Diagnósticos precoces da oralidade como meio de garantir a alfabetização nas Séries Iniciais.

Aluno: Patrícia de Cicco Canato

Programa: PIC/FEUSP (sem concessão de bolsa)

Orientador: Professor Doutor Claudemir Belintane

Resumo

O relato de Iniciação Científica a seguir refere-se ao processo de alfabetização de crianças atendidas individualmente na Escola Estadual Keizo Ishihara em 2009, de acordo com a pesquisa *A leitura a partir de diagnósticos orais,* financiada pela FAPESP e elaborada pelo Professor Doutor Claudemir Belintane. Num primeiro momento do projeto do professor, buscou-se investigar e afirmar a relação entre oralidade, leitura e escrita, e em uma segunda fase, na qual esta pesquisa está inserida, subsidiar, na 1ª série do Ensino Fundamental I, o trabalho do professor titular em sala.

Segundo a primeira fase da pesquisa, há na oralidade uma dinâmica linguageira, que pode ser também considerada como forma de letramento, a qual prepara a criança para as exigências da escrita gráfica. A partir destes textos orais, como a cantiga de ninar, os jogos lúdicos, os brincos e outras narrativas praticadas no meio parental, a criança começa a estabelecer relações estéticas indispensáveis com a linguagem para uma posterior entrada na leitura e escrita.

Nesta concepção, a oralidade e a escrita vão além de uma relação dicotômica, mas constituem antes uma complementaridade complexa: A escrita é compreendida como uma modalidade que se estende a partir de uma escrita interior, constituída por matrizes linguageiras e pelo envolvimento desejante na

estética e nas temáticas dos textos de origem oral (Belintane, 2006). Ensinar a leitura, neste contexto, significa dar continuidade a esse letramento oral e, nos casos em que essa memória textual seja insuficiente no meio parental, a escola entraria no papel de suplente.

Como se pôde constatar no início da pesquisa citada, a relação entre os alunos que não aprendiam a ler e escrever em classes de 2ª, 3ª e 4ª série do Ensino Fundamental I, com a falta desse repertório de textos orais, fez-se presente e clara. Além disso, foi possível observar que raramente existe um planejamento para explorar o potencial dessas atividades linguageiras por parte do corpo docente em sala. Usualmente estes textos orais são trabalhados somente no âmbito gráfico, deixando de lado seu caráter de brincadeira, jogo ou de performance. Nesta segunda fase do projeto, portanto, o grupo fez, além de atendimentos individuais com crianças com dificuldades, um trabalho direto com os professores responsáveis por cada classe, a fim de inserir atividades orais e garantir que elas fossem trabalhadas enquanto performance e não somente como artifícios de leitura e escrita em sala de aula.

Para a presente pesquisa e nesta fase do projeto, as crianças participantes foram de duas 1ª séries do Ensino Fundamental I, uma no período da manhã e outra no período da tarde. O objetivo principal era de diagnosticar e tentar suprir a necessidade dessas crianças com deficiências na oralidade para que conseguissem acompanhar o grupo que seguiria para a 2ª série no ano posterior, 2010.

O objetivo principal do recorte feito da pesquisa para essa iniciação científica, foi identificar razões para criação de uma resistência precoce à leitura e escrita e indicar possíveis soluções para tal posição renitente.

Palavras – chave: oralidade, alfabetização, leitura, renitência.

1. Introdução

A partir do Projeto *Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais*, já citado acima, o objetivo desta pesquisa é chegar a um diagnóstico que possa fornecer mais informações sobre as razões pelas quais algumas crianças da 1ª série do Ensino Fundamental I, idade ideal para que sejam alfabetizadas, não se alfabetizam e criam resistências já nesta fase à escrita e à leitura.

Os alunos participantes foram indicados pelos professores e participaram de atendimentos individuais com a orientanda. Previamente, foi feito um diagnóstico oral a fim de identificar em que medida a oralidade daquele aluno em específico estaria comprometida, ou não, e nortear quais atividades teríamos de desenvolver com ele.

A pesquisa parte da hipótese de que diagnosticar logo no início do ano letivo já na 1ª série, a partir de uma oralidade deficitária, crianças com potencial para serem aquelas que não serão alfabetizadas no “tempo ideal” e repensar este processo de entrada na alfabetização e letramento, pode ser uma maneira de evitar que se criem renitências posteriores, como a negação da alfabetização.

2. Metodologia

Com diagnósticos qualitativos da oralidade e em atendimentos individuais com alunos da 1ª série do Ensino Fundamental I, indicados pelos professores titulares da turma por apresentarem alguma dificuldade no processo de alfabetização, analisou-se a relação das crianças que apresentavam uma memória textual deficitária com uma possível resistência ao mundo letrado. Através de uma escuta minuciosa e valorizando significantes como indícios que surgiam na relação do aluno com a orientanda a partir de situações de ensino como contação de história, declamação, jogos lúdicos e outros, procuramos detectar a posição subjetiva da criança a fim de trabalharmos suas renitências. Neste sentido, à medida que se trabalhava individualmente com a criança, também observamos o maior envolvimento, ou não, desses alunos nas atividades propostas coletivamente em sala de aula.

Os diagnósticos iniciais da oralidade eram feitos em uma entrevista com a criança nos seguintes níveis:

a. Pessoal e temporal:

- Pedir ao aluno que diga seu nome completo, o nome dos familiares, a data de aniversário ou de nascimento;
- Dizer a sequência dos dias da semana e localizar o dia da entrevista;

b. Memória textual:

- Verificar se a partir de fragmentos ou elementos de narrativas, o aluno localiza uma história;
- Solicitar ao aluno que narre uma história de sua preferência, uma história que ele conheça bem;
- Dizer de memória uma parlenda qualquer, mesmo com o auxílio do entrevistador;

c. Nível da palavra (funcionamento do alfabeto)

- Nomear imagens impressas rapidamente;
- Com as mesmas imagens, brincar com segmentações das palavras: completar uma palavra a partir da primeira sílaba dita pelo pesquisador sem retomar a sílaba já dita; inverter dissílabos – LA-BO (BOLA), CO-CIR (CIRCO); dizer apenas a primeira sílaba de cada imagem;
- Contar sílabas oralmente;
- Decifrar rébus: utilizando apenas o som das sílabas iniciais de imagens, forma-se uma outra palavra. Exemplo:

No rébus acima, a criança usaria as sílabas BA NA NA, formando banana.

3. Os atendimentos individuais

Foram atendidas três crianças pela orientanda para observação e análise, que serão chamadas de Bre, JV e Ray a fim de preservar a identidade delas. A seguir, observam-se os relatos de todo o processo de cada aluno e sua evolução.

Bre - 6 anos

Na primeira vez em que ouvi algo sobre Bre, as informações que tive foram que ela era bastante apática e que não fazia absolutamente nada em sala de aula. Meu primeiro contato com ela foi neste ambiente de sala e pude verificar que realmente Bre não demonstrava interesse em fazer qualquer atividade. Lembro-me com clareza que logo no primeiro dia acompanhei-a durante o período todo a pedido do professor e que, por ela ter copiado parte do cabeçalho da lousa com incentivos meus, o professor fez o seguinte comentário: “Já fizemos de tudo e esta é a primeira vez que Bre faz alguma coisa em sala. Parabéns!”.

Este episódio deu-me esperanças de que nos atendimentos individuais Bre demonstrasse interesse e participasse das atividades propostas por mim. Ao mesmo tempo, sua aparente apatia revelava forte resistência à leitura e escrita da garota de 6 anos de idade apenas, recém chegada à escola obrigatória, que se negava até mesmo a copiar a lousa.

Outro acontecimento que marcou nossa relação antes mesmo de começarmos os atendimentos ocorreu quando Bre chorou em sala após não ter feito nada de uma atividade proposta pelo professor. Na apostila “Ler e escrever" [1], eles deveriam identificar palavras erradas na quadrinha “Rei, capitão, soldado, ladrão”, circulá-las e depois reescrever toda quadrinha da forma correta. Esta atividade pressupõe que o aluno saiba ler e escrever e ao indagá-la o porquê do choro, respondeu baixinho: “Eu não sei como fazer!”. Esse acontecimento, que pode passar despercebido aos olhos daquele que ignora a importância da performance nos textos de tradição oral, foi algo bastante relevante no contexto da pesquisa feita na escola. Pudemos perceber que esses textos oriundos da oralidade são bastante utilizados pelos

[1] São Paulo (Estado) Secretaria da Educação, *Ler e Escrever*, p. 25.

professores como textos escritos, ignorando seu caráter performático, de brincadeira. E o que se perde na mecanização desses textos é justamente o que eles guardam de mais caro, o jogo com as palavras. Segundo Belintane (2009):

> "Constatada essa situação de uma oralidade empobrecida, uma das primeiras preocupações da equipe consistia em retomar os aspectos performáticos de tais textos(...). Esse simples redirecionamento trouxe boas conseqüências: as salas tornaram-se mais efusivas, mais participativas; os textos foram memorizados com facilidade; a relação texto-corpo começava a ajudar na contenção da expressão corporal mais bruta (crianças que não param de correr, que não ficam em seus lugares etc.)."

A situação ocorrida com Bre, que poderia ser de uma brincadeira, na qual todos os alunos pudessem aprender e familiarizar-se com o texto, na verdade exaltou o que ela não sabia, e, consequentemente, fortaleceria sua apatia, se não fosse nossa intervenção.

No diagnóstico oral pude averiguar que Bre ainda não dominava o alfabeto inteiro. Sabia escrever seu nome quase completo (na ocasião não sabia escrever o último nome), mas não sabia o nome de todas as letras, como o N e o E, por exemplo. Foi necessário, portanto, um trabalho bastante intenso para que aprendesse rapidamente todas as letras do alfabeto. Afinal, seria inviável que Bre aprendesse a ler e escrever sem este conhecimento prévio.

Nessa ocasião do primeiro atendimento, no qual fiz o diagnóstico oral, Bre não se mostrou nada apática. Andava em círculos em volta de uma mesa, movimentando-se bastante enquanto conversávamos. Contou-me muitas coisas da família, às vezes um pouco desconexas, mas com certa fluência. Sabia o nome de toda sua família e explicou-me que morava com a mãe e que seu pai morava com sua avó, Dona Maria. Algo bastante interessante foi quando perguntou-me: "O meu primo Mário! Sabe o que meu pai é dele? Tio!!" Fez este comentário sem ser questionada, o que demonstrou vontade de falar, de contar sobre sua vida e de interagir.

Ao ser indagada sobre histórias conhecidas, respondeu que não sabia ou que as havia esquecido. Conhecia algumas fórmulas de escolha como "Lá em cima do piano" e "Uni-duni-tê", mas demonstrou muita dificuldade para recitá-las. Quando mostrei uma imagem da Chapeuzinho Vermelho, Bre não a reconheceu. Sorriu quando falei de quem era a história e, então, contou partes sem muita sequência lógica.

Na parte de leitura, ao tentar ler uma história, imitava o modo de ler das crianças leitoras passando o dedinho em cima das palavras e falando-as pausadamente, quando na verdade estava inventando tudo aquilo que falava.

A partir do diagnóstico oral de Bre, percebi que seria necessário, além do trabalho com as letras do alfabeto, trabalhar sua memória textual. Precisaria também trabalhar com sua noção temporal através de um calendário pessoal, no qual marcamos os dias em que nos encontrávamos, os dias de ir à escola e os de ficar em casa.

Para que Bre memorizasse as letras do alfabeto, fizemos atividades lúdicas como o jogo da memória com letras, cantamos músicas como “suco gelado / cabelo arrepiado / qual é a letra do seu namorado?” nas quais o alfabeto inteiro é recitado. Fizemos também atividades no computador, para que ela colocasse as letras em ordem alfabética, no começo olhando em um modelo até chegar a ordenar sem olhar. Ainda trabalhamos com imagens e letras, atividade na qual deveria rapidamente organizar as imagens que começavam com cada letra e, como incentivo, a cada letra nova que aprendia, levava-a para casa com um adesivo que começasse com a letra aprendida. Bre demonstrou sempre vontade e interesse em fazer as atividades propostas. Ao final do primeiro trimestre de trabalho, já reconhecia todas as letras e sabia a ordem alfabética.

Ao mesmo tempo em que fizemos esta sistematização do conhecimento das letras do alfabeto, trabalhamos bastante com sua oralidade e memória textual. Contei algumas histórias de livros e Bre sempre prestou bastante atenção nelas, **demonstrava gostar** de ouvir histórias. Quando pedia a ela que as recontasse para mim, conseguia contar com auxílio das imagens, mas trocava algumas palavras importantes do texto. A palavra “lobo-mau”, por exemplo, virou “lobisomem”. E o “tijolo” virou “tesouro”. Das histórias mais conhecidas, muitas delas Bre dizia ter em casa, no DVD, o que não lhe facilitou recontá-las a mim.

Em um trabalho com a parlenda “Hoje é domingo”, Bre em poucos dias a decorou, mas sempre a recitava trocando também algumas palavras: “cachimbo” virava “cachinho” e “acabou-se o mundo”, “acabou seu mundo”, o que é natural na infância. Orientada pelo Professor Claudemir, trabalhei este

entrave através de imagens. Levei para os atendimentos imagens de tijolo e tesouro, do lobo-mau e do lobisomem e conversamos sobre elas.

Apesar de num primeiro momento Bre ter-se mostrado desinteressada, teve um grande avanço em sala de aula depois de ter começado com os atendimentos individuais. Recebeu elogios do professor e passou a mostrar muito interesse em fazer as atividades propostas em sala. Demonstrou tanta vontade de saber, que, às vezes, a vi copiar escondida uma palavra ditada para fingir tê-la escrito sozinha.

Bre foi um caso de bastante resistência e seus avanços foram prejudicados devido às constantes faltas na escola. Pelo menos duas vezes por semana Bre não ia à escola e sua mãe justificava dizendo que não queria obrigá-la a nada. De forma geral, pudemos perceber que boa parte dos alunos que entravam em defasagem era em razão de sua baixa frequência. “Durante os atendimentos, era comum um aluno experimentar avanços tanto na expansão de sua memória oral como no domínio do alfabeto, mas sofrer igual retrocesso após ausência prolongada.” (Belintane, 2009)

Ao final do ano letivo, envolveu-se muito com a história “O domador de monstros” de Ruth Rocha e ao final dos atendimentos conseguia contar toda história sozinha, com entonação. Ainda apresentava bastante resistência à leitura formal, mas arriscava-se a brincar com os textos.

Encerrou o ano com dificuldades, mas já dominando famílias silábicas simples e sem sua antiga apatia em relação ao saber.

JV - 6 anos

O primeiro contato que tive com JV foi também em sala de aula. A pedido do professor titular da sala acompanhei-o o período todo da manhã, juntamente com a Bre. Nesta ocasião JV demonstrou-se desmotivado e bastante preguiçoso. Sua tarefa era apenas escrever seu nome e copiar o cabeçalho da lousa e, enquanto todos os outros faziam isso e a atividade, JV mal conseguia escrever o próprio nome inteiro. Lembro-me que me chamava a todo instante e escrevia vagarosamente letra por letra. Quando eu saía de

perto, ao retornar, JV não havia feito nenhum progresso. Percebi que queria atenção, mas ainda não sabia o motivo.

Foi em um dos dias em que Bre faltou, no qual fiquei na sala de aula com o professor, que mais uma vez acompanhei JV e decidimos que ele precisaria de atendimento individual. JV ainda não dominava todas as letras do alfabeto e só fazia atividades enquanto eu estava ao seu lado.

Gostou muito da notícia que iria começar a fazer atendimentos individuais para aprender a ler e escrever. Bastante bem humorado, nas atividades oferecidas demonstrou muito interesse em aprender, diferentemente do comportamento que apresentava em sala.

No diagnóstico oral pude perceber que JV precisaria de um trabalho com as letras do alfabeto, mas que sua memória textual era boa. Contou-me a história “Os três porquinhos”, sabia fórmulas de escolha como “Lá em cima do piano” e “Uni-duni-tê” e trouxe espontaneamente “Escravos de jó”. Além disso, cantou-me uma música dos indiozinhos.

Sua noção cronológica nas histórias mostrou-se eficiente, mas não apresentava domínio dos dias da semana ou dos meses do ano. Decidi, portanto, por trabalhar todos os dias com um calendário, assim como fiz com Bre. Neste calendário pessoal marcamos os dias em que nos encontrávamos, os dias de ir à escola e os de ficar em casa. Em cada dia em que nos encontrávamos JV escrevia no calendário como se sentia e como estava o tempo: chuvoso, ensolarado ou nublado.

Com o auxílio de um alfabeto colado na parede, JV conseguia dizer o nome de todas as letras em sequência. O que faltava para ele era saber o nome das letras fora desta sequência. Trabalhamos isto com o jogo da memória com letras. Cada vez que virava um par de letras, tinha de dizer o nome delas. Além disso, usamos o computador para colocar letras embaralhadas em ordem.

Concomitantemente com este trabalho com as letras, sempre levava aos atendimentos estímulos para a leitura e escrita. Trabalhamos com contação de histórias, as quais JV fez muito bem. Contava histórias com riqueza de

detalhes e quando as escutava, fazia perguntas e relações com outras histórias.

Apesar de toda demonstração de interesse pelas atividades propostas por mim, JV faltava muito à escola. Dizia que ficava cansado e gostava mais de ir à outra escola, no período da tarde. JV frequentava duas escolas, uma no período da manhã e outra no período da tarde, pois não tinha com quem ficar. Pelos relatos de JV, nesta outra escola ele brincava bastante e fazia atividades de colagem, pintura e desenho. Nessa atitude, demonstrava um pouco de sua posição em relação à leitura e escrita: demonstrava certa tendência a persistir na fase anterior de sua infância (educação infantil), parecia recusar o ensino fundamental. Vimos aí um caso típico de dificuldade na transição da Educação Infantil para o Ensino Fundamental, assunto esse abordado no artigo final do Professor Claudemir sobre a pesquisa. Além disso, JV tinha um irmão mais novo que disputava sua atenção com os pais e esse era provavelmente o motivo de se comportar como uma criança com idade inferior a sua e de resistir diante dos modos de transmissão do conhecimento da série inicial do Fundamental, que lhe exigia o domínio do alfabeto em vez de brincadeiras, desenhos e pinturas.

Algo bastante relevante foi a visita do pai de JV à escola em um desses dias que ele simplesmente não queria ir. Através deste encontro pudemos, eu e o professor da turma, entender e verificar a fala de JV. Segundo o pai, JV não queria ir mais à escola, pois no ano anterior frequentava uma escola na qual só brincava. O Ensino Fundamental I provavelmente estaria sendo duro demais para JV e isto preocupava-o muito. Contou-nos que havia passado 4 horas do dia anterior tentando ensinar ao filho as letras M e L, sem sucesso algum. Contou-nos ainda que JV realmente preferia a escola em que ia à tarde, mas que nela não aprendia nada formalmente, apenas fazia atividades lúdicas.

Pudemos perceber que o excesso de preocupação com o filho estava também atrapalhando o processo de alfabetização de JV. Aconselhamos ao pai que conversasse com JV a respeito da importância de ir à escola, que não o deixasse faltar mais e que em casa brincasse mais com o filho, ao invés de tentar ensinar o alfabeto. Este trabalho já estava sendo feito por nós, e essa insistência poderia atrapalhar.

Depois desta conversa tivemos uma significativa melhora no rendimento de JV. Ele parou de faltar e pudemos dar continuidade às atividades com a frequência necessária. No entanto, não sabemos ao certo se as atividades dadas em casa cessaram. Logo após esta conversa com seu pai, JV chegou ao atendimento dizendo que tinha aprendido e ler “tudinho” com sua mãe. Mostrou-me como fazia: “*M* mais *a* dá *ma*, *c* mais *a* dá *ca* e *c* mais *o* dá *co*!” Apesar de conseguir juntar as sílabas, ao final não conseguia dizer o que tinha lido: *macaco*.

Sem desvalorizar o que ele havia aprendido, aproveitei o ensejo para entrar com o Rébus, no qual cada imagem tem o valor da primeira sílaba apenas, como se vê nas famílias silábicas da letra M e da letra B, usadas para que JV parasse de “somar” as sílabas, mas as compreendesse de forma integrada:

MA

ME

MI

MO

MU

BA

BE

BI

BO

BU

Além das famílias silábicas, trabalhamos com rébus de histórias que já havíamos usado, com as palavras centrais do texto. JV conseguiu entender o mecanismo do jogo facilmente. Montou palavras inteiras e as entendeu logo no primeiro contato.

Exemplo[2] da história “Chapeuzinho Vermelho”, utilizada com JV:

Jogamos com a leitura rápida do rébus. Com um baralho de imagens deveríamos virar a carta e dizer rapidamente o que representava. Quem dissesse primeiro, levava a carta. No final, o jogador com maior número de cartas era o vencedor. Havia também cartas com as sílabas correspondentes e por iniciativa do próprio JV, também jogamos este jogo com sílabas. Saiu-se muito bem, tentando falar somente *ma,* quando falaria *m* mais *a,* por exemplo.

JV revelou-se uma criança interessada e até perfeccionista nas atividades. Dizia sempre que estava muito esperto e, em certa ocasião, disse que logo não precisaria mais de mim. Isso demonstrava um desejo de saber sem necessitar mais de tutela. O que antes era a necessidade de atenção, havia se tornado desejo por saber.

---

[2] Note que, nos exemplos dados, é possível perceber que o rébus nem sempre é perfeito, como na palavra *vovozinha*. O *nha* é representado por um NAVIO, com o qual se leria *na*, quando se quer *nha*. Para a leitura acontecer, sofrerá acomodações. Segundo Belintane, essas acomodações também acontecem na leitura convencional e não atrapalham a criança, mas a preparam para fazer inferências na leitura.

Passou a reconhecer todas as letras do alfabeto e finalizamos o ano com JV lendo sílabas simples sem dificuldades. Para escrever, ao final do ano letivo, fazia relações entre grafema e fonema, principalmente das vogais. Além de ter melhorado sua escuta de narrativas e sua contação de histórias, demonstrava domínio do rébus, do mecanismo das sílabas. Encerrou o ano ainda com dificuldades na compreensão de palavras durante a leitura, mas muito mais seguro e com vontade de fazer parte do universo da leitura.

Ray - 6 anos

Meu contato com Ray foi tardio. Já estávamos no final do mês de maio quando começamos os atendimentos individuais, o que nos deu praticamente apenas cinco meses de atendimentos. Talvez, por apresentar um bom repertório textual, não percebemos que ele também precisava de atenção.

Logo no começo percebi que Ray não dominava o alfabeto e que, na verdade, fazia uma confusão com as letras que tinham nomes parecidos como N e M, ou F, L, R e S - algo bastante comum nessa fase. Em seu diagnóstico, pude ver que sua oralidade era bem desenvolvida e trabalhada com brincadeiras que fazia com sua irmã mais velha. Bastante agitado, contou-me histórias, falou-me de sua família e cantou-me diversas músicas, com as quais ensinou-me performances.

Com este repertório vasto, decidi por trabalhar com ele a questão das letras, que me parecia mais urgente. Ray soube dizer com certa facilidade o alfabeto em sua ordem, mas era mais como uma música do que designando nomes às letras. Quando soltas, as letras colocavam Ray em bastante conflito.

Para começar, peguei as letras que Ray mais confundia e fizemos um trabalho intenso com o jogo da memória com as letras. Competitivo, importou-se bastante em ganhar e, portanto, prestou atenção no nome das letras para falá-las ao virá-las. O combinado era que ao virar qualquer carta o jogador deveria falar o nome da letra em questão, caso contrário a jogada não valeria e o adversário pegaria o par achado por quem não falou o nome corretamente.

Com muito esforço, pude perceber que era difícil para Ray lembrar-se do nome correto.

Além disso, tentamos fixar o nome da letra a uma palavra que começasse com aquela letra. O *T*, por exemplo, virou o *T* de *tatu*. Conseguimos com que assimilasse algumas letras, mas Ray ainda apresentava dificuldades ao final do primeiro semestre letivo nesse quesito, após um mês de trabalho.

Paralelamente com as atividades com as letras do alfabeto, fizemos um trabalho com textos trazidos por ele. Levei a letra escrita de “Escravos de Jó” e fizemos uma leitura conjunta. Pude perceber que ele ainda não fazia relações entre grafemas e fonemas, nem mesmo das vogais. Em uma atividade árdua para Ray, escrevemos juntos a letra de “Babalu”, música também trazida por ele. Neste momento pude notar muito interesse e empenho, pois não quis parar enquanto não escreveu toda a música. Apesar do esforço, tentei mostrar um pouco do mecanismo da escrita, mas Ray ainda não conseguiu compreender. Para ele, a escrita ainda parecia ser aleatória. Falou-me muitas vezes que escreveria “do seu jeito”, e sentia-se bastante confortável em colocar diversas letras sem lógica alguma para escrever palavras. Fato esse que me chamou bastante atenção, pois não foram raras as vezes em que vi professores, não só nessa pesquisa, mas em outros estágios feitos, incentivando a escrita espontânea dizendo: “Escreva do seu jeito!”.

O que deveria ser um incentivo, torna-se uma posição cômoda para a criança que não sabe ler – ela pode escrever tudo à seu modo. Acredito que nessa simples prática encontrava-se a posição subjetiva leitora de Ray. Através da escuta proposta por Belintane, pude perceber que sua renitência, a resistência criada à estratégia escolar, foi justamente elaborada por uma estratégia mal interpretada de ensino.

Por este motivo, além do trabalho com as letras, expliquei que ele deveria tentar escrever do modo que conseguia, mas que, na verdade existia uma convenção, uma maneira que todas as pessoas deveriam escrever para que pudessem ser compreendidas e compreender. Recuperei o que parecia perdido em seu entendimento, a função da escrita. Qual é a razão de aprender a ler e escrever se somente eu poderei ler aquilo que escrevi?

Entrei também com o Rébus para que Ray começasse a entender o mecanismo da sílaba. Ele apresentou dificuldades para fragmentar a palavra, dizer apenas a primeira sílaba da imagem, mas com jogos conseguiu assimilar o jogo.

Ao final dos atendimentos, Ray ainda confundia algumas letras e apresentava dificuldades na leitura. Seu maior ganho foi ter aprendido que não poderia escrever tudo à seu modo, mas que tinha que prestar atenção no que lia para poder aprender a escrever corretamente. Sua frequência na escola era boa, mas o tempo de atendimento encurtado prejudicou os resultados de seu desempenho. Foi possível modificar sua postura, mas não conseguimos que obtivesse fluência na leitura e escrita.

4. Principais Resultados Obtidos

Faremos agora um quadro comparativo de cada criança e sua própria evolução em cada quesito do diagnóstico oral inicial.

Bre		
	Início	**Final**
Pessoal e Temporal	Bre conseguia dizer seu nome completo, mas não conseguia escrevê-lo. Sabia nomear familiares, mas não sabia o nome correto de seu pai, chamava-o por um apelido apenas. Não sabia sua data de nascimento e não dominava o calendário.	Finalizou escrevendo seu nome completo e o de seus familiares. Passou a compreender o calendário, embora ainda confundisse alguns dias da semana. Compreendeu o significado de seu aniversário.
Memória Textual	Tinha um repertório textual pobre e, o que conhecia, não conseguia recitar por inteiro, sozinha. Até mesmo a música “Parabéns”, cantada em aniversários era uma dificuldade. Não conseguia evocar um texto a partir de seus elementos, mesmo que conhecido como o caso da “Chapeuzinho Vermelho”, descrita em seu relatório.	Aprendeu a recitar parlendas, fórmulas de escolha e a cantar algumas músicas sozinha. Foi capaz de evocar algumas delas a partir de uma parte, tanto pelo início do texto como pelo final. Conseguiu narrar histórias com a ajuda de imagens.
Nível da Palavra	Conseguia nomear as imagens rapidamente, mas inverter a ordem de dissílabos era bastante difícil para ela. Conseguia com auxílio separar o início das imagens no rébus, porém sua postura renitente era tão endurecida que tudo que lhe remetia à leitura, era recusado.	Fizemos atividades com rebus e após mudar um pouco sua postura, começou a brincar com as sílabas sem perceber que estava lendo. Apesar disso, toda vez que foi colocada frente à uma atividade de leitura formal, respondeu com choro. Sua renitência ainda persistiu mesmo depois dos atendimentos.

JV		
	Início	**Final**
Pessoal e Temporal	Sabia escrever seu nome inteiro e conseguia nomear a família toda, seu pai, sua mãe e irmão. Sabia sua data de aniversário, mas não compreendia seu significado. Não sabia manejar o calendário.	Aprendeu o significado da data de seu aniversário, sua data de nascimento e conseguiu aprender a mexer no calendário.
Memória Textual	Apresentava repertório textual bom. Conseguia evocar textos a partir de fragmentos deles e sabia algumas parlendas, músicas infantis, fórmulas de escolha.	Ampliamos seu repertório e brincamos bastante com a contação de histórias. Aprendeu a brincar com adivinhas e a interpretá-las.
Nível da Palavra	Demonstrou facilidade em nomear as imagens rapidamente e conseguiu dizer palavras a partir do início delas. Teve dificuldade em inverter dissílabos. Conseguiu falar a primeira sílaba de imagens, embora tenha tido um pouco de dificuldade. A leitura de rébus era ineficiente.	Aprendeu a ler rébus e compreendeu o mecanismo das sílabas. Embora ainda apresentasse dificuldades na leitura, na qual estava sempre preocupado com as letras e não com a sílaba integral.

Ray		
	Início	**Final**
Pessoal e Temporal	Sabia escrever apenas seu primeiro nome e o fazia com letra cursiva, ensinada pela irmã mais velha. Apesar disso, sabia falar seu nome completo, mas achava difícil escrevê-lo. Sabia o nome das pessoas que moravam em sua casa e conseguia escrever o nome da irmã. Sabia sua data de nascimento e compreendia seu significado. Apesar de confundir às vezes os dias da semana, tinha bom repertório cronológico e sabia manejar o calendário.	Aprendeu a escreveu seu nome completo e passou a utilizar a letra bastão. Melhorou seu domínio do calendário, à medida que sempre lhe questionava a data de nossos atendimentos.
Memória Textual	Apresentou bom repertório textual e utilizava as brincadeiras orais de forma performática. Conseguia narrar histórias e evocá-las a partir de um fragmento. Conhecia parlendas, fórmulas de escolha e músicas infantis.	Ampliamos seu repertório com outras histórias e brincadeiras tradicionalmente orais. Melhoramos seu desempenho na contação de histórias.
Nível da Palavra	Apresentou bastante dificuldade na lida com a palavra. Tinha dificuldades para separar as sílabas das palavras e não conseguiu compreender o rébus logo no início. Não conseguia inverter a ordem de dissílabos e formar outras palavras.	Aprendeu a ler o rébus e a segmentar as palavras em sílabas.

5. Conclusão

Conforme já explicitado em diversas passagens do texto, a presente pesquisa está inserida em uma pesquisa maior, na qual outras diversas vivências foram experimentadas e ajudaram a construir a conclusão deste recorte proposto.

A intenção principal dessa Iniciação Científica era de identificar razões para criação de uma resistência precoce à leitura e escrita e indicar possíveis soluções para tal posição renitente, dentro da perspectiva de leitura e escrita adotada pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane.

Dos três casos apresentados por esse relato, apenas uma criança apresentava uma memória textual deficitária, a Bre. Conforme relatado, foi ela a que apresentou mais dificuldades e, principalmente, uma postura bastante renitente, o que comprova a teoria de que a falta desses textos orais dificulta a entrada da criança na alfabetização. Conseguimos ensiná-la alguns textos orais, oferecendo-lhe matrizes textuais e, com a dinâmica entre oralidade e escrita retomada, sua resistência precoce pôde ser em parte diluída. Infelizmente, devido à baixa frequência, mesmo com os atendimentos individuais, não foi possível recuperá-la totalmente.

Já os outros dois casos apresentados, as crianças apresentavam um repertório oral bom, mas existiam outros motivos que minavam suas entradas no mundo da leitura e escrita. JV denunciou um começo pouco cuidadoso no Ensino Fundamental I e sua vivência com o irmão mais novo o impedia de querer crescer. O trabalho com ele foi mais focado em acabar com sua baixa frequência e recuperar essa vontade de crescer. Através de histórias, como a de Pedrinho no livro “O Saci” de Monteiro Lobato, pude mostrar a JV o quanto crescer poderia ser divertido. No caso de Ray, o que lhe impedia de aprender a ler era principalmente a posição cômoda de escrever aleatoriamente. Explicar que a leitura e a escrita não são casuais foi essencial para seu desenvolvimento.

A renitência precoce, em grande parte, ocorre principalmente por uma falta de textos na memória que tecem a leitura antes mesmo dela acontecer

formalmente. E é possível comprovar esse fato ao ler a pesquisa feita com diversas crianças de diferentes séries, na mesma escola. As crianças mais renitentes são aquelas com repertório oral deficitário. Mas existem outros motivos que podem atrapalhar essa entrada no mundo letrado, e aqui se faz necessário ressaltar a importância da escuta proposta por Belintane.

O diagnóstico precoce de crianças com dificuldades na oralidade pode facilitar e promover uma entrada mais tranquila na aquisição da leitura e escrita. É preciso, porém, prestar atenção na aprendizagem de todos os alunos da classe, para que nenhum, mesmo aquele que parece mais articulado, passe despercebido como passou Ray. A escuta teve papel primordial para que pudéssemos enxergar cada criança e tentar compreender o que diziam, mesmo sem que expressassem explicitamente sua posição em relação à leitura.

Para finalizar, é importante ressaltar que o trabalho com cantigas, parlendas, brincos e outras atividades linguageiras, quando é escasso nos meios parentais, deveria ser promovido pela escola de Educação Infantil e nas séries iniciais do Ensino Fundamental I como performance, a fim de suprir esta falta. Dessa maneira, as crianças estariam mais preparadas e instigadas a entrar no mundo da alfabetização.

Referências Bibliográficas

BELINTANE, Claudemir. *Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais*. Projeto Fapesp, 2006.

_____. *Matrizes e Matizes do oral*. Revista Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação, Vol 9: Araquara: SP, 2005 (p.23-45).

_____. *Oralidade, alfabetização e leitura: enfrentando diferenças e complexidades na escola pública*. Educação e Pesquisa (USP. Impresso), 2010.

_____. *Relatório Científico Parcial - Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais.* Projeto Fapesp, 2008.

_____. *Relatório Científico Final - Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais.* Projeto Fapesp, 2009.

_____. *Subjetividades Renitentes***.** In Linguagem e Educação: Implicações técnicas, éticas e estéticas. Rezende, N. Riolfi, C. Semeghini-Siqueira, I. São Paulo: Humanitas/FFLCH/USP, 2006a. (2006b).

GINSBURG, C. *Sinais: Raízes de um Paradigma Indiciário*. In. Mitos, Emblemas e Sinais: Morfologia e História. Trad. Federico Carotti – São Paulo: Companhia das Letras, 1989. [143-179]

HAVELOCK, E. *Prefácio a Platão*. Trad. Enid Abreu Dobranzsky. Campinas, SP. Papirus, 1996. (p.213-268).

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Trad. Enid Abreu Dobranszky. Campinas, SP: Papirus, 1998. (p. 41-133).

SÃO PAULO (Estado) Secretaria da Educação. *Ler e Escrever: coletânea de atividades – 1ª série* / Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação; seleção e adaptação de atividades, Claudia Rosenberg Aratangy...[e outros] – 2. Ed. São Paulo: FDE, 2009.