratório de Currículos da Secretaria de Estado de Educação do Rio de Janeiro, em meados dos anos de 1970.

2.7.5 Método Paulo Freire

O método Paulo Freire (1921-1997) é considerado como de “palavração”, por partir de palavras, surgidas de temas geradores, sobre questões sociais, que além de propiciar a oralidade e a conscientização política daria origem a tantas outras palavras. “Os seguidores de Freire, acreditavam, como seu mestre, que a mudança educacional deve ser acompanhada de mudanças significativas na estrutura política e social, para diminuir as desigualdades. Seu método foi, e ainda hoje é utilizado em turmas de EJA - Educação de Jovens e Adultos (BRANDÃO, 1981).

2.7.6 Os métodos de alfabetização e o construtivismo

Através dos trabalhos de Emília Ferreiro e Ana Teberosky, com idéias surgidas a partir de 1980, no Brasil, as pesquisas sobre método de alfabetização passam a privilegiar um novo paradigma “o construtivismo”. Segundo Frade (2005, p.7) “a teoria construtivista pode ser considerada revolucionária, por explicar concepções e hipóteses construídas pelo aluno para se apropriar da linguagem escrita”. E embora a teoria não tenha proposto uma didática da alfabetização, muitos professores passaram a considerar os alunos partindo do referencial da psicologia, que contribuíram para distorcer construtivismo em método, que acabou por gerar um relativismo metodológico, onde “cada professor só iria fazer o que fosse propício para uma sala de aula, para um aluno, como se não pudesse haver princípios gerais de trabalho com a língua escrita”.

As contribuições do construtivismo, no entanto, foram muito importantes para a alfabetização, levando o professor a considerar a criança que aprende e o modo como aprende. Porém, muitos professores ainda não compreenderam que não basta diagnosticar a fase em que a criança se encontra. É preciso criar estratégias de intervenção para que a criança progrida, ampliando assim seu campo conceitual. A compreensão inadequada do professor no que se refere ao construtivismo leva-o ao papel de observador de aprendizagens, deixando de lado seu papel de mediador. E a compreensão de que construtivismo não é um método, mas uma postura frente à aprendizagem das crianças pode ser um grande passo para uma aprendizagem significativa, que precisa partir do contexto da criança na construção do processo de aquisição das competências oral e escrita, através de estratégias de letramento.

2.8 Consciência fonológica – um olhar sobre a aprendizagem

Partindo da análise de pesquisadores da lingüística aplicada à alfabetização, encontramos indispensável aporte teórico para se compreender a importância de desenvolver na criança a consciência fonológica. Para Rivière (apud CARVALHO,

2005, p. 28), consciência fonológica significa “a capacidade de distinguir e manipular os sons constitutivos da língua”.

Antes do desenvolvimento da leitura, esse tipo de consciência já existe, ainda que seja de modo mais ou menos grosseiro, e vai sendo reforçado ao longo do processo de construção da leitura:

A consciência fonológica (...) não é uma capacidade plenamente desenvolvida em todas as crianças. Sejam elas da pré-escola, ou mais velhas: em geral, encaram as palavras como unidades e precisam de significado, orientadas, ao longo do processo de alfabetização, para perceber que as palavras têm uma dimensão sonora, isto é, são formadas por sílabas e fonemas (CARVALHO, 2005, p. 28).

A autora registra, ainda, que a consciência fonológica tem uma relação com métodos fônicos, pois estes enfatizam letras e sons, mas não se confunde com eles. A consciência fonológica consiste na capacidade para focalizar os sons da fala, independente do sentido. Há possibilidade de se definir o grau de consciência fonológica da criança por meio de indicadores como a capacidade de reconhecer o número de sílabas das palavras e de identificar características sonoras como rimas e aliterações.

Para Adams et alii (2006, p. 17), a consciência fonológica é atualmente um assunto de grande importância, pois “crianças que têm consciência de fonemas avançam de forma mais produtiva e criativa para a escrita”. Para esses autores “antes que possam ter qualquer compreensão do princípio alfabético, as crianças devem entender que aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala.” Bem como a noção de que a linguagem falada é composta de seqüências desses pequenos sons não surge de forma fácil nos seres humanos.

As pequenas unidades da fala que correspondem às letras de um sistema de escrita alfabética são chamadas de fonemas. A consciência da composição de pequenos sons é denominada de “consciência fonêmica”. Para esses pesquisadores (Adams et alii, 2006), “a consciência fonêmica escapa a cerca de 25% dos estudantes de primeira série do Ensino fundamental de classe média e a uma

quantidade consideravelmente maior daqueles de origens menos ricas em termos de letramento” (ADAMS et alii, 2007, p. 19).

Para os pesquisadores do CEALE (Magalhães, 2005), a consciência fonológica representa “a habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou de partes de palavras”. Rimas, aliterações, consciência sintática, silábica e fonêmica são habilidades relacionadas à consciência fonológica. A consciência fonêmica é um aspecto particular de consciência fonológica, consistindo na habilidade de perceber a unidade mínima da fala (fonemas). Cada palavra é formada por uma série de fonemas, representados na escrita pelas letras do alfabeto, e a percepção desses é desenvolvida no processo de alfabetização. A consciência fonêmica (última que a criança tende a adquirir) é a capacidade de analisar os fonemas e de relacionar esses fonemas com as letras que os representam.

Adams e outros pesquisadores (2006) afirmam que grande parte das dificuldades de se desenvolver a consciência fonêmica deve-se à variação de um determinado fone. Este tipo de variação recebe o nome de “alofones” de um fonema. “Em função de variações da língua, é difícil dizer quantos sons existem no português brasileiro. Há cerca de 27 fonemas e três alofones, mas o número de alofones varia de região para região” (ADAMS, et alii, 2006, 22). Os fonemas não são pronunciados em unidades separadas, eles são co-articulados, ou seja, quando falamos fundimos os fones em uma unidade silábica.

Dessa forma, o trabalho pedagógico precisa atentar-se para a especificidade de atividades para que as crianças desenvolvam a consciência fonológica, sendo levadas a perceber os fonemas, descobrindo suas existências e a possibilidade de separá-los. Para desenvolver a consciência fonológica das crianças torna-se necessário que os professores tenham conhecimento da estrutura da língua, em especial da fonologia, da fonética e da fônica:

A fonologia é o estudo das regras inconscientes que comandam a produção dos sons da fala, a fonética é o estudo da forma como os sons da fala são articulados, e a fônica representa sistema pelo qual os símbolos representam um sistema de escrita alfabética (ADAMS, et alii, 2006, p. 21).

Segundo esses autores (2006), os fonemas são unidades de fala representadas pelas letras de uma língua alfabética e leitores em desenvolvimento precisam aprender a separar esses sons uns dos outros e a categorizá-los de forma que possam compreender como as palavras são escritas. “É o nível fonêmico que estamos buscando, pois é a consciência dos fonemas que possibilita às crianças entender como o alfabeto funciona – uma compreensão que é fundamental para aprender a ler e a escrever”. (ADAMS, et alii, 2006, p. 23)

Segundo Adams (2006), quando as crianças chegam à escola possuem habilidades lingüísticas bastante desenvolvidas. Nas interações no cotidiano escolar, as crianças concentram-se no significado e na mensagem daquilo que está sendo dito, mas apesar da habilidade de falar e ouvir, as crianças não têm qualquer conhecimento reflexivo das palavras, de suas partes e de como combinam na linguagem oral. Torna-se necessário que, na prática de sala de aula, a criança tenha oportunidade de vivenciar atividades de escuta. É preciso que as crianças aprendam a ouvir de forma ativa e atenta, aprendendo a analisar os sons que compõem a fala. Os autores propõem o trabalho com rimas. “Ao direcionar a atenção das crianças para a estrutura sonora das palavras, o jogo da rima promove sua consciência de que a fala não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma.” (ADAMS, et alii, 2006, p. 35). Nesse sentido, o jogo da rima pode, além de seu aspecto lúdico, contribuir para o desenvolvimento da consciência fonológica:

A sensibilidade às rimas surge com bastante facilidade para a maioria das crianças. Por isso, os jogos com rimas são uma excelente iniciação à consciência fonológica. Por direcionar a atenção das crianças às semelhanças e diferenças entre os sons das palavras, o jogo com rimas é uma forma útil de alertá-las para a idéia de que a língua não tem apenas significado e mensagem, mas também uma forma física (ADAMS, et alii, 2006, p. 51).

Ainda, segundo esses autores, é preciso levar a criança a refletir sobre a estrutura da língua, pois esses conhecimentos podem levá-las à compreensão de nosso sistema de escrita. É indispensável que as crianças adquiriram noções de letras, sílabas, palavras e frases, que podem ser realizadas através de jogos orais. Depois que as crianças compreenderem que as frases são formadas por palavras, torna-se necessário levar as crianças a perceber que as palavras são formadas por

unidades menores que se chamam sílabas como mostram jogos verbais como a "língua do pê". Segundo ADAMS (et alii, 2006, p. 77):

Visto que, diferentemente das palavras, as sílabas não têm significado, é provável que as crianças jamais as tenham notado ou refletido sobre elas. Mesmo assim, as sucessivas sílabas da língua falada podem ser ouvidas e sentidas: elas correspondem às pulsações de som de voz, bem como aos ciclos de abertura e de fechamento das mandíbulas. Por essas razões, a maioria das crianças considera os jogos com sílabas uma novidade, difíceis o suficiente para serem interessantes, mas fáceis o suficiente para serem fatíveis.

Torna-se necessário que as crianças tenham oportunidades de compreender como funciona o princípio alfabético, entendendo que as palavras são formadas de fonemas, as frases são formadas de palavras, as palavras, de sílabas e as sílabas de fonemas. Para Adams et alii, (2006, p. 103) “ os fonemas são mais difíceis para as crianças perceberem ou conceituarem do que palavras ou sílabas”, pois os fonemas representam as menores unidades da língua. Para as crianças torna-se difícil escutar durante a fala ou escuta normais, pois os fonemas são difíceis de perceber, não possuem significado e os fones representantes dos fonemas não podem ser diferenciados na fala e torna-se “difícil para as crianças entender o que estão buscando ao escutar, mesmo quando tentam” (ADAMS et alii, 2006, p. 103). Devido a essas dificuldades é preciso levar a criança a sentir a forma como a boca abre e a posição da língua de acordo com cada som.

As práticas de letramento no contexto escolar precisam contemplar, em princípio, atividades orais para que as crianças pequenas desenvolvam uma consciência fonológica que possam assegurar a construção de leitura e da escrita, pois, para Adams e et alii, (2006, p. 123) “pouco adianta memorizar os fonemas que correspondem às letras , a menos que se tenha antes entendido que cada palavra é composta de uma seqüência de fonemas.” Para os autores a consciência silábica é de grande importância para que as crianças desenvolvam a consciência fonêmica.

O propósito de desenvolver a consciência fonêmica das crianças, fazê-las entender esses insights lingüísticos, dos quais depende uma compreensão produtiva do princípio alfabético. Como visto anteriormente, as pessoas documentam de forma ampla que esse tipo de compreensão resulta em crescimento da leitura e da escrita significativamente mais eficiente para o grupo, bem como em uma redução bastante expressiva na incidência de fracasso na aprendizagem da leitura.

Como vimos, a aprendizagem da leitura e da escrita é bastante complexa demandando atividades significativas e contextualizadas que, de forma lúdica, desenvolvam nas crianças uma consciência fonológica capaz de entrelaçar alfabetização e letramento, em uma prática de alfabetizar-letrando de forma que a criança seja levada a perceber os segmentos sonoros da língua (frases, palavras, sílabas, fonemas) através de rimas, aliteraões e jogos. Essas atividades precisam iniciar de forma prazerosa através do processo de oralidade para que a criança possa adquirir proficiência em sua competência comunicativa, tanto oral quanto escrita.

2.9 Grupos de Força

Quando discutimos consciência fonológica, temos de atentar para alguns aspectos da descrição lingüística da língua oral. Na fala não há necessariamente pausa entre as palavras, já na escrita há um espaço em branco entre elas. Na fala ocorre um fenômeno rítmico denominado grupo de força.

O ponto mais forte de um grupo de força é a sílaba tônica de uma palavra em que outra palavra (principalmente as monossílabas) se junta a ela. Esses vocábulos pronunciados sem pausa constituem grupo de força.

Em Bortoni-Ricardo (2005), encontramos um quadro teórico no qual nos apoiamos para trabalhar a temática dos grupos de força, com exemplificação pertinente. Essa pesquisadora destaca que a compreensão do conceito de grupos de força possibilita identificar o fenômeno fonológico que leva as crianças a grafar o grupo de força como se fosse uma só palavra.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 23) documenta o seguinte exemplo na frase [Afábrica] [de tecidos] [é chamada] [tecelagem]. Na frase a autora nos traz quatro grupos de força.

Em “A fábrica”, a sílaba tônica é fá. Na sílaba tônica atribuímos o valor 3. A sílaba que vier antes da sílaba tônica receberá o valor 1 e as que vem depois da tônica receberão o valor 0. Vejamos o exemplo:

A	fá	br	ca

Em “de tecidos” a sílaba tônica é “si” que receberá o valor 3. As que vem antes da tônica receberam o valor 1 e as que vem depois da tônica receberam o valor 0.

de	te	ci	dos
1	1	3	0

Em “é chamada” a sílaba tônica é “ma”, que receberá o valor 3. Antes dela ocorre sílaba pré-tônica que no grupo de força teve sua tonicidade diminuída, à que deve ser atribuído o valor 2. A outra sílaba que vem antes da vogal tônica recebe o valor 1 e a que vem depois receberá o valor 0.

é	ch	m	d
	2		0

Na palavra “tecelagem” a sílaba tônica é “la”, que recebe o valor 3. As sílabas que vem antes da tônica recebem o valor 1 e as que vem depois da tônica recebem o valor 0:

t	c	l	ger
1	1	3	0

As crianças alfabetizadas costumam escrever grupos de força compostos de duas ou mais palavras, como se fosse uma palavra só. Em função da corrente, sem pausa, interpretadas como uma palavra só. Nas sílabas de tonicidade 1 e 0, no grupo de força pronunciamos a vogal /o/ como vogal /u/ e a vogal /e/ como vogal /i/. As crianças reproduzem esse padrão de pronúncia na escrita.

Nas primeiras fases da construção da escrita, as crianças costumam grafar grupos de força como se fossem uma só palavra. Os professores precisam realizar atividades interventivas que mostrem a elas que há um espaço em branco entre as palavras e que estas são unidades distintas.

Após este breve caminhar apontando o “Estado da Arte”, em que por meio dessa teoria buscamos embasar esta pesquisa, estaremos percorrendo caminhos metodológicos que busquem garantir os passos trilhados, constituindo a trajetória. É o que veremos a seguir.

3 DIMENSÕES METODOLÓGICAS – EM BUSCA DE NOVOS HORIZONTES – A TRAJETÓRIA

Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que- fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar e anunciar a novidade. (FREIRE, 1996, p. 32)

O conceito de pesquisa pode estar vinculado “às várias instâncias da vida social” de um ser humano. Portanto “para a realização de uma pesquisa, torna-se necessário “promover o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto a partir do estudo de um problema”. “Como atividade humana e social a pesquisa traz consigo grande carga e valores e princípios que orientam o pesquisador de acordo com sua visão de mundo” (LUDKE E ANDRÉ, 1986, pp. 3-10). E conseqüentemente, a abordagem de pesquisa adotada refletirá a perspectiva de sociedade, de homem e de educação do pesquisador, bem como dos paradigmas por ele aceitos.

Novas necessidades sociais requerem novos paradigmas. Se em princípio a crença em uma pesquisa positivista era considerada suficiente e inquestionável, surge a necessidade de novas abordagens, que rompessem com antigos paradigmas conservadores, para que dessem origem às pesquisas com novas abordagens, propostas e “soluções metodológicas diferenciadas” (LUDKE E ANDRÉ: 1986 p. 7):

(...) foram aparecendo então novas propostas de abordagens com soluções metodológicas diferentes, na tentativa de superar pelo menos algumas das limitações sentidas na pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística, o estudo de caso.

Na busca de uma nova abordagem na forma de fazer pesquisa, procuro encontrar na pesquisa qualitativa o caminho para construir uma trajetória mais significativa e mais humana na construção do “sujeito histórico” que constitui cada um de nós: professora-pesquisadora (eu), professoras-colaboradoras e as crianças. Para, desta forma, sermos capazes de alterar os rumos e de nossas vidas e fazer diferença fazendo educação. E principalmente compreender a amplitude da relação entre ensinar e aprender:

(...) ensinar não é transferir conhecimentos, conteúdos nem formar é ação pela qual um sujeito criador dá forma, estilo ou alma a um corpo indeciso e acomodado. Não há docência sem discência, as duas se explicitam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não se reduzem à condição um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender. (FREIRE, 1996, p.25):

Assim, busco na pesquisa qualitativa um jeito diferente de fazer pesquisa, em que todos nós: eu, professora-pesquisadora, professora-colaboradora e as crianças possamos ampliar nossos campos conceituais buscando construir uma nova aprendizagem.

Segundo Reis (2002, p.2) “o uso do termo qualitativo em pesquisa possui uma abrangência de definições, não possuindo significado único. Alguns consideram uma forma diferente de fazer ciência”. Desde o início do século XIX, muitos pesquisadores tiveram práticas isoladas de pesquisa qualitativa. Somente no princípio do século XX, houve uma sistematização desse tipo de pesquisa, quando os cientistas sociais iniciaram amplo debate entre pesquisa qualitativa e quantitativa.

A pesquisa qualitativa, segundo André (1995) surgiu por volta do final do século XIX, através das indagações dos cientistas sociais a respeito dos métodos de investigação das ciências físicas e naturais, pois estas deveriam continuar servindo como modelo para fenômenos humanos e sociais. Surge daí uma nova abordagem em pesquisa denominada naturalística ou qualitativa. Naturalística por ser o estudo de fenômenos em que seu caráter natural e qualitativo defendia uma visão holística do fenômeno, levando em consideração os componentes de uma situação, suas interações e influências entre si.

Conforme Ludke e André (1986, p. 11) “é evidente o interesse que os pesquisadores da área da educação vêm cada vez mais demonstrando pelo uso das metodologias qualitativas”, apontam, ainda, cinco características básicas da pesquisa qualitativa que incluem o ambiente natural, a coleta descritiva dos dados, a preocupação com o processo, as perspectivas dos participantes e a análise indutiva dos dados. Para os autores:

A pesquisa qualitativa ou naturalística envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada, enfatiza mais o processo do que o produto e se preocupa em retratar a perspectiva dos participantes (BORDANE BICLEN, apud LUDKE, 198, p. 11)

3.1 A abordagem etnográfica

A concepção idealista subjetivista ou fenomenológica de conhecimentos dá origem à abordagem qualitativa da pesquisa, derivando daí, várias concepções que defendem que a realidade é socialmente construída (ANDRÉ, 1995). Encontra-se, ainda, a importância do interacionismo simbólico enquanto construção social, bem como sua importância frente à corrente etnográfica, cuja principal preocupação é com o significado que as ações e os eventos possuem para os grupos sociais.

Nesse sentido, a etnografia representa uma forma de pesquisa desenvolvida pelos antropólogos para estudar a cultura e a sociedade. Etnografia significa “descrição cultural”. Segundo ela, para os antropólogos, o termo possui o sentido de conjunto de normas que usam para coletar dados sobre os valores, os hábitos, as crenças, as práticas e os comportamentos de um grupo social, ou seja, um relato escrito a partir do emprego dessas técnicas.

A pesquisa etnográfica possui características de interação constante entre pesquisador e o objeto pesquisado, com ênfase no processo, com a preocupação no significado e realização no trabalho de campo, através da descrição. Segundo André (1995, p. 30): “a pesquisa etnográfica representa novas formas de descoberta e de novos conceitos de entendimento do mundo”.

Segundo Ludke e André (1986, p.13) “as técnicas etnográficas eram utilizadas exclusivamente por antropólogos e sociólogos”. Porém, a partir dos anos setenta, alguns pesquisadores começaram a usar as técnicas etnográficas no contexto da sala de aula. Surgindo, assim o termo “pesquisa antropológica” ou “etnográfica”. As autoras nos alertam para o cuidado com os termos em função da alteração de seus significados, por ter a etnografia um sentido próprio que segundo Sprindey (apud LUDKE E ANDRÉ, p.140) representa “a descrição de um sistema de significados culturais de um determinado grupo”.

A etnografia se caracteriza por um contato direto entre pesquisador e situação pesquisada, permitindo a reconstrução de processos das relações e das experiências no cotidiano escolar.

Para Ludke e André (1986, p. 15) “a etnografia como ciência da descrição cultural” envolve situações particularizadas na coleta e apresentação dos dados. E traz pressupostos, que se inspiram no comportamento humano.

Segundo as autoras, não existe um método mais adequado, afirmando que a escolha do método está em função do problema estudado, buscando dados relevantes para a compreensão do problema estudado para a explicitação da realidade analisada.

Ludke e André, baseadas em Hall (1986), propõem algumas qualidades necessárias ao pesquisador de uma abordagem etnográfica mostrando-nos que é preciso que o pesquisador inspire confiança, tenha a capacidade de tolerar ambigüidades, seja capaz de trabalhar sob sua própria responsabilidade; seja pessoalmente comprometido; tenha autodisciplina; seja sensível a si mesmo e aos outros; seja maduro, consistente e tenha capacidade de guardar informações confidenciais.

Para André (1995), é através de técnicas etnográficas participantes e de entrevistas, que torna possível descobrir os encontros e estranhamentos, que por ventura possam ocorrer no cotidiano de uma classe escolar, bem como as representações que fazem seus atores sociais em busca de suas construções, reconstruindo suas linguagens e representações de mundo, buscando entender o que

ocorre no dia-a-dia de suas realidades e do cotidiano do fazer pedagógico, abrindo espaços para um processo de reconstrução, ampliando a vida ali presente.

Bortoni-Ricardo (2005, p. 237) mostra-nos que “o objetivo da pesquisa etnográfica de sala de aula é o desvelamento do que está dentro da ‘caixa preta’ na rotina dos ambientes escolares, identificando processos que, por serem rotineiros, tornam-se ‘invisíveis’ para os atores que deles participam”. Assim, os sujeitos envolvidos no processo entre ensinar e aprender ficam tão acostumados com suas práticas que acabam por não perceber o significado de suas ações e suas concepções sobre suas visões de homem, sociedade e de mundo.

Conforme nos mostra a autora, a metodologia etnográfica é adjetivada como colaborativa, na medida em que o objeto da pesquisa é a ação/reflexão/ação de sujeitos parceiros que têm como procedimento básico a observação participante. Na pesquisa etnográfica não há um limite determinado para a coleta de dados e para a fase de análise. A pesquisa tem caráter interpretativo, iniciando com questões exploratórias organizadas a partir da experiência do pesquisador, do seu senso comum ou da literatura que deu suporte ao tema.

Para a autora, “uma observação piloto deverá conduzir a definição do objeto de pesquisa”. E a partir daí definir a questão central da pesquisa e objetivos específicos, que servirão de bases para a asserção geral e para as subasserções que correspondam ao objetivo geral e ao objetivo específico. Tais asserções podem ser reformuladas “para melhor ajustarem aos conhecimentos que o pesquisador vai adquirindo no próprio desenvolvimento da pesquisa” (BORTONI-RICARDO, 2005, p. 238).

Em trabalho de campo, o etnógrafo vai coletando os dados e organizando-os de modo a confirmar ou desconfirmar as asserções por ele elaboradas, trocando impressões com os membros da classe pesquisada, verificando se há identidade entre a sua interpretação e a das pessoas envolvidas no processo.

Assim, professor-pesquisador, professor-colaborador e crianças podem juntos partilhar experiências de aprendizagens, construindo, desconstruindo e reconstruindo conceitos na busca pelo saber.

3.2 Caracterizando a pesquisa

A pesquisa aqui fundamentada possui uma perspectiva qualitativa e desenvolveu uma observação participativa com uma abordagem etnográfica que, em seu caráter crítico, levou o pesquisador a participar das construções de conhecimento da classe analisada, procurando ressaltar o prazer de aprender frente às construções e ampliação dos graus de letramento, através de uma parceria de construção do trabalho pedagógico na dialogicidade da relação entre ensinar e aprender. Para Vianna (2003, p.77):

Uma pesquisa qualitativa seria mais aconselhável para ter um quadro multifocal do processo educacional na sala de aula, com o uso, se for o caso, de uma abordagem etnográfica, com o emprego de técnicas específicas a essa metodologia, como, por exemplo, a de observação e a de diferentes tipos de entrevistas, possibilitando, assim, a geração de um quadro que mostre o contexto social da sala de aula, os vários tipos de experiências, sobretudo as intelectuais, remetendo ao contexto mais amplo em que aquela particular escola e sala de aula se inserem.

O mesmo autor mostra-nos que “no caso da observação participante, o observador é parte da atividade, objeto da pesquisa, procurando ser membro do grupo”. Para o autor, a observação pode ser aberta “quando o observador é visível aos observados que sabem que estão sendo objeto de uma pesquisa”, (idem, 2003, págs. 18 e 31). Sugere ainda que o observador passe a registrar suas observações em um diário de campo, em que as anotações devem preservar as interações em que as interações ocorrem, devendo relatar “o máximo de observações possíveis no dia-a-dia, ou seja, aquilo que ocorreu, quando ocorreu, o que ocorreu, quem disse, o que disse, o que foi dito”.

Na observação participante, o observador parte dos eventos que estão sendo pesquisados. Para Vianna (2003), os adeptos da observação participante são aqueles considerados cientistas sociais.

Assim, observação participante na visão de Flick (apud VIANNA, 2003, p. 51) “é uma atividade que simultaneamente combina análise documental, entrevistas com respondentes e informantes, participação direta, observação e introspecção”.

A pesquisa realizada foi qualitativa através de uma observação participativa com uma abordagem etnográfica. Tal pesquisa, em seu caráter crítico, levou o pesquisador a participar das construções de conhecimento da classe analisada, procurando ressaltar o prazer de aprender frente às construções e ampliação dos graus de letramento de todos nós. Foi uma parceria na construção do trabalho pedagógico, que buscou a dialogicidade da relação entre ensinar e aprender, em uma escola da Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal.

Considerando que a sala de aula é um espaço multicultural, encontramos aí um espaço permeado por diferentes percepções de mundo, pois está ladeada por sujeitos singulares em sua essência. E é esta diferença que torna belas as muitas possibilidades de aprendizagens dos vários sujeitos envolvidos no processo. Na perspectiva de Sousa (2005, p. 65): “ a sala de aula tem se tornado um espaço social onde seus atores podem revelar suas formas de ver o mundo e posicionar-se frente a ele”.

E a observação participante em uma abordagem etnográfica pode contribuir para que possamos (todos nós envolvidos neste processo) nos constituirmos enquanto sujeitos históricos construtores dos saberes da oralidade e da escrita.

3.3 Os sujeitos envolvidos

Partindo do desejo de interferir nas práticas de letramento, observando o desenvolvimento da consciência fonológica e sua relação com os saberes da leitura e da escrita, esta pesquisa foi realizada em uma escola da rede pública do Distrito Federal, que atende ao projeto BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) na perspectiva de realizar uma observação participante em uma abordagem etnográfica. Para tal contei com a colaboração de vinte e cinco crianças e com o apoio da professora colaboradora.

3.3.1 A escola

A escola está situada na cidade de Taguatinga. É uma escola que atende crianças que são filhas de trabalhadores da comunidade local, ou dos servidores que trabalham na escola.

É a escola onde atuei como professora de educação infantil e de classes de alfabetização e que deu origem à monografia de especialização durante o curso PIE, (no ano de 2002): “Desejo e prazer. Autonomia de Aprender. Construindo o processo de letramento”. Nessa escola, vários projetos foram vivenciados por seus professores: CBA, Vira Brasília a Educação, Escola Candanga, PROFA (Programa de Formação de Alfabetizadores) e atualmente o BIA (Bloco Inicial de Alfabetização). É uma escola que possui parquinho, tanque de areia, duas quadras, banheiros adaptada às crianças com necessidades especiais, videoteca, biblioteca, laboratório de informática e brinquedoteca. É constituída de vinte salas de aula, mas apresenta dificuldades sonoras, pois possui péssima acústica, o que dificulta o trabalho pedagógico, em função do excesso de barulho. Atende a uma comunidade bastante participativa e atuante nos projetos escolares e nas atividades para que são convidados a participar.

Atualmente, a escola participa do projeto BIA (Bloco Inicial de Alfabetização) que nasceu para atender ao programa “Quanto Mais Cedo Melhor”, no Distrito Federal, para que a Secretaria de Estado de Educação pudesse assegurar o acesso e a permanência da criança de seis anos na escola. Em busca de um atendimento de qualidade, o BIA² foi planejado a partir de documento elaborado pela SEEDF e enviado ao MEC (Ministério da Educação), com o objetivo de atender à ampliação do ensino fundamental para nove anos, a partir do ano de 2005, com início na cidade de Ceilândia. A Lei de Diretrizes e Bases, que regulamenta a educação no Brasil, sinaliza para um ensino de nove anos desde o ano de 1996, tornando-se uma das metas do Plano Nacional de Educação, através da Lei 10. 172/01. O ensino de nove anos é uma realidade para muitos países da América do Sul. Desta forma, o BIA busca:

²Documento apresentado aos profissionais de ensino a SEEDF, em 2005, p.1.

atender crianças de seis, sete e oito anos, a partir de suas características etárias, cognitivas, psicossociais, com o objetivo de promover uma aprendizagem significativa, permitindo o desenvolvimento pleno de suas habilidades, a construção de sua autonomia, bem como sua efetiva inserção na sociedade letrada de nossos tempos.

3.3.2 As crianças

A classe inicialmente escolhida é formada por crianças de seis anos de idade, que passaram a pertencer ao BIA (Bloco de Inicial de Alfabetização). Escolhi a turma de seis anos por estar no início da construção da leitura e da escrita. São crianças vindas de classes populares, de lares em que a maioria dos pais são trabalhadores (alguns são trabalhadores em educação). Muitos têm acesso a algum tipo de material de letramento. São crianças oriundas tanto da própria comunidade como de outras regionais, que são matriculadas nesta escola devido à grande credibilidade causada pelo comprometimento daqueles que atuam na construção do projeto pedagógico da escola (todos os funcionários envolvidos). As crianças, em sua grande parte, eram alunos desta unidade de ensino no ano de 2005. Os pais das crianças ficaram muito entusiasmados com a perspectiva do trabalho, que foi por mim socializado em reuniões de pais, pois estive presente em duas. Os pais assinaram as autorizações para que seus filhos participassem desse processo.

3.3.3 A professora

A professora escolhida trabalha na educação há vinte e cinco anos. Trabalhou com classes de alfabetização, participou do Projeto Vira-Brasília a Educação, em que exerceu a função de coordenadora de grupos de estudos, foi coordenadora pedagógica no projeto Escola Candanga, assistente pedagógica e vice-diretora. Atualmente atua com classe de seis anos dentro do Projeto BIA. É pedagoga com habilitação para Classes de Alfabetização e para Séries Iniciais, pela UCB -

Universidade Católica de Brasília e pós - graduada em Administração da Educação pela UNB - Universidade de Brasília.

A professora se colocou à disposição para a construção da pesquisa na busca de uma educação de qualidade e da compreensão da necessidade de um processo de formação continuada. Esse foi um fator relevante e fundamental para a escolha da professora colaboradora.

3.3.4 Os instrumentos de pesquisa

Para a realização desta pesquisa, utilizamos como instrumentos de pesquisa a observação participante com abordagem etnográfica. A professora-pesquisadora e a professora-colaboradora elaboram roteiros de entrevistas, realizando gravações, analisando documentos e protocolos, planejando atividades que possam possibilitar, para ambas, momentos de reflexão a respeito dos aspectos teóricos da pesquisa.

Outro instrumento utilizado foi a entrevista com as crianças, estruturadas e semi-estruturadas. Nós, professora-pesquisadora e professora-colaboradora realizamos entrevistas individuais com o objetivo de compreender o pensamento da criança sobre a construção da escrita, as hipóteses que fazem e a construção da consciência fonológica.

Realizamos entrevistas individuais para percebermos a interação das crianças na construção dos conhecimentos orais e escritos, bem como da construção de suas competências comunicativas. Tal interação ocorreu com abordagem diagnóstica através da “Prova Ampla”. Todo trabalho foi sendo acompanhado por meio de registros constantes em um “Diário de Campo”, que foi denominado de “Diário de Bordo”, bem como através de anotações, gravações e fotografias.

3.4 A construção da pesquisa

Neste momento importante, buscamos em leituras, seminários, palestras, atividades diretas em sala de aula, durante as disciplinas de mestrado, em discussões, pesquisas e na monografia elaborada durante a formação por mim vivenciada no curso de especialização do PIE (Fundamentos Educativos para a Formação dos Profissionais para a Educação Básica – Início de Escolarização) e a partir das reflexões sobre minha prática em classes de alfabetização (bem como da minha paixão por essa fase na vida escolar de uma criança) procurei instrumentalizar-me na busca do exercício de minha formação continuada. Busquei, também, realizar intervenções que buscassem contribuir com a organização do trabalho pedagógico. Colaborei também com a construção e a aplicação do projeto “Pequeno Escritor” que foi a culminância neste processo de descobertas e de aprendizagens:

A idéia de realizar o projeto surgiu da necessidade de um novo olhar junto a construção da escrita, após o diagnóstico de algumas questões observadas durante alguns anos em classes de alfabetização, em que a maioria das crianças apenas tinham o domínio dos códigos da escrita, em atitude de cópia, sem, contudo, compreender o significado e a função social da mesma. (Projeto Pequeno Escritor, 2000, p. 3)

3.5 Uma abordagem etnográfica para as questões de pesquisa

O desejo de interferir sobre as práticas de letramento e compreender o desenvolvimento da consciência fonológica me levou a procurar um caminho onde eu pudesse atuar como professora pesquisadora. Pensando nas ações desenvolvidas realizei entrevistas estruturadas e semi-estruturadas com as crianças e a professora-colaboradora, na perspectiva de elaborar, através de uma observação participante, registros que vieram a confirmar as asserções elaboradas.

3.5.1 Asserção geral:

- Um trabalho de mediação entre os saberes da oralidade e da escrita pode despertar nas crianças alfabetizadas uma consciência fonológica capaz de levá-las a compreender a transição da língua oral para a língua escrita.

3.5.2 Subasserções

- A sala de aula pode tornar-se um ambiente alfabetizador capaz de levar a criança a desenvolver as competências comunicativas oral e escrita.
- Um trabalho de mediação com características interventivas pode despertar a consciência fonológica das crianças, levando-as à reflexão sobre sua língua oral e escrita.
- O desenvolvimento da consciência fonológica, através de práticas de letramento pode levar a criança à construção da leitura e da escrita, bem como a compreensão da transição entre a língua oral e língua escrita.
- A conquista das habilidades de leitura e escrita não está vinculada apenas a um método específico de alfabetização.

No capítulo seguinte, analisaremos as informações realizadas em campo, procurando entrelaçá-las ao objeto de estudo desta pesquisa. E os passos até aqui trilhados poderão nos levar a tantos outros caminhos, a tantas outras possibilidades de aprendizagem, na busca de novos horizontes, na prática de alfabetizar letrando.

VOU CONTAR PRA VOCÊS
A HISTÓRIA DE UMA CRIANCINHA,
QUE UM DIA FOI PRA ESCOLA
TÃO PEQUENININHA.

ESTA CRIANCINHA,
TINHA MEDO DE TUDO,
NÃO CONHECIA
O MUNDO DAS LETRINHAS.
SEMPRE ESTREMECIA
QUANDO A TIA DIZIA:
"LÊ PEQUENININHA!"

E A CRIANCINHA
QUE TINHA MEDO DE TUDO,
APRENDEU NA RODINHA
QUE PODIA FALAR.
FALAVAM DE TUDO:
BRINQUEDOS, CARRINHOS,
PASSARINHOS, BONEQUINHAS, BICHINHOS
PIPA, FANTASMA, CAMINHÃO,
REBELDES, DESENHOS, NOVELAS, TELEVISÃO,
PIPOCA, DOCE, SORVETE, PLANTINHAS,
MEDOS E SONHOS,
TRISTEZAS E ALEGRIAS,
SORRISOS E LÁGRIMAS,
PIÃO E AVIÃO.

EM TUDO QUE FAZIA
A TIA LOGO DIZIA:
"PARABÉNS CRIANCINHA!"
"VOCÊ ESTÁ APRENENDO!"

E A CADA DIA,
A CRIANCINHA
UMA PALAVRA DESCOBRIA
SEPARAVA, JUNTAVA
E LIA...
COM A INTERVENÇÃO DA TIA.

ATÉ QUE UM DIA,
JUNTO COM A TIA,
DESCOBRIU QUE PODIA...
E DESCOBRIU O MUNDO DAS LETRINHAS (...)

(Poema dedicado
às crianças que
participaram da pesquisa,
durante a realização
do projeto Pequeno Escritor)

4 SALA DE AULA – AMBIENTE LETRADOR: ONDE A VIDA PULSA E A APRENDIZAGEM ACONTECE

Eu queria uma escola que lhes ensinasse
a usar bem a nossa língua,
a pensarem e a se expressarem com clareza (...)
Carlos Drummond de Andrade

A sala de aula é um espaço de aprendizagem. Um ambiente letrador em que as ações da professora deveriam cultivar o desejo de aprender de cada criança. Dessa forma, a ação mediadora da professora precisa possibilitar em cada criança a ampliação de seus graus de letramento de forma lúdica e prazerosa através de uma pedagogia sensível.

Foi nessa perspectiva que procurei uma professora para estabelecer uma parceria para o desenvolvimento desta pesquisa. E foi assim que apresentei minha proposta de trabalho à professora colaboradora. Ela mostrou-se empolgada com a idéia de uma parceria, devido aos laços que trazíamos na trajetória de nossas vidas profissionais. Para nós, uma oportunidade de ampliar conhecimentos refletindo sobre a teoria apresentada, reelaborar nossos conceitos e repensar nossa prática pedagógica.

Desde os primeiros contatos com a classe pesquisada, com a professora colaboradora e com as crianças participantes da pesquisa, percebi que a relação entre ambos era amigável e muito tranqüila. Minha chegada à classe foi preparada pela professora colaboradora. As crianças foram aos poucos acostumando-se a minha presença, através de uma interação afetuosa.

A professora colaboradora demonstrou ter uma interação sensível com seus alunos, buscando, em todos os momentos, ratificá-los respeitosamente como falantes de nossa língua materna, trabalhando na perspectiva de Bortoni- Ricardo (apud COX e PETERSON, 2001, p. 83):

No processo interativo em sala de aula, a ratificação consiste em tratar o aluno como falante legítimo, que tem fácil acesso ao piso convencional, que é ouvido com atenção e cujas contribuições são bem recebidas, aprovadas, expandidas no curso da interação.

Na realização do trabalho pedagógico, a professora buscou, a partir da oralidade das crianças, identificar os níveis de aprendizagem, através das representações que as crianças traziam nas formulações de seus conceitos. Demonstrou, também, conhecer a teoria da psicogênese da língua escrita, partilhando comigo muitas reflexões sobre as teorias apresentadas nesta pesquisa, principalmente sobre as questões da nossa língua materna, que para ela era novidade. Estabelecemos uma relação dialógica em uma perspectiva de educação continuada. Foram momentos de trocas, através de análises de textos, livros, do próprio projeto de pesquisa, das atividades realizadas, e das situações vividas em sala de aula.

Através do contexto no qual se realizou esta pesquisa, da atitude reflexiva cultivada entre nós, professora-pesquisadora, professora colaboradora e das crianças, foi possível confirmar as asserções elaboradas na trajetória da organização deste trabalho, iniciando-se com a asserção geral:

Um trabalho de mediação entre os saberes da oralidade e da escrita pode despertar, nas crianças alfabetizandas, uma consciência fonológica capaz de levá-las a compreender a transição da língua oral para a língua escrita.
(Ver página 89)

A professora colaboradora da pesquisa, através de uma postura bastante afetiva procurava fazer intervenções didáticas de acordo com a necessidade da turma, em todos os momentos da organização do trabalho pedagógico, em uma perspectiva de alfabetizar letrando, como nos mostram as anotações³ a seguir:

³Convenções e termos usados nas transcrições:
P-professora
C-criança
P/P- professora pesquisadora
Cs-crianças

A professora recebe as crianças com algumas fichas de palavra sobre sua mesa. Ela chama cada criança para escolher uma palavra. Cada criança pega uma palavra e lê para os colegas. São palavras contextualizadas: nome dos colegas, da professora, de países (eles haviam trabalhado com o nome dos países em função da copa do mundo). A professora vai interferindo na leitura de cada criança, incentivando cada criança a ler a palavra escolhida, as sílabas e as letras. A professora pede que cada criança conte o número de letras de cada palavra. Cada criança vai à frente, lê a palavra, conta o número de letras e pergunta:

P - Quantas vezes você abriu
a boca para falar?

P - Para escrever quantas letras eu preciso?

P - Qual é a primeira letra?

P - Qual a última letra?

Após ler a palavra, e responder cada uma das perguntas, cada criança vai até a caixa de palitos de picolé e pega a mesma quantidade do número de letras. Em seguida eles fazem o “Bingo de Letras”.

(nota de observação, nº 1, 21/08/2006)

É um trabalho coletivo que ao mesmo tempo necessita de um atendimento individual. Ela vai chamando cada criança de uma vez, fazendo perguntas, levando as crianças a refletir sobre a língua falada. Este momento nos leva a refletir sobre as estratégias de “andaimagem” (BORTONI-RICARDO, 2006) como uma metáfora referente à assistência dada por um membro mais experiente sobre um aprendiz. Percebe-se também a construção da escrita pela criança de forma reflexiva. A atividade descrita acima leva as crianças a perceberem que as palavras são formadas por unidades menores que se chamam sílabas.

Após a leitura da história de Sylvia Orthof: “Doce, doce... quem comeu arregalou-se”, a professora explora rimas, a sonoridade das palavras e a poeticidade do texto. Em seguida mostra um cartaz com brincadeiras de crianças. As crianças fazem a leitura das imagens. Após explorar a oralidade das crianças sobre o cartaz ela propõe que cada criança faça o desenho do texto e escreva sua própria história.

Após alguns minutos, uma criança se aproxima da professora e mostra seu desenho e seu texto:

C - Tia, eu escrevi: OS MENINOS ESTAVÃO PEDINDO DOSES.

A professora olha para mim e diz:

P - Márcia, agora acho que é preciso interferir.

Eu vou interferir. Pede para a criança ler novamente.

A professora mostra a palavra DOSES e pergunta:

P - Que outra letra tem o mesmo som?

C - O “C”. O “C” com Cedilha.

P – Aí eu vou te contar outra coisa:

A gente não escreve “Ç” com “E”.

C - É o “C” sozinho?

P - Sim. É DOCE, com “C” e “E”.

P- E ainda tem outra coisa...

C - O quê?

A professora mostra a palavra: “ESTAVÃO”

P- Olha! Assim fica “ESTAVÃO”.

(exagerando na pronúncia).

(nota de observação, nº 2, 23/08/2006)

Esta criança demonstrou estar no nível ortográfico, na perspectiva da psicogênese da língua escrita. Este nível de desenvolvimento da criança foi constatado através da “Prova Ampla” (Grossi, 2003), que representa um tipo de avaliação diagnóstica, e que nos possibilitou fazer intervenções de acordo com suas necessidades. Ao escrever, esta criança procura resolver algumas questões da ortografia, tentando escrever de acordo com suas hipóteses de escrita procurando o código social vigente de nossa língua.

E assim a professora vai levando as crianças a refletirem sobre a língua escrita, desenvolvendo competências comunicativas oral e escrita, trabalhando com a sonoridade das palavras e levando-as a desenvolverem a consciência fonológica, pois, como já vimos, a consciência fonológica representa “a habilidade de perceber a estrutura sonora de palavras, ou de partes de palavras”. (MAGALHÃES, 2005) e a fazer intervenções quando necessário.

Uma criança se aproxima de mim e mostra a tarefa no caderno.

Então começa a ler as palavras.

A criança lê: “OVOS”, “LEITI”

Escreve leite, mas pronuncia o som /E/.

P/P - “É LEITI”? Ou é “LEITE” no jeito de falar?

C - Não. Não, é por causa de que na escola eu falo assim ó: “LEITE” e em casa eu falo “LEITI”.

P/P - Por que aqui na escola você fala “LEITE” e em casa você fala: “LEITI”?

C - Por causa de que a professora fala.

Por causa que eu escrevo com “LEITE” com “E”.

C - “LEITI” não é a mesma coisa de “LEITE”.

P/P - Por quê?

C - Porque troca “I” com “E”.

P/P - Como assim?

C - É diferente o jeito de falar e o jeito de escrever.

O jeito de falar eu falo com “TI” e o jeito de escrever eu escrevo com “TE”.

(nota de observação, nº 3, 25/04/2006)

Nessa atividade, a criança inicia um processo de percepção das arbitrariedades da língua escrita (FARACO, 2003), comprovando a teoria de Lemle (2004) denominada de “casamento poligâmico”. Ao refletir sobre os sons do /ɛ/, /e/ e /i/ ela demonstra iniciar uma reflexão sobre as sete vogais orais, percebendo a diferença entre a fala e a escrita, a cultura escolar e a cultura trazida de casa, bem como da necessidade de adequação da fala de acordo com os domínios sociais.

Após um jogo do Brasil, na copa do mundo, a professora explorou palavras que estivessem ligadas a esse contexto.

A professora escreve algumas letras no quadro: ADGJORBL

E vai enumerando as letras:

A D G J O R B L

1 2 3 4 5 6 7 8

Vai explorando palavras que comecem com cada letra. A inicial das palavras. Então propõe a brincadeira do Enigma: "O Segredo".

A professora coloca os numerais na seguinte ordem:

4 5 3 1 2 5 6

P- O que será que tá escrito?

C2 – Nada. Só tem números.

P – E não se escreve com números?

C2 - Não

P - Por quê?

C2 – Porque só se escreve com letras.

C3 – Ah! Já sei. Se eu juntar a letra de cada número dá pra escrever "JOGADOR".

C3 - É ta escrito "JOGADOR".

P - Por que "JOGADOR"?

C3 - Porque você coloca o 4 e o 5 e faz "JO".

C3 - O 3 e o 1 e faz "GA"

C2 - E se colocar o "D" o "O" e "R"

C3 - Faz "DOR"

P - Qual é a palavra então?

Cs - "JOGADOR"

(nota de observação, nº 4, 12/06/2006)

Essas crianças constroem a hipótese de que não se escreve com números, somente com letras, mas entram no jogo da professora e descobrem o "segredo" da palavra.

Através da prática de alfabetizar letrando, a professora inicia seu trabalho pedagógico através de um contexto, uma prática de letramento que perpassa pelo trabalho com números, palavras, letras, até chegar à unidade mínima da letra.

Uma criança mostra a chuteira que ganhou da mãe. A outra diz:

C1- Eu ganhei uma bola.

P- Uma chuteira e uma bola servem para jogar que tipo de jogo?

Cs- "FUTEBOL"

P- Como se escreve "FUTEBOL"?

As crianças ditam as letras ao mesmo tempo e a professora registra no quadro.

(nota de observação, nº 5, 20/06/2006)

Nessa atividade, a professora parte da oralidade da criança, faz o papel de escriba, levando as crianças a perceberem a transição da língua falada para a língua escrita, e uma reflexão a respeito da formação das palavras.

Após a exploração de algumas palavras, as crianças fizeram seus desenhos. Uma criança se aproxima de mim e mostra seu desenho:

P/P - Que maravilha seu desenho! Lê pra mim o que você escreveu.

A criança lê.

C- Futebol (pronuncia o "L" com som de "U").

P/P - Mas você falou "FUTEBOU". Qual é o som?

C - É o som do "U"

P/P - Mas você falou o som do "U" e escreveu com "L". Por quê?

C - Porque o "L" às vezes tem o som de "U".

P/P - Ah! Entendi!

E a criança dá um sorriso com ar de satisfação.

(nota de observação, nº 6, 22/06/2006)



(Figura 1, com ilustração, criança de 6 anos e 8 meses)

Através dessa atividade, percebemos que a criança inicia o processo de reflexão das regularidades e das irregularidades de nossa língua na relação grafema/fonema, através da intervenção da professora pesquisadora. Esta criança demonstra iniciar processo de compreensão sobre a arbitrariedade de nosso sistema de escrita, aceitando a hipótese de mais de uma letra para o mesmo som, reafirmando o que Lemle denomina de casamento poligâmico. Esse momento comprova o que aprendemos em Moraes (2003), sobre a construção de uma ortografia reflexiva. O professor tem o papel mediador de levar a criança a refletir sobre sua língua materna, ampliando seu campo conceitual e seus graus de letramento. Dessa forma, Segundo Kleiman (1995), a professora tem papel de agente de letramento e, para que isto ocorra, a escola precisa tornar-se um ambiente letrador, que atenda à função de ampliar os diferentes graus de letramento que as crianças trazem de casa, comprovando a asserção inicial.

Analisando algumas situações por nós vivenciadas percebemos na subasserção que:

o espaço da sala de aula pode tornar-se um ambiente alfabetizador capaz de levar as crianças a desenvolverem as competências comunicativas oral e escrita.

(ver página 89)

As atividades descritas a seguir documentaram uma interação entre a professora e as crianças em que a oralidade dá suporte para a construção da escrita.

A professora inicia a aula conversando sobre o vídeo que as crianças irão assistir. Inicia uma conversa sobre “a forma diferente de cada pessoa falar”. E sobre o respeito que devemos ter com as pessoas, independente da forma como falam:

C1 - O grego fala grego e o Chico fala a língua da roça.

C2 - O Chico fala de outro jeito.

P - De que jeito?

C2 - Eu acho muito difícil falar igual ao Chico, porque ele tem que colocar a língua no dente.

P - Mas a gente entende o que o Chico quer falar?

C2 - Sim entende. Meu tio também mora na roça e a gente entende tudo. A gente entende a fala.

P - Então o Chico tem apenas um jeito diferente de falar. E algumas pessoas também têm um jeito diferente de falar. A gente tem que respeitar.

As crianças assistem ao vídeo: “Chico Bento e a hora da onça beber água”. Após o vídeo, as crianças continuam a conversa, em rodinha, sobre as diferenças de cada um e o respeito a essas diferenças. A professora organiza os turnos de fala de cada criança.

As crianças vão lembrando a história e vão aos poucos organizando as idéias. A professora faz o papel de escriba.

A professora sugere que as crianças façam a leitura juntamente com ela. E iniciam uma leitura compartilhada de forma lúdica. As crianças lêem cantando, pulando, alto, baixo, sorrindo, chorando. É o papel da memória na construção da leitura e da escrita, de forma prazerosa.

Após a leitura do texto, as crianças recebem uma folha para fazer o desenho da história e montar um “filminho”. A professora volta ao texto produzido e lembra o título da história. Vai escrevendo no quadro novamente, somente o título. A professora vai escrevendo as palavras, as letras e orientando quanto ao espaço entre as palavras. As crianças fazem seus desenhos dando início a um processo que se configura como construção da escrita. (nota de observação, nº 7, 06/07/2006)



“O Chico ficou com medo”.

(Figura 2, com ilustração, criança de 6 anos e 6 meses)

Durante a conversa na rodinha sobre o filme, as crianças ficaram muito empolgadas. Falaram sobre a variação lingüística e o respeito às diferenças. A professora organizava os turnos de fala, estabelecendo uma confiança mútua entre todos os participantes desenvolvendo a oralidade de cada criança através do que se configura em “pedagogia culturalmente sensível” (ERICKSON 1987). Mesmo as crianças consideradas mais tímidas fortaleceram-se, sentindo-se acolhidas. Esta atividade levou os alunos a expressarem suas idéias, sem medo de errar. E a postura sensível da professora levou os alunos a refletirem sobre a desconstrução de preconceitos. Ao incentivar os alunos a produzirem seus textos, nos foi possível observar o nível de desenvolvimento de cada criança, suas hipóteses de escrita e a intervenção necessária em cada momento.

A professora apresenta uma sacolinha com alguns bichinhos de plástico:

P - Aqui dentro tem brinquedos. Que brinquedo será que tem?

C1 - Tem cavalinho.

C2 - Tem coelhinho.

C3 - Tem bichinho?

P - Eu vou pegar um brinquedo, passar a mão e vou ver com que letra ele começa. (A professora pega um brinquedo, passa

a mão). Eu acho que é um cavalo. Cavalo começa com que letra?

C4 - Com "c".

C5 - Mas também tem o som de "K".

P - É mesmo o "C" tem o som de "K".

P - Agora eu vou ver quantas vezes a boquinha abre pra falar.

"CA" - "VA" - "LO".

P - Quantas vezes abrimos a boca? Ó: "CA" - "VA" - "LO"

P - Eu abri a boca quantas vezes?

Cs - 3 vezes

A professora escreve a palavra "CAVALO" no quadro.

P - Eu abri a boca três vezes, mas quantas letras eu usei pra escrever (a professora conta as letras da palavra com as crianças).

A professora passa a sacolinha e fazem a brincadeira da batata quente: "BATATA QUENTE, QUENTE, QUENTE, QUEIMOU...".

Ao final da frase, a criança que está com a sacolinha tira um brinquedo.

P - Que bichinho é esse?

C6 - É "ELEFANTE".

P - "ELEFANTE" começa com que letra?

C - Com "E".

P - Pra falar "E" - "LE" - "FAN" - "TE" quantas vezes abrimos a boca?

Cs - Quatro vezes.

As crianças repetem a palavra, falando pausadamente:

"E" - "LE" - "FAN" - "TE".

Elas contam as sílabas nos dedos.

A professora pede que a criança escreva a palavra no quadro.

C6- Mas eu não sei.

P- Vamos ajudar a coleguinha?

"Elefante começa com que letra?

C8 - Com E.

A criança escreve no quadro.

P - E depois? Que letra tem?

C9 - Tem o "L".

P - "L" de quê?

C10 - De lua.

C11 - De lata.

C12 - De leite.

P - Qual a próxima letra?

C13 - "E". Agora é o "E".

A criança escreve: "ELE"

P - E agora?

C1 - O "F".

P - "F" de quê?

C14 - De "FACA".

P - E agora que letra falta?

C1 - O "A".

A criança escreve: "ELEFA"

P - "A" de que?

C2 - "A" de "AMOR"

P - E agora?

C4 - Que letra falta pra escrever "FAN"?

Uma criança olhando o mural onde tem a palavra "ELEFANTE".

C5 - O "N".

P - "N" de quê?

C10 - De neném.

C11 - De navio.

A criança então escreve: "ELEFAN".

A professora LÊ: "ELEFAN".

P - Mas falta o pedacinho "TE". E pra fazer "TE"?

C15- O "T".

P - "T" de quê?

C16 - De "TATU".

P - Mas falta uma letra pra fazer "TI". Que letra é?

C1 - O "E".

P - Mas eu falei "ELEFANTI". E vocês falaram que era o "E".

C2 - O "E" com som de "I". A gente Fala "ELEFANTI", mas escreve "ELEFANTE".

P - É às vezes o "E" tem o som de "I".

A professora vai até o quadro e lê junto com as crianças.

P - Quantas vezes a gente abre a boca pra falar?

Cs - Quatro.

P - Quantas letras têm?

As crianças contam as letras.

Cs - Oito.

Neste momento, percebemos a ampliação do campo conceitual dessa criança através do auxílio do outro. É o que Vygotsky chama de “Zona de desenvolvimento potencial” (REGO, 1995). Bem como a descoberta de uma das irregularidades da nossa língua.

A brincadeira continua. Passam a sacolinha e outra criança tira um “BOI”

P - “BOI” começa com que letra?

C17 - Com “B”

A criança escreve a letra “B” no quadro.

P - Quantas letras precisamos pra escrever a palavra “BOI”?

C17-Três. A criança escreve “BOI” no quadro sem intervenção.

Passam a sacolinha novamente.

C18 - Como é o nome daquele que tem um negócio assim?

P - Que negócio?

C18 - “ELEFANTE”?

(mostra o bichinho)

P - Ela pensou que tinha tromba de elefante. Ela passou a mão no rabinho do bichinho. Que bichinho é este?

“C18 - DRAGÃO”.

P - “DRAGÃO” começa com que letra?

C18 - Com “D”.

P - “D” de quê?

C1 - De “DIA”.

C2 - De Deus.

C3 - De “DRAGÃO”.

C18 - Como é o D?

A professora se levanta e mostra o alfabeto na parede. As crianças lêem as letras do alfabeto até chegar a letra “D”: “A” - “B” - “C” - “D”

A criança escreve: “DA”.

P - Se colocar o “D” e “A” fica “DA”. Mas pra fazer “DRA”?

(Reforça o som do “R”)

C3 - É o “R”.

P - Como é o “R”?

A criança procura o “R” no alfabeto.

E escreve: “DR”

P - E pra fazer o “DRA”?

C18 - Tem o “A”. (E escreve: “DRA”)

P - E pra fazer “GÃO”?

C18 - Tem o "G".

A criança procura a letra "G" no mural e escreve: DRAG".

P - E pra fazer o "ÃO"?

C4 - De "AVIÃO".

C4 - Tem o "A". Mas tem um negocinho em cima.

P - Mas pra fazer "Ã" tem til.

O negocinho se chama Til (a professora informa).

A criança escreve: "DRAGÃ".

P - "DRAGÃO" e reforça o som do "O"

A criança escreve "DRAGÃO".

Ao passar a sacolinha, outra criança tira um leão.

C2 - É um leão.

P - "LEÃO" começa com que letra?

C2 - Com "L".

P - E pra fazer "LE", que letra precisa?

C2 - Tem o "L" e o "E".

A criança escreve "LE".

P - E pra fazer "ÃO"? "LEÃO" igual a "DRAGÃO".

A criança escreve: "LEAO".

C2 - Tia, falta um tracinho assim. (e faz o til com o dedo)

P - (intervindo e informando novamente) Sabe como é o nome deste tracinho? É o til.

E a criança escreve: "LEÃO".

Passam a sacolinha. Outra criança tira outro bichinho.

C5 - E aquele que tem negócios assim?

P - Que negócio?

(a criança mostra a mãozinha fazendo dois chifres na cabeça).

Ela mostra o bichinho.

C5 - É aquela do Papai-Noel.

P - Ah! É uma rena. "RENA" começa com que letra?

Cs - Com "R".

E a criança escreve sozinha: "RENA".

C7 - Parece com "RENATA".

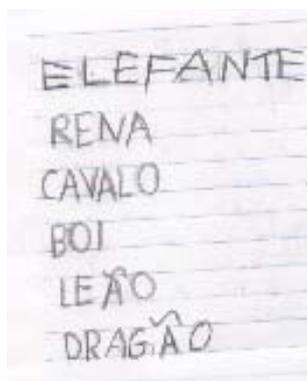
P - Faltou o que pra ser "RENATA"?

C7 - O "TA".

P - É

(nota de observação, nº 8, 10/10/2006)

Após a exploração dessa atividade oral, as crianças escrevem as palavras em seus cadernos:



ELEFANTE
RENA
CAVALO
BOI
LEÃO
DRAGÃO

(Atividade realizada por uma criança de 6 anos e 7 meses)

Nessa atividade, observamos a vinculação entre oralidade e escrita. O desenvolvimento da consciência fonológica das crianças partindo de um contexto, o nome do animal, as letras iniciais de cada objeto, a construção da sílaba até chegar à formação da palavra através de uma ortografia reflexiva. A professora organizando os turnos de fala. Em uma prática de alfabetizar letrando, os alunos são incentivados a se expressarem oralmente, a terem confiança em sua oralidade e em sua capacidade de produção escrita. No decorrer dessas atividades, as crianças demonstraram não ter medo do erro, pois para esta professora o erro é visto como “erro construtivo”, em que, partindo do erro, o trabalho pedagógico possa ser elaborado na busca de ampliar o campo conceitual de cada criança.

4.1 Inventando histórias e trabalhando a oralidade

A professora mostra uma sacolinha com algumas figuras.

P - Nós vamos inventar uma história com estes animais que estão aqui. Eu vou começar. Era uma vez um cavalo muito bonito que galopava: Pocotó, pocotó, pocotó... De repente o cavalo viu um boi... Agora pra terminar a história cada um vai contar a história na hora que pegar um bichinho. Eu começo e você vai continuar, (passa a sacola para uma criança).

P - Era uma vez um gato que estava miando: miau, miau, miau... Onde o gato estava miando?

C1 - Na casa.

P - Então vamos contar a história de novo?

P /Cs - Era uma vez um gato que estava miando na casa.

C2 - Era uma vez um gato que estava miando na casa e viu uma borboleta voando.

C3 - E a borboleta viu um pato.

P - (Mostra um boi). Mas como é que o Boi vai entrar na história?

C4 - Um dia um boi foi beber água no poço.

C5 - O boi tava bebendo água no poço e viu... e viu um coelhinho que estava pulando no gramado.

P - Então vamos repetir a história toda?

P/Cs - Era uma vez uma borboleta voando. A borboleta viu um pato. O boi estava bebendo água no poço e viu um coelhinho no gramado.

Uma criança tira um peixe.

P - Mas tem peixe no poço?

Cs – Não.

P - Então vamos mudar?

C6 - Não. O boi foi beber água no rio e viu um peixinho nadando.

P - Então vamos repetir toda a história:

P/Cs - Era uma vez um gato que estava miando na casa. Ele viu uma borboleta voando. A borboleta viu um pato. O boi estava bebendo água no rio e viu um coelhinho no gramado e um peixinho nadando.

A professora tira um pintinho.

C7 - Aí, um pintinho apareceu. Ele queria comer o peixe, mas não conseguiu.

A professora tira outro pato.

C8 - Tem dois patos.

P - Onde? É mesmo!

C9 - O pato falou pro outro pato ajudar o pintinho a comer o peixe.

A professora tira um lobo.

P - Aí apareceu um lobo... Mas como termina esta história?

P - Eu vou inventar também. Posso?

Então um porco viu o lobo comendo o pintinho...

C8 - O porco puxou o rabo do lobo e o lobo foi embora.

P - Então vamos repetir toda a história? (e a professora vai mostrando cada personagem).

P/ Cs - Era uma vez um gato que miava numa casa e viu uma borboleta voando. A borboleta viu um pato. Um dia um boi foi beber água no rio e viu um coelho pulando no gramado. O peixe tava nadando no rio. Aí o pintinho apareceu, quis comer o peixe e não conseguiu. O pato falou pro outro pato ajudar o pintinho a comer o peixe. Então quando o porco viu o lobo comendo o pintinho puxou o rabo do lobo. E o lobo saiu correndo. E foi embora.

(nota de observação, nº 9, 12/10/2006)

Nessa atividade, observamos a importância do processo de desenvolvimento da oralidade na relação entre ensinar e aprender. A professora organizando turnos de fala, levando as crianças a sentirem-se confiantes em sua oralidade, mostrando-nos que o espaço da sala de aula pode tornar-se um ambiente de construção da competência comunicativa oral. Tal atividade corrobora o que Cagliari (1998) afirma quando se refere à fala da criança, da linguagem por ela utilizada no dia-a-dia. Para ele, criar condições para que a criança utilize a linguagem trazida de casa leva a criança a perceber que está lidando com o mesmo objeto de casa e da escola, não com coisas muito diferentes. Agindo dessa forma, o professor estará diminuindo a distância entre a cultura da família e a cultura escolar. Nessa atividade, a professora trabalhou a oralidade, dentro de um contexto, buscando a coesão e a coerência do texto oral, através da ludicidade no ambiente da sala de aula.

Na hora do lanche, uma criança ajuda a distribuir as colheres. Quando acabam as colheres, a criança percebe que faltam algumas. Conta o número de crianças que ficaram sem colheres e diz:

C - Tia, vou buscar a "cuiês"

A professora faz uma ratificação:

P - Sim, você vai buscar as colheres.

E reafirma perante a classe:

P - Esperem! O coleguinha vai buscar as colheres. E a criança sai da sala em direção à cantina. (nota de observação, nº 10, 09/07/2006)

Nesse momento a professora procura fazer o que Bortoni-Ricardo denomina de Ratificação. A professora demonstra sensibilidade à oralidade da criança, dando continuidade à contribuição do aluno relaborando-a e ampliando-a. Ela mostra para a criança a cultura escolar de forma a não ferir a cultura trazida do ambiente de casa. Nessa situação a criança realiza um fenômeno denominado despalatalização ou vocalização, isto é, redução do /lh/. São traços característicos da variedade rural, analisados como traços descontínuos. Ao fazer a ratificação, a professora aponta para uma intervenção sensível, no processo denominado por Bortoni-Ricardo de “Andaimagem”, por meio de “uma pedagogia culturalmente sensível” (ERICKSON, 1987)

Após essa exposição documentada pelos registros de observação, passo a analisar as práticas de letramento e as intervenções necessárias para desenvolver a consciência fonológica das crianças, com base na asserção:

Um trabalho de mediação com características interventivas pode desenvolver a consciência fonológica das crianças, levando-as à reflexão sobre sua língua oral e escrita. (Ver página 89)

Na atividade descrita abaixo, podemos perceber que a criança evidencia uma relação entre fala e escrita, mostrando compreender que “aqueles sons associados às letras são precisamente os mesmos sons da fala”. (ADAMS et alii, 2006, p.19). Nessa atividade, a criança demonstra iniciar um processo de vinculação letra/som, percebendo a inicial das palavras, em um momento denominado por Contini Jr (1988) de escrita diferenciada com valor sonoro inicial, onde a criança começa a perceber a letra inicial de uma palavra. É um exemplo de que é preciso trabalhar letras iniciais e finais das palavras, no processo inicial de alfabetização, através de atividades que levem as crianças a perceber que as palavras são formadas por fonemas e que estes têm identidades separadas (ADAMS, et alii, 2006).

A professora trabalhou o bingo de letras com as crianças. Explorou tipologia das letras, curvas abertas e fechadas, retas, orifícios. A cada letra tirada, ela incentivava as crianças a falarem o nome de um objeto começado com a letra sorteada. Ao término do bingo de letras, a professora distribuiu uma folha de papel para cada criança com as letras do alfabeto, já escritas em caixa alta. Uma letra para cada uma e pediu que cada criança desenhasse um objeto que representasse a letra. Uma criança que tinha a letra "D" desenhou uma menina. A professora então perguntou:

P - "Que objeto é esse da letra "D"?"

A criança prontamente respondeu:

C - "É minha amiguinha a Dudu".



(Figura 3, desenho, criança de cinco anos e seis meses)

Nesse momento a criança evidencia iniciar processo o de vinculação letra som, ou seja, a relação entre grafemas e fonemas.

Uma criança se aproxima de mim e pergunta:

C - Tia quem colocou meu nome ali.

(e aponta para o varal que tinha pendurado envelopes de plástico com nomes de crianças para guardar atividades)

P/P - Com o é seu nome?

C - Eduarda. Mas é meu nome. Olha lá!

P/P - Que nome tem aqui?

C - (a criança lê): Eduardo

P/P - E seu nome termina com essa letra?

C - Não termina com "A".

P/P - Então que nome tem aí?

C - É Eduardo.

A criança vai o varal e inicia a leitura

dos outros nomes que estão escritos.

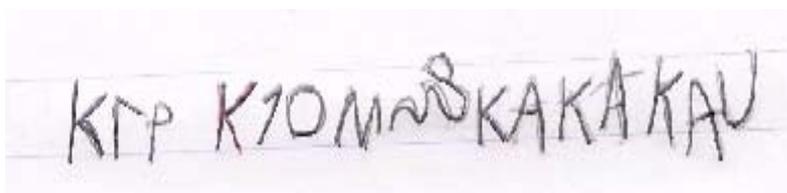
(nota de observação, nº 11, 13/03/2006)

Nesta atividade, a criança demonstra perceber a letra final das palavras. Percebendo a vinculação entre oralidade e escrita, bem como da identidade dos fonemas.

A asserção a seguir, parece se comprovar mostrando-nos a relação entre construção da leitura e da escrita:

O desenvolvimento da consciência fonológica, através de práticas de letramento, pode levar a criança à construção da leitura e da escrita levando-as à compreensão da transição entre língua oral e língua escrita. (Ver página 89)

Na atividade a seguir a criança escreve:



A professora questiona:

O que você escreveu? Lê pra mim!

A criança responde: "CACAU"

A professora interfere perguntando:

P - "O que é "cacau"?"

C - : "Um negocinho de passar na boca".

P - "Você escreveu "cacau" com esta letra?"

(mostra o K). "Que letra é esta"?

C - "É o "K".

P - "Você escreveu cacau com "K" , tem outra letra"?

C - "Tem, a letra de 'CARRO'."

A professora então interfere mais um pouco:

P - "Que letra é esta"?

C- "É a letra de CASA. E a letra de CORAÇÃO".

(A criança vai até o alfabeto vivo da sala), procura a letra, volta e diz:

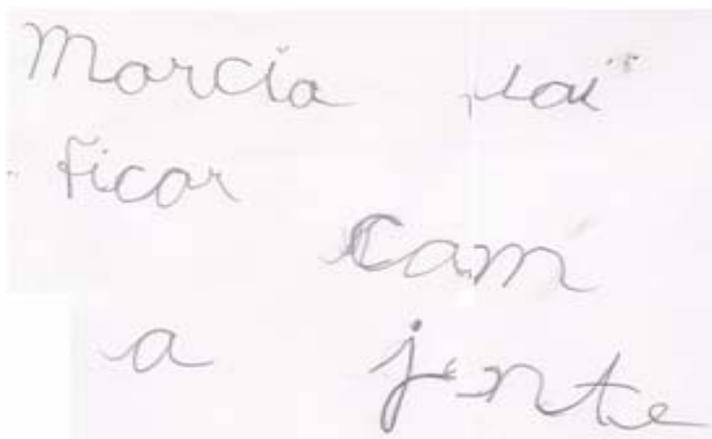
C- "AH! É a letra 'C'."

(nota de observação, nº 12, 24/03/2006)

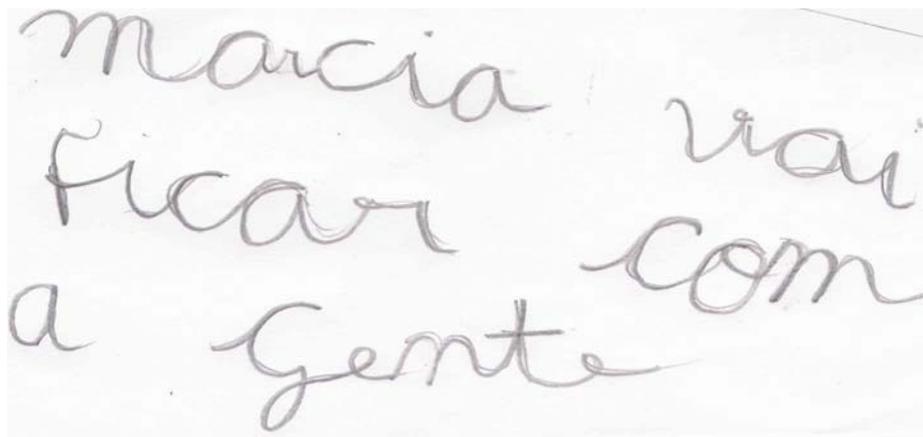
Essa atividade possibilita perceber o trabalho com palavras dentro de um contexto e a percepção da unidade mínima o fonema. Pois, para MAGALHÃES (2005) a consciência fonológica representa a habilidade de perceber a estrutura sonora das palavras ou de parte delas. E esta criança começa refletir sobre isto através de uma consciência fonológica.

Entrei na sala de aula e a professora não estava. Ela estava doente.

Sentei-me na rodinha com as crianças e disse que eu iria ficar com elas. Cantamos uma música, e de repente Eduarda levantou-se e escreveu no quadro: "Márcia vai ficar com a 'jente'!" Ela escreveu "JENTE" COM "j".



Pedi a ela que escrevesse em um papel, ela escreveu: "Márcia vai ficar com a gente". Ela foi até sua mesa escreveu e me entregou o papel que dizia:



Então perguntei:

P/P - Por que você escreveu "gente" com "J", antes, no quadro e agora com "G" na folha?

C - Eu sei que é com "G"

P/P - Quem te falou que "gente" é com "G"?

C - Eu que pensei. É o som. "G" de gente.

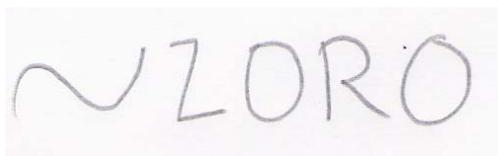
(nota de observação, nº 13, 08/12/2006)

Nesse contexto, a criança demonstra fazer algumas descobertas sobre a ortografia. Faz uma reflexão sobre sua escrita e começa a perceber a arbitrariedade da língua. É a reflexão sobre a língua escrita. A construção de uma ortografia refletida na análise da língua escrita. Para Morais (2003, p. 15) "a tarefa do aprendiz de ortografia é multifacetada: envolve apropriar-se das restrições irregulares e regulares socialmente convencionadas, de modo a gerar não só a escrita de palavras, mas a escrita correta das palavras". E esta criança demonstra despertar para algumas questões ortográficas, ainda associando fala e escrita.

Na atividade a seguir, percebemos ainda o forte vínculo entre oralidade e escrita, onde a criança mistura símbolos e letras para a escrita de palavras, na tentativa de construir uma escrita de acordo com suas hipóteses.

Após construírem a caixa de tesouro das palavras, uma criança escreve a palavra tesouro demonstrando sua hipótese de escrita e a vinculação letra/som. Para a escrita da palavra "tesouro", a criança

escreveu “~zoro”. Mostrando-nos que as práticas de letramento em sala de aula podem desenvolver a consciência fonológica das crianças, levando-as a perceber a relação letra/som conduzindo-as a uma reflexão sobre a língua oral e escrita. A criança demonstra estar construindo a vinculação entre grafemas e fonemas e de uma ortografia reflexiva como propõe Moraes (2003).



(nota de observação, nº 14, 07/04/2006)

Ao realizar o projeto de pesquisa, embasada nas teorias sobre a construção da escrita na prática de sala de aula, como professora pesquisadora e alfabetizadora, elaborei a asserção abaixo:

A conquista das habilidades de leitura e escrita não está vinculada apenas a um método específico de alfabetização.

(Ver página 89)

Durante minha permanência em campo, constatee, juntamente com a professora colaboradora, que a aprendizagem das crianças não passou necessariamente por um método de alfabetização. Ao contrário, conhecer o que pensa uma criança sobre a construção da escrita vai aos poucos eliminando muitos dos métodos aqui apresentados, por desconsiderarem o saber da criança e suas hipóteses de escrita. Na perspectiva da construção do conhecimento, muitas atividades foram propostas, sempre partindo das representações das crianças em busca de ampliar seus graus de letramento.

4.2 Trabalhando com vogais:

O trabalho com vogais precisa ser desenvolvido de forma lúdica para que as crianças possam perceber a sonoridade das letras dentro das palavras na formação das sílabas. As crianças na fase escolar adquirem a noção de que palavras se compõem de sílabas e as sílabas de letras.

A professora e as crianças criaram um código.
Para cada vogal usaria um movimento com o corpo.
"A" - Braços abertos
E - Braços cruzados
I - Um braço pra cima e outro pra baixo
O - Braços formando uma bola pra frente
U - Braços abertos pra cima.
(nota de observação, nº 15, 09/03/2006)



A atividade visa iniciar um trabalho de conhecimento de algumas vogais orais. A professora propõe à criança o desafio de falar seu próprio nome e fazer o gesto, observando a unidade sonora das palavras dentro de um contexto de identidade. Nessa atividade, a unidade mínima, fonema, é trabalhada partindo da oralidade, do contexto do nome e da palavra.

A professora trabalhou com as crianças a música do sapo:

“O sapo não lava o pé
Não lava por que não quer
Ele mora na lagoa
Não lava o pé porque não quer”.

A professora propõe que cantem a música trabalhando com as vogais, utilizando cada vogal de uma vez ao cantar.

Com A

“A sapa na lava a pá
Na lava parca na Ca
La mara na laga
na lava a par ca na ca”.

Com E

“E sepe ne leve o pé
Ne leve perque ne que
Le mere ne legue
Ne leve e pé per que ne que”.

Com I

“I sipi ni livi i PI
Ni livi pirqui ni qui
Li miri ni ligui
Ni livi i PI
Pirqui ni qui”.

Com O

“O sopo no lovo o pó
No lovo porquo no quo
Lo moro no logo
No lovo o pó
Porquo no quo”.

Com U

“U supu nu luvu u pu

Nu luvu purqu nu qu

Lu muru nu lugu

Nu luvu u pu

Purqu nu gu”.

A atividade foi realizada na rodinha com as crianças. As crianças cantam e de forma lúdica trabalham com a sonoridade das vogais. A atividade leva as crianças a perceberem a formação das sílabas, desenvolvendo uma consciência silábica.

Após a atividade uma criança se aproxima da professora e diz:

C- Êita! É o “SA” da Sara, não é tia?

Partindo da música a criança demonstra desenvolver o fenômeno da consciência fonológica, através da compreensão de que as palavras são formadas por sílabas, fazendo uma associação de sons. Nesse processo inicial de alfabetização a criança passa a perceber a sonoridade das palavras e das letras, dentro de um contexto significativo para ela.

Depois de assistirem ao DVD do Cocoricó, uma produção infantil da TV Cultura, que explora música, rimas, cores e sons, as crianças cantam a música:

“Piquenique, piquenique no quintal”

A professora propõe então o exercício da atividade do sapo, e utilizam as vogais ao cantar, demonstrado no DVD e apreciado pelas crianças. As crianças cantam:

Só com A

Paquanaqua, paquanaqua na quantal

Paquanaqua, paquanaqua na quantal

Só com E

Pequequeneque, pequeneque ne quentel

Pequequeneque, pequeneque ne quentel

Só com I

Piquinique, piquiniqui ni quintil

Piquiniqui piquiniqui ni quintil

Só com O

Poquonoquo, poquonoquo no quontol

Poquonoquo, poquonoquo no quontol

Só com U

Puqunuqu, puqunuqu nu quntul

Puqunuqu, puqunuqu nu quntul

Esta atividade também contribui com a construção do desenvolvimento da consciência fonológica das crianças, trabalhando oralidade e a consciência dos sons das vogais, de forma lúdica e contextualizada.

4.3 Trabalhando com rimas

Observando o desenvolvimento da consciência fonológica, a professora propõe um trabalho com rimas. Como já vimos Adams et alii (2006) nos mostram que os jogos com rimas representam uma iniciação ao desenvolvimento da consciência fonológica.

Partindo de versos a professora trabalha a produção coletiva de texto:

“Borboletinha
Tá na cozinha
Fazendo chocolate
Pra vovozinha
Peti, peti
Perna de pau,
Olho de vidro
Nariz de pica-pau-pau-pau”.

(nota de observação, nº 16, 17/08/2006)

A professora foi registrando as palavras e interferindo para que as crianças pensassem sobre a construção da escrita. Em princípio, ela trabalhou apenas com a oralidade incentivando o jogo com palavras, o ritmo, a rima, a descoberta dos sons. Ela faz os registros assumindo o papel de escriba enquanto as crianças falam os versinhos. Após a construção do texto, a professora incentiva as crianças a fazerem a leitura do texto. As crianças lêem as quadrinhas. A professora ressalta cada palavra passando o dedo sob cada uma e pede para que as crianças repitam a leitura.

As crianças estavam sentadas no chão, na rodinha. A professora sugere que as crianças trabalhem com rimas.

P - Vamos tentar fazer rimas usando as palavras?

E escreve no quadro as palavras terminadas com “ão” citadas pelas crianças:

CORAÇÃO

MÃO

CÃO

SABÃO

LIMÃO

AVIÃO

C1 - “Tia, ele falou ‘MACARRÃO’ tira as calças e dá um Mijão”.

P - É que a rima é pra gente brincar com as palavras.

P - Os meninos fizeram uma rima. As pessoas usam a rima pra brincar. Geralmente pra ser engraçado.

C2 - Tia, outra rima: “Quando eu fico de “LADO” eu falo “RIMADO”.

C3 - Outra rima tia: quando eu fico do seu “LADO” eu fico “GRUDADO”.

C4 - Tia, quando eu fico no CELULAR eu fico BRAVO.

P - “CELULAR” e “BRAVO” tem rima?

C 1 - Não.

P - Por quê?

C1 - Porque não combina.

C5 - Quando eu fico do seu “LADO”,
Meu coração fica “APERTADO”

C6 - “ÁGUIA”.

P - “ÁGUIA” rima com o quê?

C6 - Com "AGUA".

P - Teve som igual ao som do final?

Cs - Não

P - Não é o som que começa. É o som que termina.

C7 - Também tem "AR" que rima com "MAR".

C8 - "Quando eu fico do seu "LADO"
meu coração fica "MAGOADO".

P - Olha quanta rima!

C9 - Tia, tem "PELÉ" e "ZÉ"

P - Mas vamos fazer um versinho? Quem me ajuda?

C9 - O "PELÉ" vendo o "PÉ" de "CHULÉ".

C2 - Já sei tia:

O PELÉ

O REI DO PÉ

ENSINOU PRO ZÉ

QUE TEM CHULÉ.

C3 - "ZÉ", vai tomar "CAFÉ"

C10 - O "PELÉ" tem "CHULÉ".

C6 - O "PELÉ" vai tomar "CHÁ".

P - O PELÉ vai tomar "CHÁ" rimou?

Cs - Não!

C13 - O "PELÉ" vai tomar "CAFÉ"

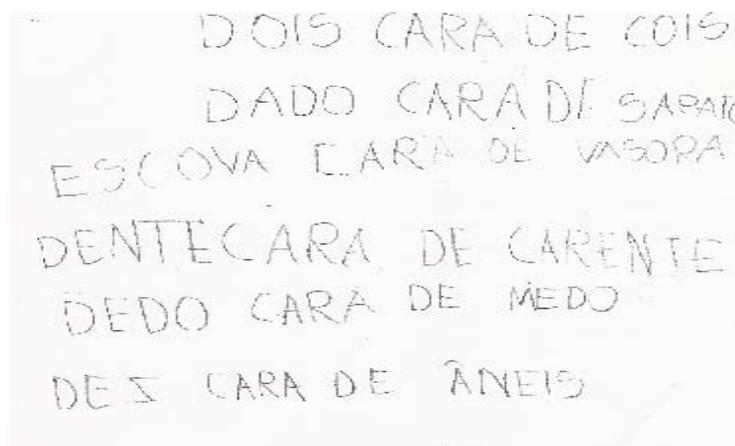
(nota de observação, nº 17, 30/08/2006)

Nessa cena de sala de aula, percebemos que a C-6 inicia vínculo entre oralidade e a escrita, através da percepção da letra inicial. Ela ainda não faz vinculação entre rimas com sílabas finais, mas percebe a letra inicial das palavras. Esse momento representa um avanço em suas hipóteses de escrita, do desenvolvimento da consciência fonológica da relação letra/som.

E juntamente com a professora, as crianças fazem os registros no quadro. A professora mais uma vez faz o papel de escriba.

Após a atividade de oralidade, a professora convidou as crianças a escreverem seus versinhos, mostrando-nos que a construção da leitura e

da escrita passa pelos caminhos deste despertar fonológico, alcançando a totalidade do conhecimento. E não de forma fragmentada. A professora trabalha com o todo dentro de um contexto, para que as crianças, brincando, possam vivenciar práticas de letramento e ampliar seus campos conceituais. E assim desenvolver suas competências comunicativas (orais e escritas) não necessariamente passando por um método específico de alfabetização. A professora trabalha o texto, dentro de um contexto, trabalhando frases, sílabas, palavras e letras. A prática da professora pode ser visualizada através da produção textual abaixo:



“DOIS CARA DE COIS.
 DADO CARA DE SAPATO.
 ESCOVA CARA DE VASSOURA.
 DENTE CARA DE CARENTE.
 DEDO CARA DE MEDO.”
 DEZ CARA DE ANÉIS.

(nota de observação nº 18. Produção textual criança de 6 anos e 9 meses)

Entrei na sala de aula, as crianças estavam sem a professora que estava doente. Conversei com elas sobre as músicas que conheciam:

C1 - Tia tem aquela da formiguinha.

P/P - Qual?

C1 - Que foi no mercado.

P/P - AH! Já sei!

Começamos a cantar:

“Fui ao mercado comprar café
 Veio a formiguinha e subiu no meu pé
 Fui ao mercado comprar repolho
 Veio a formiguinha e subiu no meu olho
 Aí eu sacudi, sacudi, sacudi
 Mas a formiguinha não parava de subir
 Fui ao mercado comprar mamão
 Veio a formiguinha e subiu na minha mão
 Aí eu sacudi, sacudi, sacudi
 Mas a formiguinha não parava de subir”.

De repente, Natan pára, olha pra mim muito sério e diz:

C2 - Você está construindo rimas.

P/P - Como você sabe?

C2 - Eu sei. “Café” rima com “pé”.

‘Repolho’ rima com ‘olho’

“mamão” rima com “mão”.

Tem muita rima.

P/P - Vejam pessoal a descoberta que o Natan fez.

Natan conta mais uma vez sua descoberta sobre as rimas na música. Fica orgulhoso.

E volta a cantar a música.

Uma criança se aproxima de mim e diz:

C - Sabia que “P” e “E” é “PÉ”?

P/P - Como você sabe?

C - Eu sei! “P” e “E” escreve “PÉ” e rima com “CHULÉ”.

(nota de observação, nº 18, 15/10/2006)

Por meio dessa atividade lúdica, percebemos que a consciência fonológica pode ser desenvolvida de forma prazerosa. Brincando as crianças constroem suas aprendizagens e seus significados comprovando que aprender pode ser bom e prazeroso.

4.4 Trabalhando com textos espontâneos:

Após um passeio no circo, a professora inicia a aula com uma conversa sobre o dia do circo, na rodinha, trabalhando a oralidade das crianças. Trabalha com a música “O circo” (Eliana). A professora trabalha com um cartaz com a letra da música explorando o texto, as rimas, os versos, as frases, as palavras, as sílabas e as letras. As crianças cantam e dançam. Depois a professora sugere que façam a produção de texto espontâneo, pois segundo Cagliari (1998, p. 202) “uma criança deve levar sua habilidade de produzir textos orais para a sala de aula de alfabetização e usar isso como ponte para aprender a produzir os textos escritos nos estilos esperados”.

(nota de observação, nº 19, 18/03/2006)



(O CIRCO É LEGAL. TEM PALHAÇADA. E TEM PALHAÇO, LEÃO, ELEFANTE. É DIVERTIDO)

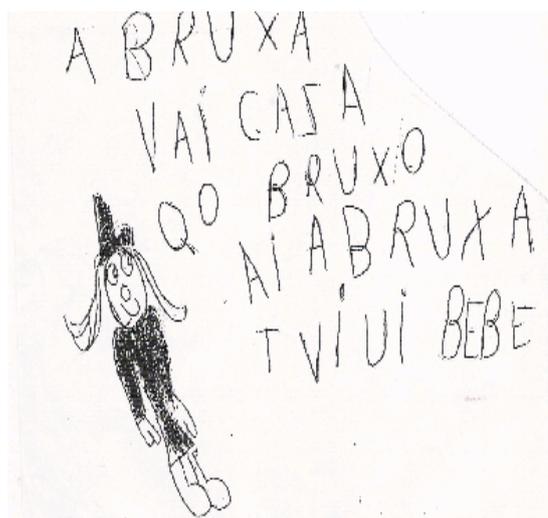
(Figura - 4, com produção textual, criança de 5 anos e nove meses)

Na realização dessa atividade, as crianças fazem seus desenhos, escrevem seus textos após trabalharem a oralidade na rodinha, trabalhando o texto oral antes de passá-lo para o papel.

Esta criança apresenta hipóteses silábicas ao escrever “TVIA” “(divertido) ou em “E T PASO” (E tem palhaço). Nessa situação, a criança necessita de atividades interventivas que possibilitem a construção da sílaba. Após a escrita de seus textos, as crianças lêem para a professora que registra logo abaixo. É mais um momento em que a criança presencia

atos de escrita, bastante necessário neste momento de construção e de vinculação letra/som.

Após ouvirem a história “Bruxa Onilda”, a professora explora a oralidade das crianças, fazendo inferências sobre o texto. A professora conversa sobre a história com as crianças e sugere que elas escrevam suas próprias histórias. Segundo Cagliari (1998), quando as crianças estão diante de textos escritos aprendem a lidar com sua oralidade construindo assim uma argumentação coerente. Para ele, quando as crianças aprendem a falar, a ouvir perante textos, eles passam a dominar os sons da fala e os significados das palavras e a construção da coesão e da coerência, bem como da linguagem.



(A BRUXA VAI CASAR COM O BRUXO. AÍ A BRUXA TEVE UM BEBÊ)

(Figura 5, com produção textual, criança de 5 anos 6 meses)

O desenvolvimento da atividade exemplifica que a criança escreve como ouve e fala. Isso demonstra estar no nível silábico-alfabético (FERREIRO, 2003), nesse momento de construção da escrita, a criança escreve ora com sílabas completas, ora com letras que representam sílabas, há uma forte vinculação na relação letra/som. Tal hipótese é constatada quando a criança escreve “QO” (para com) e “TVI” para (teve). Nesse caso, esta criança necessita de mais atividades com sílabas, palavras, e texto. Essa criança demonstra estar realizando descobertas

ortográficas apesar da forte vinculação com a oralidade, demonstrado em “A BRUXA VAI CAZA QO BRUXO”

Trabalhando com a oralidade, antes de passar para o texto escrito, levará a criança a usar a língua materna com liberdade (que já é de domínio do aluno). E “permite que ele escreva sem medo de errar, pois o que os alunos fazem produzindo textos serve, ainda, para mostrar para o professor o que eles já sabem e o que precisam aprender no processo de aquisição da leitura e da escrita”. (Cagliari, 1998, p. 209).

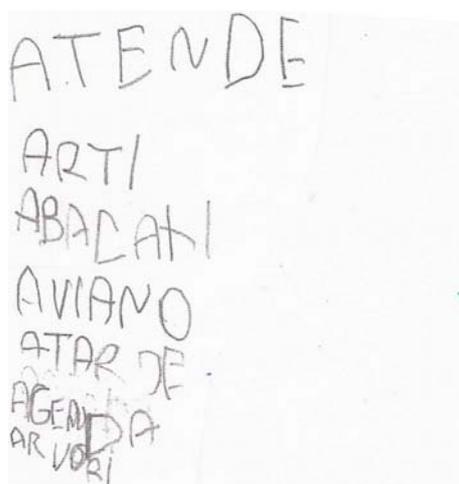


(figura 6 – Produção de texto, ilustração criança de 5 anos 7 meses)

(ERA UMA VEZ A BRUXA BEM MALVADA.
 ELA PEGAVA O JOÃO E MISTURAVA NO CALDEIRÃO.
 MAS A BRUXA NÃO QUERIA SER MALVADA.
 ELA NÃO QUERIA MAIS MISTURAR OS MENINOS.)

Na realização dessa atividade, a criança, além de fazer seu desenho, escreve seu texto sendo encorajada pela professora. Nessa fase de aprendizagem, a criança escreve com qualquer letra, sem vinculação sonora. Comprovando o que Cagliari (1998) nos afirma, quando diz que no

começo as crianças escrevem nas formas mais estranhas, mas aos poucos irão compreendendo as convenções ortográficas e se apropriando delas. Para Contini Jr. (1988) esse tipo de escrita denomina de escrita com quantidade variável de letras e com repertório variável, variando uma só vez a quantidade e o repertório.



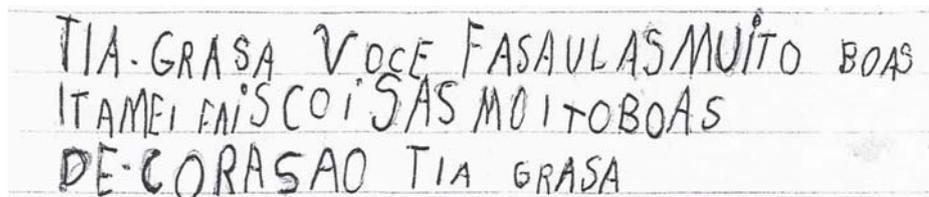
ATENDE
ARTE
ABACAXI
AVIÃO
A TARDE
AGENDA
ÁRVORE

(nota de observação, nº 20, 07/09/2006)

Na atividade realizada acima, a criança demonstra estar realizando descobertas ortográficas, buscando construir uma ortografia através da reflexão. Podemos perceber Grupos de força que, segundo Bortoni-Ricardo (2005) significa fenômeno rítmico que ocorre na fala, e que a criança transpõe para a escrita, em que seu ponto mais forte é a sílaba. Em [ATARDE] a criança escreve sem espaço entre as palavras. A sílaba tônica recebe o valor 3. A que vier antes da sílaba tônica recebe o valor 1, e a que vier depois recebe o valor 0. Este fenômeno é percebido quando discutimos consciência fonológica, diante disso torna-se necessário nos atentarmos para alguns aspectos de descrição da língua oral para compreendermos a escrita das crianças e melhor interferir.

A	TAR	DE
1	3	0

A professora me mostra um bilhete escrito por uma criança:



(TIA GRAÇA VOCE FAZ AULAS MUITO BOAS. DE CORAÇÃO TIA GRAÇA)

(nota de observação, nº 21, 20/06/2006)

Nessa produção escrita, a criança demonstra escrever como ouve e fala, demonstrando vínculo entre língua oral e escrita. Sua produção aponta para hipóteses alfabéticas, levando-nos a percebê-la no nível alfabético de construção da escrita (FERREIRO, 2003). Essa criança necessita de atividades que trabalhem questões da ortografia, levando-a a refletir sobre nossa língua escrita. Nesse bilhete, percebemos o grau de afetividade despertado nas crianças pela professora. Percebemos também aspectos de grupos de força em [FASAULAS]. Nesse exemplo a sílaba tônica é [au] que recebe valor 3. A sílaba [FAZ] recebe valor 1 e a sílaba [LAS] recebe valor 0. Ocorre também aqui um fenômeno da consciência fonológica na construção da nossa língua escrita.

FAZ	AU	LAS
1	3	0

Nessa construção de escrita, a criança escreve como ouve e fala, demonstrando fazer hipótese alfabética. Para essa criança escreve-se como ouve e fala.

As atividades de produção espontânea de textos partem do contexto da criança e da oralidade em sala de aula. Essa atividade em foco nos permite, também, repensar a organização do trabalho pedagógico, elaborando atividades que possam interferir nos níveis de aprendizagem de cada criança levando-as à ampliação de seus campos conceituais. Outro fator é a aproximação de professor e aluno, pois através do espaço da oralidade e mais tarde da produção escrita, torna-se possível conhecer a história de vida de cada criança e o contexto cultural do qual faz parte.



(EU GOSTO DE ASSISTIR TELEVISÃO E DESENHO. E TAMBÉM GOSTO DE ASSISTIR REBELDE)

(Figura - 7, com produção textual, criança de 6 anos e 6 meses)

>

A produção de texto, abaixo, foi realizada após a leitura do livro “Menino maluquinho”, de Ziraldo. Após ouvirem a história, as crianças assistiram ao filme, Trabalharam a oralidade, observando turnos de fala, na rodinha. Após a rodinha fizeram seus desenhos e construíram seus textos de forma espontânea. Esta criança demonstra estar em nível alfabético na perspectiva da psicogênese da língua escrita. Somente em “SAFADNH” ela escreve com sílaba incompleta. A produção textual possui coerência e coesão e aponta para a necessidade de uma reflexão sobre as

irregularidades da língua em “ELI” (ele). Pode se observar, também a necessidade de trabalhar a unidade fonológica mínima, através da relação grafemas e fonemas, através do reconhecimento do ponto de articulação, durante a pronúncia dos fonemas /d/ e /t/, levando a criança a perceber a diferença entre os pontos de articulação de ambos. Encontramos ainda grupos de força na escrita de “UMAVIS” (uma vez).

u	ma	vez
1	3	0

Em “UMAVIZ” (uma vez) a sílaba tônica é “ma” que representa o ponto mais forte da articulação. Antes dela a pré-tônica “u” que tem sua força diminuída, recebe o valor 1. E a sílaba que vem depois recebe o valor 0.

Em contrapartida no fragmento: “ERA-UMA” (Era uma) ou em “ELI-ERA” (Ele era) a criança sinaliza para a necessidade de espaço entre as palavras, delimitando espaços com um traço, diminuindo a vinculação entre fala e escrita. Nesses fragmentos poderíamos observar uma construção alfabética da língua escrita. Escrevendo como ouve e fala.



(ERA UMA VEZ O BEBÊ FRANKSTAIN MENINO MALUQUINHO. ELE ERA MUITO SAFADINHO. FIM)

(Figura 8. Produção textual - Criança de 6 anos completos)

Outro argumento para o trabalho com produções espontâneas é o de que pode-se levar a criança a desenvolver sua consciência fonológica e levá-la a refletir sobre a linguagem oral. Trabalhando com textos o professor poderá criar situações contextualizadas onde a criança possa perceber de forma natural que “o mundo da linguagem é o mundo dos textos”. (Cagliari, 1998, p. 200)

4.5 Trabalhando com poemas

O trabalho com poemas pode despertar nas crianças alfabetizadas o prazer pela leitura e pela produção da escrita, levando-as a brincar com a sonoridade das palavras e com a poeticidade do texto. É um trabalho com rimas que pode desenvolver a consciência fonológica das crianças.

As crianças haviam feito uma produção coletiva de texto na aula anterior. Havia construído um poema. A professora entregou uma cópia do texto para cada criança. Algumas crianças iniciaram a leitura individual passando o dedo por baixo de cada frase.

P - Quem lembra o nome do texto?

C1 - Coisas de crianças.

C2 - Êita! Começa tudo igualzinho

C3 - Tudo começa com “C”.

C4 - O começo é tudo igual.

C5 - Depois tem a letra “R”.

P - Tem a letra “R”, mas que palavra será esta?

C6 - Depois tem o “I”.

C7 - Tem o “A”

C8 - Depois tem o “N”

C9 - Mas tem o “C” também. Tem o “C” com um negocinho assim.

P - Que negocinho?

C9 - Aqui. E mostra o “Ç”

C9 - E o “C”.

P - Mas que “C” é este?

C10 - É o “Ç”, tia!

C1 - Depois tem o “A” também

Enquanto as crianças falavam a professora foi registrando a palavra no quadro: "CRIANÇA - Muitas crianças falaram as letras.

P - Mas isto é leitura de letras.

E nós queremos ler a palavra. Que palavra escrevemos?

Cs - "CRIANÇA".

P - Depois de "CRIANÇA" tem outra palavra.

Que palavra é esta?

C1 - "GOSTA"

A professora registra no quadro: "GOSTA"

C2 - Tem "GOSTA DE", tia.

E a professora vai explorando aos poucos as palavras escritas no poema.

Algumas crianças demonstram iniciar um processo de construção da leitura. A professora inicia a leitura em voz alta. As crianças passam o dedo por baixo de cada frase. Ao terminarem de ler o texto a professora pergunta:

P - Quem falou a frase: "CRIANÇA QUER MESMO É SER FELIZ!"

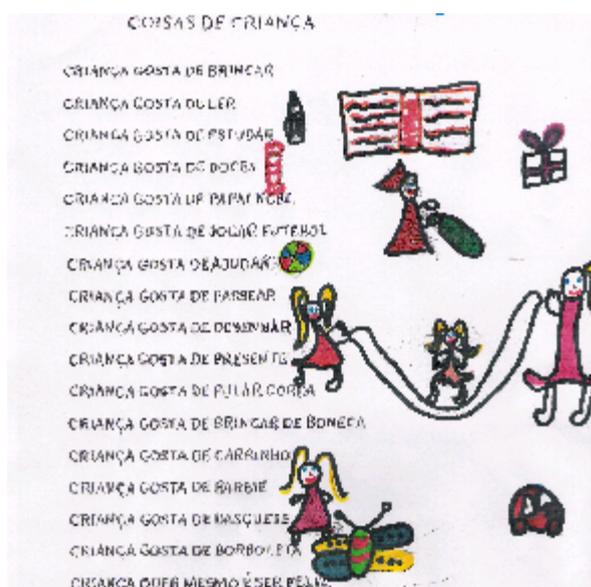
C1 - Foi o Natan, tia.

P - Foi Natan?

C3 - Não, não foi.

P - Fui eu. Eu fiz a frase. Fiz a frase porque sou autora junto com vocês. Eu fiz a última frase pra finalizar o poema.

A professora faz a leitura de cada frase no quadro. Faz a leitura junto com as crianças. Ela escreve a frase ressaltando a última palavra. Pede para que cada criança procure a palavra ressaltada no seu texto. Após a exploração do texto a professora pediu para que desenhassem as coisas que as crianças gostam e que estão no texto:



(nota de observação, nº 22, 09/10/2006)

A atividade de construção coletiva de textos evidencia que a professora visa desenvolver a consciência fonológica, trabalhando leitura e escrita através de uma prática construtiva do conhecimento, iniciando pela oralidade das crianças. Ela passa pelas frases, pelas palavras, pelas sílabas e pela relação grafema-fonema, até chegar ao texto. Depois inverte o caminho partindo do texto, analisando frases, palavras, sílabas, grafemas e fonemas. Ao salientar frases, ela leva as crianças a pensarem a estrutura de língua, despertando para a consciência das palavras e frases alertando as crianças para, segundo Adams (et all 2006, p. 6) as três propriedades básicas das frases:

- 1 - As frases são cadeias lingüísticas pelas quais transmitimos nossos pensamentos.
- 2 - As frases são, por outro lado, compostas de seqüências de palavras com significado, passíveis de serem faladas.
- 3 - A presença ou ausência de significado em uma frase depende das palavras que ela venha a conter, bem como da ordem específica dessas palavras.

Durante essa atividade as crianças são levadas a refletir sobre a organização das palavras e para a construção das frases na organização do texto.

4.6 O Projeto Pequeno Escritor

Dentro do projeto Político Pedagógico da escola, temos um projeto que representa uma de suas forças: “Projeto Pequeno Escritor”. Esse projeto foi elaborado por mim no ano de 1994. Ele surgiu devido minha preocupação com a aprendizagem das crianças. Naquela época, eu percebia muitas crianças com dificuldades de aprendizagem. Muitas dominavam a técnica de copiar, mas não dominavam a leitura:

A idéia de realizar o projeto surgiu da necessidade de um novo olhar junto à construção da leitura e da escrita, após o diagnóstico de algumas questões observadas durante alguns anos em classes de alfabetização, em que a maioria das crianças apenas tinham o domínio dos códigos da escrita, em atitude de cópia, sem, contudo compreender seu significado e a função social da mesma. (Projeto Pequeno Escritor, 2004)

O projeto surgiu na perspectiva de entrelaçar alfabetização e letramento, percebendo ambos os termos como processos interligados, seguindo as definições de Soares (2003), quando afirma que é possível alfabetizar-letrando, levar as crianças a ler, a conhecer letras e sons, convidando-as a se tornarem leitores.

Durante todo o ano, a professora atuou dentro do projeto e da perspectiva de alfabetizar letrando. Procurou trabalhar a partir das representações das crianças, da oralidade, de uma reflexão sobre nossa língua materna, fazendo intervenções necessárias de acordo com a necessidade de cada criança. A sala de aula transformou-se em um ambiente de letramento, onde eu possuía um espaço como professora

pesquisadora, de interação e participação no processo de construção do conhecimento. Foram momentos de muita reflexão sobre o trabalho pedagógico e de muitas aprendizagens.

Além disso, a professora trabalhou de forma contextualizada com textos, frases, palavras, sílabas até alcançar a unidade mínima da palavra, grafemas e fonemas. O trabalho pedagógico realizou-se de forma prazerosa, a partir da oralidade, de jogos e brincadeiras. Foi nesse contexto que chegamos à construção do livro das crianças: O Livro de ouro, em que cada um de nós teve seu papel dentro desse projeto. No livro encontramos as histórias produzidas pelas crianças e organizadas por nós, professora-pesquisadora e professora-colaboradora da pesquisa.

O lançamento do livro representou a culminância do projeto. No livro encontramos as histórias produzidas pelas crianças e organizadas por nós. Representa o imaginário infantil, os sonhos e fantasias de cada um. A partir da história de vida de cada criança encontramos suas histórias, fruto de suas vivências e de seus processos de aprendizagem.

Muitos foram os nomes sugeridos pelos alunos para o livro feito pela turma. O nome escolhido foi livro de ouro. Perguntei o porquê deste nome: “seria um livro feito de ouro”? “Onde tem ouro”? Ouvi as respostas: “ouro dos tesouros”, “ouro das medalhas.” Argumentei o que isso tem com o nosso livro? A resposta foi: “cada um escolheu a sua melhor história”. Daí surgiu o título: *“livro de ouro: as melhores histórias.”*

Foi da criatividade e o empenho de cada criança que surgiu este livro. Sinto-me orgulhosa e feliz por incentivar cada aluno a contar histórias, fazer os desenhos e escrevê-las do seu modo.

(Graça-professora colaboradora, dezembro/2006)

E a lógica do trabalho pedagógico realizado durante todo o ano letivo foi essa: incentivar cada criança falar de si mesmo, da vida, desenvolvendo sua competência comunicativa, a fazer desenhos, a ler, a contar e a escrever histórias. E essa pesquisa, através das asserções apresentadas no projeto inicial, das reflexões realizadas por nós professora-pesquisadora e professora-colaboradora e através da ampliação de nossos graus de

letramento, veio nos mostrar a possibilidade de uma prática de alfabetizar letrando.

LIVRO DE OURO



(Figura 9 – Ilustração, criança de 7 anos e 2 meses)

AS MELHORES HISTÓRIAS

**AUTORES: ALUNOS DA I ETAPA DO BIA I
TURMA A
ILUSTRAÇÃO/CAPA: MARIA ELISA
DEZEMBRO/2006**

ALGUMAS CONSIDERAÇÕES

Muitas pesquisas têm surgido com o objetivo de compreender os baixos índices de aprendizagem das crianças. Os números alarmantes repercutem por todo o país e são comprovados através de avaliações que nos levam a refletir sobre o papel social da escola.

Percebemos, porém, a necessidade de uma educação continuada para os profissionais do ensino, pois, muitas vezes eles não sabem como lidar com algumas dificuldades de seus alunos, principalmente ao que se refere às áreas da linguagem. E acabam por excluir esses educandos de forma cruel, pois na maioria das vezes os professores não sabem como lidar com questões da escrita. Poucos têm acesso aos conhecimentos sobre nossa língua materna.

Realizar uma pesquisa voltada para a construção das competências oral e escrita em classes de alfabetização representa para mim um grande desafio. Cada passo até aqui trilhado e cada aprendizagem alcançada levou-me a refletir sobre o grande papel social de cada um de nós, educadores.

A fundamentação teórica na perspectiva da psicogênese da língua escrita representa um grande avanço para os saberes do educador. Entretanto essa teoria representa apenas a construção do conhecimento da língua escrita sob a ótica da criança. Um grande avanço que não tem volta. Um passo em direção ao respeito à criança, a sua forma de pensar sobre o mundo, e, principalmente, a descoberta de que somos capazes de aprender, que a inteligência é um processo que precisa ser estimulado. A certeza daquilo que Hichel (1992, p. 53) afirma “a inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende”. E para que essa inteligência se desenvolva é preciso que o professor tenha ações interventivas dentro de um ambiente alfabetizador. E desta forma ampliar o campo conceitual de cada

criança, possibilitando a construção de uma consciência fonológica que a leve a desenvolver sua competência oral e escrita.

Com esta pesquisa, acredito que estaremos levando algumas reflexões para o contexto da sala de aula, sobre a construção da leitura e da escrita e das práticas de letramento.

Nossos desafios foram grandes, (meus e da professora colaboradora) mas nossa paixão pela educação e nosso desejo de educação continuada se sobrepuseram a qualquer dificuldade. Tivemos como objetivo interferir na prática de sala de aula, refletir sobre os saberes que a criança traz de casa para ampliá-los através de práticas mediadoras que compreendessem a importância de uma pedagogia sensível.

Com relação às práticas de letramento em sala de aula, acreditamos ter encontrado nas informações elementos que comprovaram as asserções por mim elaboradas. Percebemos também a importância da oralidade frente à construção da escrita no processo inicial. E a importância de práticas interventivas para que, aos poucos, a criança possa construir e compreender as normas ortográficas convencionais de forma reflexiva como propõe Morais (2003).

Através dos registros aqui apresentados, podemos observar que o espaço da sala de aula pode transformar-se em ambiente alfabetizador e que as ações interventivas da professora podem desenvolver as competências orais e escritas. Observamos ainda que o desenvolvimento da consciência fonológica pode favorecer a construção da leitura e da escrita, levando a criança a compreender a transposição da língua oral para a língua escrita.

A prática pedagógica da professora nos leva a refletir sobre os métodos de alfabetização. Sua prática comprova que a conquista das habilidades de leitura e de escrita não está vinculada a um método específico de alfabetização. Conhecer os

métodos de alfabetização e compreender o pensamento da criança acerca da escrita nos leva a descartar algumas metodologias arraigadas na formação do professor, por desrespeitarem as hipóteses por elas elaboradas, tornando esse processo mais difícil e descontextualizado.

O trabalho da professora perpassa os caminhos do texto, através de um contexto, da frase, da palavra, da sílaba até alcançar os fonemas, fazendo o percurso inverso até voltar novamente ao texto. É uma prática transformada em práxis, refletida repensada e reestruturada.

Outro fator relevante foi a possibilidade de fazermos reflexões acerca da língua materna e reflexões sobre a sociolinguística que representam algumas contribuições para que possamos promover uma educação para a liberdade e a inclusão social .

As crianças participantes da pesquisa tiveram uma atuação significativa em todo processo de construção do conhecimento, realizando descobertas, socializando suas aprendizagens, tornando-se autores de suas construções. Entre nós foi estabelecido um laço, construído durante os meses que se seguiram, em uma bela troca de afetividade.

Ao me reportar à professora colaboradora, hoje analiso que foram muitos momentos de estudo, de troca de conhecimento e de reflexões sobre a prática pedagógica, alterando nossas posturas como educadoras.

Acreditamos que esta pesquisa possa contribuir com a reflexão sobre a aprendizagem das crianças, as práticas de letramento e sua relação com a consciência fonológica no contexto escolar. Se esta pesquisa conseguir levar os profissionais da educação a refletir sobre suas práticas de sala de aula, compreendendo que é preciso desenvolver uma pedagogia culturalmente sensível, já teremos trilhado alguns passos.

REFERÊNCIAS

ADAMS, Jager Marilyn; FOORMAN, Barbara, R.; BEELER, Terri. *Consciência fonológica em crianças pequenas*. Porto Alegre: Artmed, 2006.

ALMEIDA, Manoel Mourivaldo S.; COX, Maria Inês Pagliarini. *Vozes Cuiabanas: estudos lingüísticos em Mato Grosso - Cuiabá*: Cathedral Publicações, 2005.

ANDRÉ, Hildebrando. *Gramática Ilustrada*. São Paulo: Moderna, 1997.

ANDRÉ, Marli. *Etnografia da Prática Escolar*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

BAGNO, Marcos. *Preconceito lingüístico: o que é, como se faz*. São Paulo: Loyola, 1999.

_____. *A língua de Eulália. Novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 2001.

BARBATO, Silviane Bonaccorsi. *Letramento, alfabetização e escola na infância*. Brasília: Centro de Formação Continuada de Professores da Universidade de Brasília – CFORM/UNB: Secretaria de Educação Básica – MEC/SEB, 2004.

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SILVA, Ceris Salete Ribas da ; BREGUNCI, Maria da Graça; COSTA VAL, Maria da Graça Ferreira da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MOURÃO, Sara; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Capacidades lingüísticas da alfabetização. Leitura e Escrita*: Faculdade de Educação da Universidade Federal de Minas Gerais. CEALE UFMG- CEALE, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; DETTONI, Rachel do Valle. Diversidades Lingüísticas e Desigualdades Sociais: Aplicando a Pedagogia Culturalmente . In: COX, Maria Inês Pagliari; & ASSIS-PETRESON, Ana Antônia. *Cenas de sala de aula*. Campinas: SP: Mercado das letras, 2001.

_____. *Educação em língua materna - a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editoria, 2004.

_____. *Nós chegemos na escola, e agora? - sociolinguística e educação*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris; BORTONE, Márcia Elizabeth. *Modos de Falar/Modos de Escrever*. Brasília: MEC. Secretaria de Educação Básica. Secretaria de Educação a Distância. Universidade de Brasília. 2006. Coleção pró-letramento. Fascículo 06.

_____ - Da cultura de oralidade para a cultura letrada: a difícil transição. In: CAVALCANTI, Marilda; BORTONI-RICARDO (orgs.). In: *Transculturalidade, linguagem e educação*, p.239-251. Campinas São Paulo: Mercado das Letras, 2006.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Editora Brasiliense, 1981.

CAGLIARI, Luís Carlos. *Alfabetização e lingüística*. São Paulo: Scipione, 1997.

_____ *Alfabetizando sem o ba-bé-bi-bo-bu*. São Paulo: Scipione, 1998.

CARDOSO-Martins, Cláudia. *Consciência Fonológica e alfabetização*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1995.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar – um diálogo entre teoria e prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

CONTINI JÚNIOR, José – A concepção do sistema Alfabético por crianças em idade *pré-escolar*. In: KATO, Mary (Org.). *A concepção da escrita pela criança*, p. 53-96. Campinas, SP: Pontes, 1988.

FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização*. 6ª ed. São Paulo: Contexto, 2003.

FERREIRO, Emilia; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FERREIRO, Emilia. *Reflexões sobre Alfabetização*. 24ª ed. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ *Com todas as letras*. São Paulo: Cortez, 2004.

FRANCHI, Eglê Pontes. *Da oralidade à escrita- Pedagogia da alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia. – Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREITAS, Luis Carlos de. *Crítica da organização do trabalho pedagógico e da didática*. Campinas, SP: Papirus, 1995.

GARCEZ, Lucilia Helena do Carmo. *O que a criança já sabe*. Programa de Apoio à Leitura e à Escrita: PRA LER - Caderno de Teoria e Prática I. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Infantil e Fundamental. Departamento de Projetos Educacionais. Projetos Educacionais. Fundescola, /DPE/SEIFMEC. 2004.

GUIMARÃES, Gilda; ROAZZI, Antônio. A importância do significado na aquisição da escrita ortográfica. In: MORAIS, Artur Gomes de. *O aprendizado da ortografia* (pgs.61/76), Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

GRANNIER, Daniele Marcelle. *Sim e não para a gramática na escola: Repensando objetivos e abordagens*. UnB. Universidade de Brasília, 2005.

GONDIM, Márcia Regina Alves. *Desejo e prazer - Autonomia de aprender- Construindo o processo de letramento*. Monografia (especialização). Curso PIE – Pedagogia para Professores em Exercício no Início de Escolarização. Faculdade de Educação - Universidade de Brasília. Brasília, 2002

GROSSI, Esther Pillar. *Didática do nível pré-silábico*. V I. 5ª ed. Porto Alegre: Paz e Terra, 1990.

_____. *Didática do nível silábico*. V. II. 5ª ed. Porto Alegre: Paz e Terra, 1990.

_____. *Didática do nível alfabético*. V. III. 5ª ed. Porto Alegre: Paz e Terra, 1990.

_____. *A Prova Ampla*. Porto Alegre, GEEMPA, 2003.

GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). *A paixão de aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992.

HICHEL, Neusa. A inteligência é um processo e não um dom: fica-se inteligente porque se aprende. GROSSI, Esther Pillar; BORDIN, Jussara (Orgs.). In: *A paixão de aprender*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1992, p.53/58.

KATO, Mary. *No mundo da Escrita – Uma perspectiva psicolingüística*. São Paulo: Ática, 1986.

_____. (Org.). *A concepção da escrita pela criança*. Campinas, SP: 1988.

KLEIMAN, Ângela Bustos (Org.). *Os significados do Letramento*. São Paulo: Mercado de letras, 1995.

LAYTON, Lyn; DEENY, Karen. Promoção da consciência fonológica em *crianças* de pré-escola. IN: SNOWLING, Margaret; STACKHOUSE, Joy. *linguagem*. Trad. Magda Lopes França. In: *Dislexia fala e Linguagem*, p.143/158. Porto alegre: Artmed, 2004.

LEMLE, Miriam. *Guia Teórico do alfabetizador*. 16ª ed. São Paulo: Ática, 2004.

LUDKE, Menga; ANDRÉ, Marli. *Pesquisa em educação: abordagens qualitativas*. São Paulo: EPU, 1986.

MAIA, Eleonora Mota. *No Reino da Fala – a linguagem e seus sons*. São Paulo: Ática, 1986.

MAGALHÃES, Naiara; MENDES; Conrado. Entrevista: Ângela Kleiman: *Linguística e formação de professores*. Portal educativo. www.fae.ufmg.br/ceale. CEALE, 07/02/06.

_____. *Conhecer a história dos métodos de ensino*. Letra A: O jornal do alfabetizador. P. 7. CEALE. Ano 1, nº 3. Belo horizonte, 2005.

_____. *O que é consciência fonológica?* Letra A: O jornal do Alfabetizador. P.13. CEALE. Ano1, nº 2. Belo horizonte, 2005.

MOLLICA, Maria Cecília. *Da linguagem coloquial à escrita padrão*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2003.

MONTEIRO, Ana Márcia Luna. “SEBRA – SSONO – ASADO” O uso do “S”. O USO DO “S” SOB A ÓTICA DAQUELE QUE APRENDE”. In: *O aprendizado da ortografia*, MORAIS, Arthur Gomes de p. 53/59. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

MORAIS, Antonio Manuel Pamplona. *A relação entre consciência fonológica e as dificuldades de leitura*. São Paulo: Vetor, 1997.

MORAIS, Artur Gomes de. *O aprendizado da ortografia*. (org.). 3ª ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

PETRY, Simoni Rodtmund. *A Formação de Professores. A Pedagogia e suas contribuições*. Goiânia: UCG editora, 2005.

O papel da avaliação. Revista Nova Escola. Rio de Janeiro, ano XXII. N 199, janeiro/fevereiro, 2007.

REGO, Tereza Cristina. *Vygotsky - Uma perspectiva histórico-cultural da educação*, RJ: Vozes, 1995.

RIBEIRO, Vera Masagão. (Org.) *Letramento no Brasil*. São Paulo: Global, 2004.

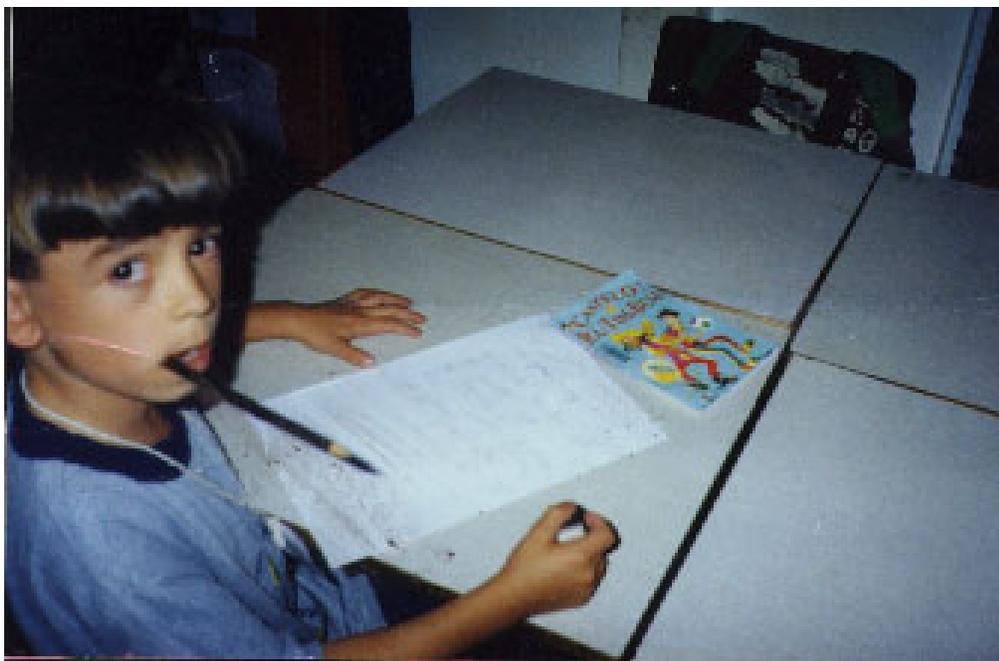
SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento*, 2ª ed. São Paulo, Contexto, 2004.

SOUSA, Maria Alice Fernandes. *Da fala para a escrita: os saberes da oralidade e o início de produção da escrita escolar*. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Educação. Universidade de Brasília. Brasília, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. São Paulo: Cortez, 2001.

VIANNA, Heraldo Marelim. *Pesquisa em Educação - a observação*. Brasília: Plano Editora, 2003.

Projeto Pequeno Escritor



Por,
Márcia Regina Alves Gondim
Escola Classe 50 de Taguatinga

Taguatinga, DF
Março/2006

Entre realidade e fantasia, reelaborando experiências de seu dia-a-dia, ou reelaborando junto às experiências do coleguinha, os alunos recriavam a realidade e a representação, construía a significação do texto que eu escrevia num processo inverso do da leitura, ou numa leitura que ainda não era da palavra, mas a do seu mundo. (Freire,1982)

INTRODUÇÃO

Após a leitura e análise dos livros: Educação em Língua Materna – A sociolingüística na sala de aula, de Stella Maris Bortoni-Ricardo e Alfabetizando Sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu, de Luiz Carlos Cagliari, realizadas na disciplina Educação em Língua Materna, na Universidade de Brasília, buscamos estabelecer uma correlação entre a teoria indicada, para a construção de um referencial teórico-prático, ilustrando-o por meio do Projeto Pequeno Escritor, desenvolvido pela Escola Classe 50 de Taguatinga – DF e que foi reestruturado a partir das reflexões decorrentes desses estudos.

1 IDENTIFICAÇÃO

O projeto “Pequeno Escritor” foi realizado pela professora Márcia Regina Alves Gondim, com as crianças da Educação Infantil, nas turmas de seis anos, na Escola Classe 50 de Taguatinga, entre os anos de 1996 a 2000.

A idéia de realizar o projeto surgiu partindo da necessidade de um novo olhar junto à construção da leitura e da escrita, após o diagnóstico de algumas questões sociais observadas em classe de alfabetização, em que a maioria das crianças apenas tinham o domínio dos códigos da escrita, em atitude de cópia, sem compreender seu significado e a função social da mesma. Bem como das reflexões proporcionadas pela teoria de Ferreiro e colaboradores (1999) e de Grossi e sua equipe (1990) com as didáticas do Nível Pré-silábico, Silábico e Alfabético.

Após a análise dos livros: “A sociolingüística na sala de aula”, de Stella Maris Bortoni-Ricardo, “Alfabetizando Sem o Ba-Bé-Bi-Bó-Bu” de Luiz Carlos Cagliari, sugeridas no curso Educação em Língua Materna e do livro “Alfabetizar e Letrar”, de Marlene Carvalho (2005), bem como de todas as propostas para a alfabetização, que incluem uma reflexão sobre nossa língua, na prática de alfabetizar letrando, o projeto foi reestruturado pelos profissionais da escola, acrescentando novas idéias e conceitos decorrentes de nossas reflexões.

2 OBJETIVOS:

- Despertar o prazer pela leitura e pela construção de conhecimentos.
- Estimular a oralidade, através da troca de experiência, da participação, aprendendo a ouvir e a respeitar o outro.
- Levar a criança a sentir-se confiante para expressar-se, posicionando-se frente ao outro.
- Desenvolver a competência comunicativa, respeitando a diversidade lingüística de cada criança.
- Trabalhar a literatura infantil de forma lúdica, prazerosa e de forma interdisciplinar, junto à construção de novos conceitos.
- Estimular escritas espontâneas das crianças, para que expressem seus pensamentos com lógica.
- Estimular a construção da leitura e da escrita dentro de um contexto de letramento.
- Oferecer oportunidades de leitura e de escrita em diferentes contextos, buscando atividades lúdicas e prazerosas.
- Resgatar a auto-estima das crianças, salientando suas potencialidades.
- Criar, em todas as áreas de conhecimento, um espaço para atividades de letramento rumo à construção da leitura e da escrita.
- Analisar os níveis de conhecimento psicogenéticos de cada criança, em leitura e em escrita, para que ocorra intervenção em seus processos de construção do conhecimento, em uma relação dialógica, de forma mediadora.
- Permitir que as crianças expressem-se livremente em suas produções escritas.
- Incentivar a construção de conceitos, em atitude mediadora e de respeito à diversidade cultural de cada um.
- Construir os padrões normativos da língua escrita através de intervenção mediadora, em uma relação dialógica.

- Aproveitar as oportunidades de letramento, frente à construção da leitura e da escrita, para, através da ludicidade, despertar o “ser matemático” existente em cada criança.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Durante anos consecutivos observamos um alto índice de retenção de crianças nas séries iniciais, onde a alfabetização estava desvinculada da vida e os códigos da língua escrita distanciavam-se das duras realidades das classes populares.

O foco da educação estava voltado para o “como se ensina”, trazido de uma escola tecnicista, fruto de uma visão de sociedade funcionalista e opressora. Havia uma grande preocupação com o controle, em nome de certo “manejo de classe”.

E o grande número de crianças não alfabetizadas perpassava o grande muro da exclusão e da desigualdade social (quadro alarmante até os dias de hoje).

Desta forma encontrávamos, em muitos contextos, crianças que dominavam a escrita de forma harmônica, em atitude de cópia, sem conhecerem seus significados. Eram muitas dúvidas que nos atormentavam.

Ao repensar a prática pedagógica, surgiram alguns questionamentos: Por que esses índices altos de repetência e evasão? Qual a função social da escrita? Como as crianças aprendem? Qual a relação entre ensinar e aprender? Qual a verdadeira função da escola? Por que a escola estava tão distante da realidade das crianças?

Foram muitos questionamentos formulados. Era preciso “re-aprender”.

E em atitude de quem busca uma educação continuada, recorreremos à literatura de Freire, de Emilia Ferreiro, de Esther Grossi, de Cagliari e de Bortoni-Ricardo.

Em Freire compreendemos a necessidade do afeto, do acolhimento, da amorosidade e da boniteza do ato de educar. Nesta nova relação entre o ensinar e o aprender, encontramos as idéias de respeito às diferenças e a diversidade cultural do indivíduo, partindo de sua história de mundo, pois, segundo Freire (1996, p. 25):

Ensinar não é transferir conhecimentos, mas criar possibilidades para a sua produção ou a sua construção. Não há docência sem discência, as duas se explicam e seus sujeitos, apesar das diferenças que os conotam, não reduzem à condição de objeto um do outro. Quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Em Emília Ferreiro refletimos sobre o pensamento da criança, suas construções e seu jeito simples de pensar o mundo e a escrita, principalmente sobre o respeito por sua pessoa e por seus “erros”. Descobrimos a importância do erro enquanto construção, re-significando-o como “erro construtivo”. O erro que, juntamente com a interferência do outro, nos levava a novas descobertas e aprendizagens. Conhecemos a “psicogênese da língua escrita”.

Com Esther Grossi, aprendemos a voltar o olhar para as classes populares. Aprendemos que não bastava um construtivismo alienado. Era preciso interferir, conhecer o nível psicogenético de cada criança, para elaborar atividades com o objetivo de ampliar o campo conceitual de cada uma. Aprendemos sobre a importância do outro, a beleza do trabalho em grupo, a democracia ao escolher os companheiros de trabalho: a eleição para os “os grupos áulicos”. Encontramos uma proposta didática para classes de alfabetização de crianças.

E nessa bela trajetória, compreendemos a grandeza da relação entre ensinar e aprender, compreendendo as palavras do poeta Guimarães Rosa: “Só ensina quem aprende”. “Só aprende quem ensina”.

Buscamos em Cagliari (1999, p. 37) fundamentação teórica que pudesse dar o amparo necessário:

Ensinar é um ato coletivo... Aprender é um ato individual: cada um aprende segundo seu próprio metabolismo intelectual. Aprender não é repetir algo que foi ensinado, mas criar algo semelhante, a partir da iniciativa individual de quem aprende. A aprendizagem é sempre um processo construtivo na mente e nas ações do indivíduo.

Após alguns questionamentos e alguma percepção diferente de vida e de educação, era preciso tirar o foco de “como se ensina”, voltando o olhar para “como se aprende”, estabelecendo uma relação dialógica entre o ensinar e o aprender.

Era preciso repensar a escola, e principalmente, o papel do educador. Vieram outras pesquisas que complementavam os conhecimentos anteriores. Eram os estudos de Piaget, Wallon, Vygotsky. Todas as teorias pareciam entrelaçar-se formando uma rede de aprendizagem.

Em Bortoni-Ricardo, analisamos a importância de uma pedagogia sensível, que contemple os conhecimentos da sociolinguística e que sejam tratados no espaço da sala de aula. Esses conhecimentos perpassam os caminhos da variação linguística, dos domínios sociais, das variáveis do português brasileiro, dos contínuos de urbanização, oralidade e letramento, de competências comunicativas orais e escritas, de competências linguísticas, uma ampla compreensão sobre o erro e o processo de andaimagem”.¹ Com base nesses estudos a compreensão de que oralidade e escrita são processos estanques, mas interligados, era preciso criar oportunidades para que o desenvolvimento da oralidade estabelecesse relações com a escrita de forma prazerosa, buscando sua função social em atitude de letramento.

Era preciso repensar a escola e principalmente o papel do educador para que pudesse possibilitar ao aluno práticas de letramento no contexto da sala de aula. Outras pesquisas e estudos sobre Piaget, Wallon e Vigotsky e colaboradores do CEALE/UFMG somaram-se a essas discussões.

¹ Andaimagem: Termo metafórico usado para denominar o processo interativo por meio do qual o professor, como parceiro mais competente, ajuda o aluno a construir seu conhecimento. (Bortoni-Ricardo, 2005, p. 197)

Encontramos na literatura infantil um caminho que traçava uma ponte entre o prazer e o conhecer, estabelecendo um elo entre realidade e fantasia, confirmando os dizeres do poeta Mário Quintana, no sentido de alfabetizar letrando:

As pessoas sem imaginação podem ter tido as mais imprevistas aventuras, podem ter visitado as terras mais estranhas, nada lhes ficou, nada lhes sobrou. Uma vida não basta ter sido vivida. Também precisa ser sonhada.

Buscando o sonho e a fantasia, alcançamos o letramento, em uma construção permeada de prazer, onde o outro se torna nossa grande referência.

A leitura está intimamente ligada à escrita. O acesso as mais variadas formas de leitura inicia-se a partir do contexto social de cada um e das interações com o outro, em busca de um constante aprender.

Começamos a buscar o prazer, despertando nas crianças o desejo de aprender. Partimos de histórias infantis, construímos pequenos projetos que interligavam conhecimentos, dentro deste projeto maior, construímos conceitos. Procuramos realizar o trabalho pedagógico através de intervenção mediática.

E, principalmente, nos tornamos *“pequenos escritores”*.

4 DESENVOLVIMENTO

As atividades aqui propostas buscaram entrelaçar conhecimentos, partindo da leitura de mundo das crianças, de suas oralidades para ampliar seus graus de letramento, pois, segundo Kleiman (1996, p. 22):

De fato a oralidade é objeto de estudos sobre letramento. Um outro argumento que justifica o uso do termo “alfabetização” está no fato de que, em certas classes sociais as crianças são letradas, no sentido de possuírem estratégias orais letradas, antes mesmo de serem alfabetizadas.

- Ouvir histórias todos os dias. Histórias pelo simples prazer de ouvir. Histórias que resolvam conflitos. Histórias que busquem ampliar o campo conceitual de cada criança.

- Manusear livros infantis, jornais, revistas, diários de bordo², receitas, rótulos, portfolios³ e materiais impressos variados (gêneros variados)

- Ser freqüentador assíduo da biblioteca, buscando despertar o amor e o respeito aos livros.

- Participar das atividades de rodinha, desenvolvendo uma escuta sensível, estimulando a oralidade, a organização de turnos de fala, a construção de conceitos, a resolução de conflitos, e o respeito à diversidade lingüística.

- Trabalhar o multiculturalismo existente no espaço da sala de aula, partindo do contexto da criança, dando ênfase a variação lingüística, por meio das histórias do Chico Bento (revistas, vídeos e outros) com vistas à ampliação da competência comunicativa.

- Trabalhar com diferentes estilos literários (poemas, poesias, textos, versos, rimas, quadrinhas, trava-línguas, paródias, fábulas, adivinhações, aliteraões, relatos de experiências, diários, reportagens, histórias variadas, avisos, convites, slogans, cartas, entrevistas, outros).

- Estimular à criação de desenhos livres.

- Trabalhar com a história de vida de cada criança (produzir o livro da vida, por meio de desenhos e escritas espontâneas).

² Diário de Bordo - caderno construído pela turma, em que a cada dia uma criança fica responsável pelos registros dos acontecimentos do dia, por meio de desenhos e escritas espontâneas. No dia seguinte, na rodinha a criança socializa seus registros.

³ Portfolio – Segundo Villas Boas (2004) é a construção de uma pasta com as produções dos alunos que trazem evidências do seu desenvolvimento, orientada pelos seguintes princípios: construção, reflexão, parceria e auto-avaliação.

- Atividades com massinha (mundo da massinha), desenvolvendo a criatividade e a sensibilidade artística.

-Registrar as idéias, (em todas as oportunidades possíveis) incentivando as construções e escritas espontâneas, respeitando níveis psicogenéticos. Registros das crianças/ Leitura pela criança/ Registros pela professora.

- Aproveitar todos os momentos para o registro: através de desenhos e escritas espontâneas.

-Fazer registros individuais no “Diário de Bordo”.

-Trabalhar com letras, palavras, sílabas, frases e textos em todas as situações, na construção de conceitos em todas as áreas de conhecimento, em atitude dialógica.

- Trabalhar com textos, frases, palavras e sílabas, alcançando a unidade mínima: o fonema, levando a criança a compreender a relação grafema/fonema. Fazer o caminho inverso até chegar novamente ao texto.

- Trabalhar com jogos e brincadeiras, desenvolvendo a consciência fonológica das crianças, trabalhando a consciência de sílabas, frases, palavras.

-Trabalhar com números e situações problemas, o raciocínio lógico e o cálculo mental (que despertem o “ser matemático” existente em cada criança).

-Despertar o desejo de aprender, de forma lúdica, interdisciplinar em atitude de respeito mútuo.

- Organizar todas as produções, trabalhos e testes psicogenéticos no “Portfólio” de cada criança, para o acompanhamento do nível de desenvolvimento de cada uma, bem como seu processo de aprendizagem.

- Incentivar a participação dos pais, esclarecendo sobre como as crianças aprendem, buscando uma parceria.

- Fazer acompanhamento, através de testes, para diagnosticar o nível psicogenético de cada criança, com o objetivo de fazer intervenções, em busca das construções ortográficas.

- Construir uma ortografia de forma reflexiva.

- Perceber as regularidades e as irregularidades da nossa língua materna.

- Selecionar um texto de cada criança (ao final do ano letivo) para que se possa fazer a coletânea de histórias produzidas pelas crianças.

5 AVALIAÇÃO

A avaliação deverá ser processual, visando desenvolver as capacidades do aluno, procurando ampliar a visão das inteligências múltiplas, em que cada criança seja vista em seu potencial, sendo respeitada em suas diferenças e estimulada a desenvolver outras habilidades.

O processo avaliativo não pode ser pautado na concepção classificatória na alfabetização, mas, sim, em uma concepção formativa que busque uma visão emancipatória de homem, educação e sociedade.

Nesse sentido, a adoção do Portfolio, como procedimento avaliativo, segue ao encontro da concepção formativa de avaliação proposta neste projeto.

6- CONSIDERAÇÕES

Este projeto contou com a participação de 35 crianças e da professora referência da turma, juntamente com a colaboração dos pais, e se estendeu ao projeto político pedagógico da escola.

As crianças descobriram os caminhos da leitura e da escrita de forma lúdica, tornando-se autores de seus processos de construção do conhecimento. Foram atividades prazerosas que desafiaram os moldes de algumas posturas convencionais, re-significando a escola para a vida.

Podemos perceber que os sonhos podem construir uma escola de qualidade, onde todas as crianças tenham o belo direito de aprender, porque aprender é um sonho possível, comprovando que inteligência não é um dom e sim

um processo, em busca dos “desejos de vida”. E, principalmente, que é possível alfabetizar letrando.

7 REFERÊNCIAS

BATISTA, Antônio Augusto Gomes; SILVA, Ceris Salete Ribas da; BREGUNCI, Maria da Graça; COSTA VAL, Mari da Graça Ferreira da; CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MOURÃO, Sara; FRADE, Isabel Cristina Alves da Silva. *Capacidades lingüísticas da alfabetização. Leitura e escrita*: Faculdade de Educação da Universidade federal de minas Gerais. CEALE UFMG, 2004.

BORTONI-RICARDO, Stella Maris. *Educação em Língua Materna – a sociolingüística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetizando Sem o Ba-Bé-Bi-Bó-BU*. São Paulo: Scipione 1999.

CARVALHO, Marlene. *Alfabetizar e letrar - Um diálogo entre a teoria e a prática*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

FERREIRO, Emília. *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1999.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*: Paz e Terra, 1996.

GROSSI, Esther Pillar: *A paixão de aprender*. Rio de Janeiro: Vozes, 1992

-----: *Didática do Nível Pré Silábico/ Silábico/ alfabético*: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

VILLAS-Boas, Benigna Maria de Freitas. *Portfolio, avaliação e trabalho pedagógico*. Campinas, São Paulo: Papyrus, 2004.

A CRIANCINHA E A TIA

VOU CONTAR PRA VOCÊS
A HISTÓRIA DE UMA CRIANCINHA,
QUE UM DIA FOI PRA ESCOLA
TÃO PEQUENININHA.

ESTA CRIANCINHA,
TINHA MEDO DE TUDO,
NÃO CONHECIA
O MUNDO DAS LETRINHAS.
SEMPRE ESTREMECIA
QUANDO A TIA DIZIA:
"LÊ PEQUENININHA!"

E A CRIANCINHA
QUE TINHA MEDO DE TUDO,
APRENDEU NA RODINHA
QUE PODIA FALAR.
FALAVAM DE TUDO:
BRINQUEDOS, CARRINHOS,
PASSARINHOS, BONEQUINHAS, BICHINHOS
PIPA, FANTASMA, CAMINHÃO,
REBELDES, DESENHOS, NOVELAS, TELEVISÃO,
PIPOCA, DOCE, SORVETE, PLANTINHAS,
MEDOS E SONHOS,
TRISTEZAS E ALEGRIAS,
SORRISOS E LÁGRIMAS,
PIÃO E AVIÃO.

EM TUDO QUE FAZIA
A TIA LOGO DIZIA:
"PARABÉNS CRIANCINHA!"
"VOCÊ ESTA APRENDENDO!"

E A CADA DIA,
A CRIANCINHA
UMA PALAVRA DESCOBRIA
SEPARAVA, JUNTAVA,
E LIA...
COM A INTERVENÇÃO DA TIA.

ATÉ QUE UM DIA,
JUNTO COM A TIA,
DESCOBRIU QUE PODIA,
E DESCOBRIU O MUNDO DAS LETRAS

E AGORA, MINHA GENTE,
ESTA MESMA CRIANCINHA

ESTA AQUI NAS PÁGINAS DESTE LIVRINHO
COM O SONHO DE APRENDER MAIS, A CADA DIA

E A TIA?

AH! A TIA TAMBÉM DESCOBRIU QUE PODIA
JUNTO COM A PESQUISADORA,
APRENDER COM A CRIANCINHA.
E JUNTOS CONSTRUÍRAM
UM TESOURO:
O LIVRO DE OURO!

CRIANÇAS

PRESTEM ATENÇÃO:

A VIDA PODE SER UM CARROSSEL
DE SONHOS, AMOR E PAIXÃO.
COM GOSTINHO DE ALGODÃO
(DOCE É CLARO!).
CONSTRUINDO A CADA DIA,
UMA NOVA LIÇÃO.
PARA ISTO BASTA
AMAR A INSTRUÇÃO.

DEDICO ESTE POEMA
A CADA CRIANCINHA
QUE DESCOBRIU QUE PODIA
APRENDER TODO DIA.

MÁRCIA (A PESQUISADORA)

