

Ensinando a Leitura a partir de diagnósticos orais

Aluna: Bia Bruzasco Conde
Programa: PIBIC/CNPq
Orientador: Prof. Dr. Claudemir Belintane

Resumo

Apresenta-se o relato de uma pesquisa na área da leitura e da escrita, realizada com crianças do primeiro ano do ensino fundamental da Escola Estadual Keizo Ishira, localizada na região oeste da cidade de São Paulo. O projeto está inserido em um maior coordenado pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane e parte do pressuposto que há na oralidade elementos essenciais para o desenvolvimento da leitura e escrita. Segundo esse autor, não existe dicotomia entre oralidade e escrita no processo de alfabetização. Assim, acredita-se que há na oralidade jogos linguageiros, cantigas, parlendas, adivinhas, contos acumulativos, entre outros, que constituem matrizes essenciais para se ingressar no mundo letrado.

A partir de diagnósticos baseados na cultura oral de alunos que apresentavam dificuldades de leitura, escrita e participação, foram elaboradas atividades que buscavam a transição da cultura oral para a cultura escrita. Esse diagnóstico oral, inicial, foi realizado pelo orientador, e será abordado detalhadamente nesse relatório.

Palavras chaves: oralidade, escrita, leitura, escuta

A) Introdução

No relatório parcial, entregue em fevereiro de 2010, a orientada descreveu detalhadamente os atendimentos individuais realizados duas vezes por semana com três crianças do primeiro ano, durante o ano de 2009 da escola Keizo Ishira. Levando sempre em consideração a hipótese de que existe na oralidade ferramentas essenciais para a entrada da criança no mundo letrado, um diagnóstico oral foi aplicado para tornar mais clara a dificuldade, a memória cultural e a ideia que cada criança atendida fazia da escrita. Durante e após esses atendimentos, foi possível notar o desenvolvimento de cada um, levando em consideração as suas peculiaridades. Ficaram evidentes no relatório parcial esses avanços, as dificuldades, e como para cada criança foram elaboradas e aplicadas atividades que estivessem de acordo com a abordagem teórica do projeto. A partir da análise do relatório parcial, foi possível mostrar informações detalhadas sobre os atendimentos, como também informações de escuta obtidas na interação com as crianças atendidas.

As atividades a serem aplicadas tanto nos atendimentos individuais como nas salas de aula atendidas pelo projeto eram elaboradas com a orientação do prof. Dr. Claudemir Belintane, que se reunia com sua equipe uma vez por semana, e a partir da escuta dos professores, bolsistas e também da análise de material coletado, como, por exemplo, vídeos, as direcionava, buscando na oralidade a chave para o desenvolvimento da escrita e leitura.

Antes de descrever o processo realizado nos atendimentos, vale a pena ressaltar alguns fatos importantes levantados pelo orientador. Em seu artigo sobre a pesquisa, deixa evidente o envolvimento de sua equipe com as crianças *“O pesquisador e sua equipe (pós-graduandos, estagiários e professores bolsistas) mantiveram intenso envolvimento com os sujeitos da pesquisa e compartilharam expectativas comuns em relação aos seus resultados, ou seja, a alfabetização dos alunos envolvidos...”*. Além disso, a pesquisa não tem apenas um caráter quantitativo, mas também um caráter subjetivo no qual a escuta e o envolvimento possibilitam que se usem recursos de outras áreas de conhecimento como a psicanálise e a linguística.

Seguindo esse caminho, em que não somente uma linha de conhecimento é levada em consideração, ou seja, não há uma filiação inflexível como uma única linha teórica. O coordenador do projeto propõe uma abordagem mais ampla, na qual é possível agregar diferentes técnicas, teorias e campos de conhecimento. Assim, a pesquisa realizada se desdobrou em dois eixos: diagnósticos mais objetivos realizados a partir de um roteiro de entrevista semi-estruturada e a escuta singular de cada aluno que sinalizava o estágio em que cada um se encontrava.

Essa reflexão deixa evidente que o olhar do professor e ou do estagiário não deve estar preso apenas nas dificuldades de alfabetização do aluno, mas também nas manifestações muitas vezes consideradas sem importância como, nonsenses, repetições, enunciações inusitadas, como por exemplo, “minha mãe diz que sou burro”, “eu não sei ler e não quero aprender” entre outras. A escuta atenta pode conter indícios essenciais para o desenvolvimento das crianças e de acordo com Belintane *“poderiam conter significantes ou indícios reveladores que se originam tanto nos atendimentos individuais como nas interações mais coletivas (artigo, p.3).*

A) A pesquisa a partir das entrevistas, intervenções e resultados

O primeiro contato com as crianças ocorreu na sala de aula logo na primeira semana de aula, e a intenção era, já, naquele momento, observar as crianças que se excluíam das atividades propostas pelo professor da sala, para futuramente encaminhá-las ao atendimento individual. Segundo Belintane, as crianças que na maioria das vezes se excluem das atividades, seja por comportamento inadequado, por isolamento, timidez e outros, serão aquelas que apresentam renitências frente à leitura e escrita. Belintane define renitência em seu artigo da seguinte forma *“denomina-se dinâmica de renitência o modo como o aluno resiste às estratégias escolares, tanto as que visam o ensino da leitura e da escrita como as que têm por objetivo envolvê-los em atividades performáticas do campo da oralidade”*

Segundo esse conceito, Danilo, um dos alunos atendidos individualmente, se recusava a sentar-se na cadeira, estava sempre a

caminhar pela sala e ou a sentar-se no chão perto de sua carteira, desconsolado pedindo por uma bola de futebol, enquanto Jennyffer, outra aluna atendida, se ocupava em abrir e fechar ininterruptamente sua mochila e a “brigar” com sua companheira do abrigo (ambas moravam no mesmo abrigo para crianças). Nos atendimentos, foi possível constatar e lidar com sua renitência. Jennyffer, como veremos mais adiante, se recusava a participar de qualquer atividade proposta, estava sempre esperando a hora de ir embora da escola, já Danilo aos poucos foi entrando no ritmo necessário para aquisição da leitura e escrita. Enquanto Thayllor, o terceiro aluno atendido pela orientada, não demonstrava inicialmente renitência, talvez por ser uma criança mais discreta, com bom comportamento e que conseguia copiar o proposto em sala, teve sua dificuldade detectada apenas no segundo semestre, pois aparentava, segundo o professor da sala, estar envolvido nas atividades.

Como Jennyffer - uma criança de sete anos, ex-moradora de rua - se recusava a participar de qualquer atividade e ou até mesmo de um diálogo, a orientanda, para se aproximar, usou diversas estratégias que incluía uma concepção de escuta e de transferência baseadas na psicanálise, só que mantendo diferenças em relação ao que acontece em uma sessão de psicanálise, na qual se espera o paciente manifestar-se por meio de sonhos, lapsos, atos falhos e repetições. O orientador em seu relatório final assim descreve essa concepção de escuta na pesquisa: “Se para a psicanálise a escuta, como já apontava Freud (1998), centra-se na atenção flutuante, na silenciosa espera de um lapso, de um ato falho ou mesmo nos jogos significantes presentes nos relatos dos sonhos, nesta pesquisa também se valorizam significantes como indícios que emergem na relação e que podem ajudar a orientanda a situar-se melhor em relação à dificuldade que a criança apresenta na aprendizagem, no entanto, a partir de uma situação de ensino semi-estruturada, na qual prevaleciam textos literários”. Foram criados cenários diferentes da sala de aula para que Jennyffer ficasse mais à vontade. Os atendimentos passaram a serem feitos no chão, sobre um tapete de yoga, uma boneca passou a nos acompanhar e ali foram resgatados movimentos, exercícios, cantigas e brincadeiras presentes na primeira infância. Essas atividades funcionaram como pontos de giro na sua renitência e em pouco tempo passou a participar mais ativamente, desenvolvendo um vínculo afetivo

com a bolsista. Começou a esperar pelo atendimento e se tornou carinhosa, sempre abraçava a orientanda antes de ir para sala onde ocorria o atendimento.

Tanto o diagnóstico inicial como o currículo de atividades planejadas foram elaborados pelo coordenador do projeto, a partir de uma entrevista oral na qual os itens do diagnóstico abordados permitiam a visibilidade das dificuldades desses alunos, e a partir daí dávamos seguimento aos atendimentos aplicando os temas preparados para o currículo da pesquisa, aplicada em sala de aula e nos atendimentos. Abaixo seguem os itens juntamente com relatos das crianças atendidas pela orientanda.

B) Temas trabalhados nos diagnósticos e os seus resultados

1- nomeação:

As crianças eram interpeladas a dizer seu nome completo, o nome de sua mãe e de seu pai. Na sala de aula, o professor estava trabalhando com a certidão de nascimento das crianças, procurávamos sempre manter uma ligação entre o conteúdo trabalhado em sala e o trabalhado nos atendimentos. Belintane ressalta aqui a importância de conhecer a origem de seu sobrenome e também de não conhecer apenas o apelido do pai ou mãe: *“o nome do qual está no registro civil, com seu sobrenome, associado ao nome do pai ou da mãe, difere do nome que frequenta a fala- que pode ser reduzido a um hipocorístico (Antonio vira Toni, Augusto, Guto) ou ainda ser ocultado por um apelido.”* (pg 16 relatório final). Portanto, a importância patronímica de saber a própria origem, o que é importante na construção da identidade de cada um. Nesse sentido, Jennyffer foi a criança que mais chamou atenção porque não conseguia dizer nem o próprio nome completo, não conseguia escrever seu nome, não reconhecia as letras e quanto ao nome de sua mãe dizia não saber e não demonstrava interesse em conhecer. Ela foi a criança mais complexa do projeto, era arredia, inquieta, se excluía o tempo todo da possibilidade de contato e por consequência da aprendizagem. Começamos a trabalhar o seu nome próprio: as letras, a escrita e a fala de seu nome completo. Primeiramente, copiava seu nome de um papel, o tamanho de sua letra não

cabia em linhas de qualquer caderno, escrevia em uma folha, na qual foi criado um quadro que além de seu nome escrevia o dia da semana e data do ano (segue em anexo essa atividade). Aos poucos sua letra foi diminuindo consideravelmente, apesar de seu nome completo ser para ela algo estranho, muitas vezes o esquecia, mesmo tendo sido trabalhado o ano inteiro, não era algo que se lembrava o tempo todo, na maioria das vezes não se lembrava. Isso deixa evidente como sua própria identidade era fragmentada, já que foi para um abrigo com apenas seis anos, morava anteriormente na rua com seus irmãos e durante nossas conversas relatava histórias de sua vida deixando buracos entre episódios. Já o Danilo e Thayllor não demonstraram dificuldades na grafia de seu nome próprio, ambos rapidamente assimilaram seu nome, sobrenome e nome de seus pais. Também na escrita não demonstraram dificuldade.

2- textos em verso ou que se valem intensamente de alguns procedimentos estéticos (ritmo, rima, paralelismo etc.)

Belintane propõe para o desenvolvimento desse item o seguinte: “ *Neste campo destacamos o agrupamento das réplicas rimadas (você gosta de amora?), os nonsenses (meio dia macaco assovia, na casa da tia), as palavras valises (palavra que esconde outra: “cola dentro da escola”), as mnemonias (“um dois, feijão com arroz...” e outras.” (FAPESP, 2010 pg 19, relatório final).*

Todas as crianças atendidas pela bolsista gostavam muito de escutar, brincar e aprender com os procedimentos estéticos citados acima. Era incrível a sua feição enquanto escutavam um mnemonia como, por exemplo, “um dois feijão com arroz”. Thayllor demonstrava facilidade em decorar as brincadeiras, rapidamente memorizava, apesar de sua facilidade em memorizar e criar novas a partir do ritmo e da história da anterior, tinha dificuldade na passagem do oral para a leitura e ou escrita, não fazia a ligação tão necessária entre a grafia e os sons correspondentes. Segundo sua mãe, assistia muito à televisão em casa, não era uma criança que brincava, estava sempre em frente à televisão. Talvez daí venha sua facilidade em memorizar, mas com dificuldade em trazer algo aprendido para outro campo, ou seja, de interiorizar um conteúdo e utilizá-lo em outras ocasiões diferentes daquela na qual aprendeu. Como por exemplo,

Thayllor recitava um jogo de mnemonias, “um dois feijão com arroz” e se em seguida lhe era dado uma atividade na qual teria que pelas imagens (feijão, macarrão, números e etc) adivinhar a parlenda, não conseguia, tinha dificuldade, se distraía facilmente, perdia o ritmo necessário para dar continuidade ao raciocínio que o levasse a descobri-la. Porém, esse quadro se modificou ao longo do ano. No item de resultados será apresentado um quadro com os avanços obtidos por cada aluno nos itens abordados pelo atendimento. No relatório parcial, foi relatada grande parte dos atendimentos, o que tornaria repetitivo ficar descrevendo-os novamente. O objetivo aqui é realizar uma análise dos atendimentos relatados no material coletado.

3- Ludismos verbais que implicam movimentos corporais-

Alguns exemplos dos ludismos verbais trabalhados são: “tumbalacatumba”, “corre-cutia”, “escravos de Jó”, “suco gelado”, “salada saladinha” entre outros. Não somente nos atendimentos individuais, a bolsista aplicou e participou ativamente como também na sala de aula do primeiro ano, visto que a maioria dos professores não se sente à vontade de propor esses ludismos tão apreciados pelas crianças, como relatado pelo prof.Dr.Claudemir Belintane em seu relatório final da pesquisa. Esses ludismos nos renderam diversas atividades, tanto joguinhos no computador como de escrita e leitura. Danilo deu grandes saltos com essas propostas, após a brincadeira do corre-cutia, um jogo foi elaborado no computador, no qual as crianças tinham que arrastar a sílabas da letra do corre-cutia para formar palavras. Nesse momento, começou a entender a “quebra” das palavras em sílabas, ou pedacinhos como falávamos. A partir dessas atividades, Danilo foi fazendo a transição do oral para o escrito, a imagem das sílabas no computador, a possibilidade de arrastá-las e de formar palavras da canção por ele já dominadas foram essenciais na sua alfabetização. Assim, segundo a classificação construtivista usada pela escola, o aluno passou do nível pré-silábico sem valor sonoro para silábico com valor sonoro.

4- Parlendas, Fórmulas de escolha, quadrinhas, adivinhas e outros-

Na sala de aula as crianças do primeiro ano memorizaram primeiramente duas parlendas “cadê o toucinho que estava aqui” e “hoje é domingo pé de cachimbo”, e nos atendimentos individuais tratamos de retomá-las com o intuito de verificar se haviam se tornado matrizes textuais que serviriam de base para a criação de atividades, jogos e leituras. Segundo Belintane: “ *Cada texto tem a sua performática, o seu modo de escandir a palavra ou a frase, de reunir homofonias, de constituir uma matriz mnemônica. E qualquer um deles pode fornecer pistas interessantes para que os diagnósticos das habilidades linguageiras e mnemônicas sejam feitos.*” (relatório final, pg 21)

Jennyffer não conseguiu memorizar nenhum deles, sua dificuldade de memorização, como citada anteriormente, de não lembrar o próprio nome completo, se repetia, o que pode aparentar que não tenha evoluído, porém, isso não é verdade, pois apesar de não conseguir memorizar ficava atenta, se envolvia na atividade, com a ajuda da bolsista conseguia completar oralmente a parlenda, reconhecendo-a por imagens e em joguinhos no computador. Dessa forma, seu tempo de concentração aumentou consideravelmente, havendo sim uma grande evolução, mas não suficiente para que conseguisse memorizar uma das parlendas.

5- Narrativas- do oral anônimo à escrita autoral.

O programa da pesquisa procurava sempre relacionar as narrativas com a alternância: ler, contar, ler e contar, além de proporcionar aos alunos o contato com autores europeus como os irmãos Grimm e com autores brasileiros como Monteiro Lobato e Câmara Cascudo. Belintane chama atenção em seu relatório final sobre a exclusão das narrativas, dos contos do folclore brasileiro, e a sua importância, já que muitas vezes fazem mais sentido para as crianças por estarem inseridos na mesma cultura. Segundo essa perspectiva, a identificação e o fascínio por personagens do folclore foi visto nas duas salas do primeiro ano e reafirmado nos atendimentos individuais. Thayllor perguntava “você conhece o Saci?”, “será que ela vai à minha casa?”, o fascínio pelos personagens nos rendeu diversas atividades de escrita e leitura, como os joguinhos de rébus no computador. A orientada contou em sala de aula os contos acumulativos “A árvore da montanha” e “ A árvore de tamorumu”. As

crianças foram receptivas e participativas, se empenhavam nas coreografias elaboradas e rapidamente já haviam memorizado a letra de ambos os contos, o que possibilitou a ampliação da memória textual das crianças ao longo do projeto, já que se apropriavam dos contos e brincavam sozinhas com as performances ensinadas. Os personagens dos contos, das narrativas, não pertenciam mais apenas a seus autores, mas também ao universo simbólico de cada criança.

6- Níveis menores: alfabeto, sílaba, atividade com rébus, com associação entre palavras e imagens, palavras valises etc.

Aqui tivemos alguns problemas relacionados ao retrocesso que se tem atribuído ao ensino do alfabeto, das famílias silábicas e outros níveis menores das palavras. A correlação grafema-fonema, o alfabeto e outros níveis menores da língua e da escrita - tão importante para o reconhecimento das letras e das palavras - está sendo deixado de lado por razões ideológicas – por ser identificado como método fonético de alfabetização. . As redes estadual paulista e a paulistana exigem que os professores sigam apenas o método construtivista, ignorando os níveis menores das palavras têm sido ignorados. Belintane, ao longo de seu relatório, chama a atenção para os problemas de se seguir apenas esse método e realiza críticas, cuja veracidade foi constada nos atendimentos individuais. O pesquisado, em seu relatório, reforça sua crítica em uma concepção de sujeito inspirada na psicanálise: *“Interessante reforçar que o conceito de sujeito que norteia esta pesquisa não é o mesmo sustentado pelos construtivistas ou sociointeracionistas, o sujeito ativo, que muda de fases, que constrói a escrita a partir de suas tentativas e erros, mas sim um sujeito excêntrico, que se posiciona em relação ao discurso do outro”* .

Todos os alunos atendidos individualmente pela orientada tinham dificuldades em reconhecer as letras das palavras, de escrever palavras que já conheciam, não conseguiam se lembrar da imagem das letras e de nomear as letras do alfabeto, o que os impedia de seguir adiante com a alfabetização. Thayllor, quando lhe era pedido para escrever a palavra “PATO”, dizia os fonemas “PA” e “TO”, logo em seguida dizia os fonemas “P”, “A” e completava “como é mesmo a letra P”, “como é a letra T”, “como chama essa letra aqui” e

isso se repetia na maioria das atividades feitas por ele, o que o prejudicava, afinal perdia o ritmo a cada letra, pois tinha que cortar a linha de pensamento e ir atrás da imagem, muitas vezes demorava em encontrar, o que o levava a uma lentidão e a perda de interesse, demonstrando cansaço. Durante o semestre, trabalhamos com ele o alfabeto móvel de letras de E.V.A, tinha que colocá-las em ordem, sempre em ritmo de brincadeira e depois guardá-las conforme lhe era pedido. Na sala dos atendimentos, colocamos um cartaz com as letras e um jogo de baralho de letras também foi utilizado.

Já Jennyffer não reconhecia nem as letras de seu nome, não demonstrava intimidade alguma com as letras, mas o trabalho feito com as letras móveis de EVA trouxe bons frutos: passou a se sentir mais à vontade quando via letras em uma palavra e até o manuseio das letras móveis se tornou prazeroso para ela, já que gostava de guardá-las rapidamente, em ritmo de brincadeira, enquanto a bolsista enunciava qual letra deveria guardar. Isso também ajudou na hora da escrita, pois se tinha que escrever uma palavra buscava as letras móveis e com ajuda conseguia montar a sequência que dava origem à palavra.

Danilo tinha o ritmo que faltava para aprendizagem de Thayllor e a memória que faltava a Jennyffer, mas não tinha vivência necessária para a escrita e leitura, ou seja, não conhecia as letras do alfabeto, não tinha tido contato com elas antes, não sabia para que serviam, qual era o nome de cada uma, e como formavam palavras. Na sala de aula pouco se trabalhava os níveis menores, muitos alunos, como Danilo, que poderiam progredir rapidamente, ficavam estagnados ali, sem ter o conhecimento básico necessário para prosseguir adiante. Nos atendimentos, trabalhamos com as letras móveis de E.V.A e com o baralho de letras entre outros. Para Danilo foi um grande salto, rapidamente dominou o alfabeto e demonstrou grande prazer e autoconfiança nessa conquista. Muitas vezes, chegava à sala de atendimento e sozinho ia “gozar” da conquista de recitar rapidamente o alfabeto pregado na parede, fato importante para sua autoestima.

Belintane conclui que *“... o trabalho nos níveis menores, tanto da língua oral como da escrita, é de fundamental importância para acelerar o processo de reconhecimento de palavras e frases” (FAPESP, relatório final, p. 23)*

O rébus foi uma estratégia especial utilizada no projeto, parlendas, joguinhos no computador, narrativas desenrolaram atividades, sempre buscando na memória cultural, das atividades já vistas, exercícios que ajudassem as crianças, mesmo as que não liam e ou escreviam, a se aventurar na leitura e escrita. *“Particularmente, o rébus se mostra versátil, sobretudo para trabalhar com aqueles alunos que o construtivismo classifica como pré-silábicos. Pelo fato de a imagem guiar a silabação e exigir uma operação de segmentação, de corte na sílaba inicial, a criança com poucas atividades já salta para os níveis silábicos, em geral, para o silábico com valor. E o mais interessante é que o aluno já está praticando a leitura, pois lê imagens e com elas monta novas palavras”* (Belintane,2009)

7- Rébus



PALITO



TOMATE

=



PATO

·Leitura de imagens e palavras: fala/ escrita

- Espécie de dobradiça entre o oral e o escrito: o aluno é obrigado a aproveitar o nome e pegar só uma parte do som.

- Separação e recorte- operação simbólica que esvazia a imagem e perde um pedaço da palavra; despreza o sentido e valoriza o som para gerar outro sentido.

Thaylor, Jennyffer e Danilo obtiveram avanços com a ajuda do rébus, os personagens de Monteiro Lobato como, por exemplo, Saci, as parlendas “cadê o toucinho que estava aqui?”, “ corre-cutia” e narrativas como “ Pequeno Polegar”, deram origem a diversos rébus. Quando Danilo iniciou os exercícios

com rébus, tinha dificuldade de abstrair o sentido da imagem para formar uma nova palavra, mas conforme foi fazendo esse quadro foi se modificando, passou a fazer o rébus com rapidez e habilidade, não somente no papel, mas também no computador e também começou a utilizar a quebra de palavras necessária para aprendizagem do rébus em outras atividades como, por exemplo, tinha que escrever a palavra “GATO”, dizia o fonema “GA” de “GALO” e então conseguia abstrair a grafia de “GA” para formar uma nova palavra “GALO”.

8-Suporte eletrônico:

A sala de computação da escola foi apresentada aos alunos, apesar do número pequeno de computadores, as crianças ficavam eufóricas e curiosas quando iam à sala. Os jogos elaborados, por um dos bolsistas do projeto, abordavam temas já vistos pelas crianças como: parlendas “hoje é domingo pé de cachimbo”, narrativas “João pé de Feijão”, contos acumulativos “história da coca”, entre outros. Segundo Belintane: *“O intuito era que elas usassem o suporte eletrônico para acelerar a alfabetização e, ao mesmo tempo, estabelecer relações orgânicas entre este e o suporte gráfico (livros, cadernos etc)”*.(relatório final p. 25)

Os jogos eram retomados na sala de atendimento individual, já que muitas vezes alguns problemas impediram que as crianças atendidas aproveitassem totalmente a atividade na sala de computação, por exemplo, o Danilo costumava aproveitar esse momento, na maioria das vezes, para chamar atenção, então atrapalhava os colegas, corria pela sala enquanto Jennyffer, que demonstrava muita dificuldade no manuseio do mouse, se juntava a ele e assim fugia de seu problema. Thayllor apesar de não ser indisciplinado, no início jogava aleatoriamente, não lia as sílabas propostas, quadro que se modificou ao longo dos atendimentos. Foi preciso sentar ao seu lado, mostrar que aquilo não era uma brincadeira de erros e acertos, e que se prestasse atenção conseguiria ler as sílabas, completar as palavras, etc. Esse comportamento se repetiu muitas vezes, tinha necessidade que a orientanda sentasse ao seu lado, assim fazia as atividades com mais afinco, do contrário, rapidamente se distraía e ou perdia a vontade de fazer. Danilo não se

comportava na sala de computação quando estava com seus colegas de classe, no entanto, esse comportamento não se repetia nos atendimentos individuais onde procurava fazer certo e conseguia ler as sílabas. O rébus no computador foi muito importante para seu desenvolvimento, rapidamente passou de um aluno pré-silábico sem valor sonoro para silábico com valor sonoro.

E) Tabulação do desenvolvimento dos alunos atendidos

DI- diagnóstico inicial

DF- diagnóstico final

Nome	JENNYFFER, 7ANOS	DANILO, 7ANOS	THAYLOR, 7ANOS
Nomeação	DI-Inicialmente não reconhecia as letras de seu nome, não sabia seu nome completo nem o nome de seus familiares.	DI- Sabia seu nome completo, o nome de seus familiares, mas não reconhecia as letras de seu nome.	DI- Sabia seu nome completo, o nome de seus familiares, mas não reconhecia as letras de seu nome.
	DF- Reconhecia as letras de seu nome, falava o nome de sua mãe e de alguns irmãos. Lembrava-se	DF- Reconhecia as letras de seu nome, escrevia seu nome, o nome de sua mãe, de outros familiares e sabia seu nome completo.	DF- Reconhecia as letras e escrevia seu próprio nome, não escrevia o nome de seus familiares sabia seu nome completo.

	com dificuldade seu nome completo.		
Textos em versos ou que se valem de procedimentos estéticos (ritmo,rima,paralelismo etc.)	DI- Não conhecia nem mesmo os textos mais simples como, por exemplo, “um dois feijão com arroz”. Não memoriza facilmente os textos, não dava continuidade a um texto quando esse era inicialmente entoado pela bolsista. Não se envolvia com o texto, tinha uma posição distante, se recusava a tentar recitar qualquer que fosse proposto.	DI- Conhecia poucos textos rimados como “um dois feijão com arroz”, tinha facilidade em assimilar outros, “não se é fato ou se fita...”, mas faltava-lhe era um repertório mais rico.	DI- Reconhecia facilmente alguns textos que se valem de procedimentos estéticos, como “um dois feijão com arroz”, “meio dia macaco assovia”, gostava de rimas, mas se dispersava rapidamente. Seu repertório também era curto, precisando ser enriquecido.
	DF- Com ajuda, conseguia recitar alguns textos rimados como, “um dois feijão com arroz”.	DF- Durante os atendimentos teve contato com diversos textos que se valem de valores estéticos. Seu	DF- Seu repertório de rimas, textos curtos cantados, aumentou muito, conseguia se concentrar por mais

	Passou a se envolver, reconhecer e participar mais ativamente.	repertório aumentou consideravelmente, fato importante para sua leitura e escrita. Conseguia completar as atividades desenvolvidas com temas desse item.	tempo e com ajuda completar as atividades criadas a partir dos temas desse item.
Ludismos verbais que implicam movimentos corporais	DI- Demonstrava posição de isolamento, não tinha interesse, não memoriza facilmente, não conhecia nenhum.	DI- No início se excluía dos ludismos verbais, não realizava os movimentos e ainda muitas vezes tirava sarro dos amigos que participavam. Isolava-se nesses momentos.	DI- Gostava dos ludismos verbais, mas não se envolvia. Preferia ficar olhando e ou participava com certo retraimento. Aparentava uma leve dificuldade motora, andava na ponta dos pés, arrastando o corpo como se estivesse sempre cansado.
	DF- Passou a se divertir com essas atividades, cantava com ajuda, “suco gelado cabelo arrepiado”, fazia a coreografia necessária,	DF- Como seu repertório de textos e narrativas foi se enriquecendo, passou a se sentir mais seguro, com mais vontade de participar das coreografias. Gostava de	DI- Chegou a aprender e participar ativamente de algumas atividades como “A árvore da montanha”, “A árvore de tamorumu”, seu ritmo melhorou

	<p>repetia inúmeras vezes com prazer. Isso foi fruto de atividades nas quais se sentia mais confiante e menos renitente.</p>	<p>“Tumbalacatumba”, se envolvia nos atendimentos. Já na sala de aula, esse comportamento oscilava. Fato importante para o desenvolvimento de sua escrita, já que nos valíamos desses ludismos para criar atividades. Segue em anexo a atividade criada a partir de “Tumbalacatumba”, feita por ele com entusiasmo.</p>	<p>consideravelmente, fazia com ajudas as atividades de leitura e escrita elaboradas a partir dessas.</p>
<p>Parlendas, fórmulas de escolha, quadrinhas e outros</p>	<p>DI- Não conhecia nenhuma parlenda ou fórmula de escolha, nem mesmo reconhecia alguma quando dita pela orientanda. Mantinha a mesma posição de isolamento,</p>	<p>DI- Reconhecia a parlenda “Hoje é domingo pé de cachimbo”, não tinha nenhuma outra na memória, rapidamente se cansava, não demonstrava interesse em aprender outras.</p>	<p>DI- Conhecia alguns pedaços da parlenda “hoje é domingo pé de cachimbo”, apesar de gostar de ouvi-las, se dispersava rapidamente.</p>

	se recusava em tentar recitar, mesmo com ajuda.		
	DF- Com ajuda conseguia recitar a parlenda “cadê o toucinho que estava aqui”, brincava com a boneca e com a parlenda acima. Conseguia reconhecer através das imagens qual era a parlenda (segue em anexo a atividade).	DF- Memorizou diversas parlendas. No campo da leitura conseguia por meio de imagens identificar qual era a parlenda. Oralmente, conseguia recitar algumas com facilidade.	DF- Memorizou diversas parlendas, conseguia no campo da leitura, com ajuda, ligar a imagem à palavra correspondente. Na escrita, conseguia completar o rébus e os joguinhos no computador.
Narrativas- do oral anônimo à escrita autoral.	DI- Não se interessava por narrativas, enquanto a orientanda lia qualquer história, se mantinha em pé andando pela sala, e também não se lembrava de nenhuma história. Não fazia leitura	DI- Conhecia algumas histórias como a dos “três porquinhos” e a do “Lobo mau”. Dizia que um vizinho é quem as contava para ele, mas não fazia leitura mimética de textos e ou livros. Apresentava pouco tempo de concentração em	DI- Conhecia a história dos “três porquinhos” e do “Lobo mau”. Gostava de improvisar novos finais para as histórias, fazia leitura mimética de imagens, dizia que aprendia as histórias na televisão no programa da Xuxa,

	mimética de livros, não criava narrativas a partir de imagens.	uma história, não criava uma narrativa a partir de imagens sequenciadas.	mas não tinha livros em casa.
	DF- Se identificou com a personagem do livro de Rubens Alves “A menina e o pássaro”, pedia para que eu lesse inúmeras vezes, folheava o livro após a leitura, conseguia recontar a história, mostrar nas suas imagens quais eram suas partes favoritas. Passou a se vestir de forma mais feminina, a arrumar o cabelo, diminuiu consideravelmente sua ansiedade e inquietude. Desenvolveu o gosto pela leitura	DF- Tornou-se um apaixonado por livros, pedia na maioria das vezes para que a bolsista lesse novamente, chegou a memorizar o livro da “A pequena toupeira que queria saber quem tinha feito coco na cabeça dela”, livro que se vale de onomatopéias e repetições. Recontava o livro usando as imagens. Ainda no campo da leitura, conseguia ler o nome de alguns personagens como saci, curupira. No campo da escrita, usava o nome de personagens para se lembrar de	DF- Passou a interpretar as narrativas. No campo da subjetividade e intertextualidade, conseguia ligar histórias como o pequeno polegar e João e Maria, criava uma narrativa usando imagens, se apaixonou pelo personagem do Saci Pererê, perguntava se este iria em sua casa. No campo da escrita, as atividades com rébus, tanto no computador quanto no papel, eram feitas por com mais habilidade, no entanto, ainda precisava realizar as atividades com a ajuda da orientanda.

	de narrativas, escutava, atenta, as histórias, chegando a fazer comentários sobre essas.	sílabas que precisava escrever na formação de palavras.	
Níveis menores: alfabeto, sílaba, atividade com rébus etc.	Não conhecia e nem reconhecia nenhuma letra do alfabeto, não demonstrava interesse em aprendê-las, não conseguia quebrar palavras em sílabas oralmente, não entendia o mecanismo do rébus.	DI- Não reconhecia as letras de seu próprio nome, as letras do alfabeto, não conseguia quebrar palavras oralmente em sílabas, era pré-silábico com valor sonoro, para BOLA escrevia AO.	DI- Não conhecia as letras do próprio nome, não reconhecia as letras do alfabeto, não quebrava palavras em sílabas oralmente, não conseguia fazer atividades com rébus, não atribuía valor sonoro às sílabas na escrita. Era pré-silábico sem valor sonoro.
	DF- Reconhecia as letras de seu nome, com ajuda conseguia colocar as letras do alfabeto em ordem, repetia a atividade com prazer, reconhecia algumas letras	DF- Reconhece e recita todas as letras do alfabeto, Consegue facilmente quebrar palavras em sílabas oralmente, faz rébus simples (palavras sem encontros consonantais) com facilidade. Passou a	DF- Reconhece todas as letras do alfabeto e recita-as com facilidade. No campo da escrita, consegue escrever palavras simples, lê também palavras simples, consegue fazer rébus com facilidade, se tornou

	do alfabeto, escrevia seu nome com ajuda sem copiar. Conseguiu entender o mecanismo do rébus e com ajuda conseguia formar palavras dissílabas sem encontros consonantais. Oralmente, conseguia quebrar as palavras em sílabas.	compreender as sílabas, não apenas escrevia as vogais como de principio, se tornou silábico com valor sonoro.	uma criança silábica com valor sonoro.
O suporte eletrônico	DI- Não conseguia manusear o mouse, não se concentrava em frente ao computador, não tinha vontade de jogar os joguinhos, não conseguia sequer completar algum deles.	DI- Apesar de gostar do suporte eletrônico sua indisciplina na sala não permitia que ele fizesse os joguinhos propostos, na maioria das vezes procurava atrapalhar os colegas e não fazer os jogos propostos	DI- Gostava e participava das atividades propostas na sala de computação só que de maneira aleatória, não parava para pensar no que estava sendo solicitado, ele usava o mecanismo de tentativa e erro.
	DF- Apesar da	DF- Concentrado,	DF- Passou a

	<p>sua dificuldade em manusear o mouse persistir e atrapalhá-la na execução dos jogos, com ajuda, conseguia num tempo maior que de todas as crianças de sua sala, fazer as atividades. No entanto, tinha que estar acompanhada, pois sozinha não conseguia, porque se perdia entre a coordenação motora e o raciocínio necessário. Pedia para escrever o nome de amigos, e de sua mãe, gostava de levar para o abrigo a folha com os nomes escritos por ela no</p>	<p>conseguia jogar sozinho na sala de atendimento e não tentava aleatoriamente acertar. Conseguia entender e ler o que era pedido. Foi por meio dos joguinhos com rébus que passou a ser considerado silábico com valor sonoro.</p>	<p>entender os joguinhos, não mais tentava aleatoriamente acertar, apesar de precisar da presença constante da bolsista, do contrário se dispersava facilmente. Entendeu o mecanismo das sílabas e da formação das palavras.</p>
--	--	---	--

	computador.		
Panorama Geral	<p>DI- Uma criança arredia e arisca que se isolava de todo contato com o outro, não demonstrava interesse em aprender a ler e escrever, não tinha noções básicas de temporalidade como os dias da semana. Era inquieta, agitada, tinha dificuldade na execução de movimentos finos.</p>	<p>DI- Uma criança saudável que havia estudado em um educandário, onde andava de bicicleta, jogava bola e também acostumado a brincar com os tios e irmãos na rua. A escola para ele era algo aprisionante e cansativo, não gostava de frequentá-la. Ao longo de ano, faltou muitas vezes.</p>	<p>DI- Uma criança quieta, que aparentava não estar acompanhando o desenvolvimento de seus colegas, copiava muitas vezes as atividades da lousa. Seu lápis estava sempre comido, seu rosto sujo de comida da merenda, tinha um andar desconexo, um fala infantil, o que às vezes era motivo de sarro??/ para outras crianças.</p>
	<p>DF- Conseguia copiar algumas atividades em sala de aula, gostava de ouvir histórias, chegou a memorizar, com ajuda, duas parágrafos. Aumentou consideravelmente seu tempo de</p>	<p>DF- Apesar de não apresentar dificuldades cognitivas, suas constantes ausências e como consequência a falta de contato com a alfabetização, deixavam-no atrasado em relação aos seus colegas.</p>	<p>DF- Apesar das constantes ausências, conseguiu ter boa produtividade nos atendimentos, sua maior dificuldade ainda era concentração e o ritmo, precisava da presença da orientadora para</p>

	concentração. Com ajuda, conseguia ler e escrever alguns rébus.	No campo da leitura, se tornou um apaixonado por histórias e na escrita conseguia escrever palavras simples sem encontros consonantais e ou sílabas complexas.	realizar as atividades. Chegou a desabafar algumas vezes que não tinha amigos e que ninguém gostava dele. No campo da leitura, conseguia ler palavras simples, usava de início a acrofania, fazia com facilidade o rébus, se tornou silábico com valor sonoro.
--	--	--	--

F- As avaliações

Essas foram elaboradas pelo Prof. Dr. Claudemir Belintane, vale ressaltar que têm caráter diferente das avaliações comuns, pois não são realizadas com a intenção de julgar, rotular e ou denegrir a autoestima das crianças. Foram avaliações feitas com intuito de verificar quais tinham sido os seus avanços, se o currículo do projeto realmente tinha sido válido e como as crianças com dificuldades poderiam ser ajudadas. Para isso, as avaliações consistiram em atividades que abordassem: a leitura, a escrita, o repertório oral, a subjetividade e a intertextualidade. Foram aplicadas duas avaliações: uma no início de mês de agosto e outra no final de segundo semestre. Segundo o orientador do projeto, não é fácil encontrar uma única forma de avaliação, essas não devem sofrer alterações para cada turma que for aplicada. Abaixo está um esboço de um dos caminhos seguidos nas avaliações:

Primeira folha- atividade de leitura: fazer um X na palavra correspondente à imagem, essas já conhecidas pelas crianças. Foram

utilizadas palavras simples, sem encontros consonantais. Eram dadas cinco opções para cada imagem, por exemplo, a imagem de uma BOLA vinha acompanhada de BL, TZK, BELA, BOLA. O intuito era verificar se a criança lia por acrofonia (leitura que usa o início ou fim da palavra para relacionar a imagem), ou se não tinha noção de leitura, ou se estava atribuindo valor apenas às vogais, entre outros.

Segunda folha: atividade de ligar, similar à folha anterior, no entanto, os dígrafos e encontros consonantais estavam presentes.

Terceira folha: leitura de imagem, episódio de uma narrativa como “O pequeno polegar” e ao lado algumas opções de frases, sendo que a frase correspondente à imagem deveria ser assinalada.

Quarta folha: foi proposta a escrita da brincadeira “corre cutia” realizada diversas vezes com eles.

Segundo o orientador, muitas vezes as avaliações rotulam as crianças e não percebem o seu desenvolvimento, como acontece no caso da Jennyffer e de outro aluno atendido pela orientada Katia que, apesar das dificuldades, conquistaram avanços significativos. Em seu relatório, o orientador descreve esse trabalho paralelo realizado com um dos alunos atendidos pelo projeto: *“Não fosse essa escuta, esse trabalho em paralelo, possivelmente o aluno enrijeceria a sua posição como sujeito renitente já que toda a sua singularidade ficaria por detrás do pré-silábico. Seu avanço só não se dá com mais rapidez porque sua resistência á escrita ainda é bastante significativa, avanços com cautela, mas já se prefigura nele uma curiosidade intensa pelas letras desejo de aprender a ler logo. Fatos muito semelhantes acontecem com a Jennyffer (também ex-moradora de rua e atual hóspede de abrigo). Concluimos que é preciso preparar o estofo oral antes de levá-los a encarar a segura do alfabeto sem sentido ou os diagnósticos de escrita”.* (Relatório final p. 31)

Nas avaliações realizadas em sala de aula, Jennyffer não conseguiu completar a maioria das atividades, que infelizmente ficaram com o professor da sala e nos atendimentos não as repeti com ela. Já Danilo e Thayllor que também fizeram as avaliações em sala, repeti algumas partes da avaliação no atendimento. A orientanda apesar de ter visto as avaliações feitas por eles em sala não obteve uma cópia para que pudessem compará-las com as feita no

atendimento e então obter dados mais objetivos. Seguem em anexo algumas partes das avaliações realizadas no atendimento.

G- Conclusões Gerais

Nos atendimentos individuais foi possível aplicar o currículo criado pelo projeto. Foi possível aplicar um currículo amplo que não somente aborda a inserção da criança no mundo letrado segundo um ponto de vista moebiano, como também se preocupa com o entusiasmo, envolvimento e o bem estar psicológico das crianças. Belintane mostra que a pesquisa se baseia em uma teoria que envolve memória, oralidade e leitura: “O projeto partiu de uma oralidade que dinamiza a memória, a expressão corporal e as habilidades linguageiras que deverão favorecer uma entrada na escrita que, ao mesmo tempo, prevê o domínio completo das dificuldades do código e a expansão de matrizes que deverão subsidiar o fluxo significativo da leitura.” (artigo p22)

Foi possível constatar que o trabalho feito a partir da oralidade entusiasma e envolve mais a criança do que a forma tradicional de ensinar (crianças sempre sentadas, livros abertos, silêncio absoluto), como também torna a escola um ambiente mais agradável e atrativo, favorece a autoestima, o laço afetivo e ainda propõe uma nova abordagem mais dinâmica entre o mundo oral e o letrado.

O repertório cultural, a subjetividade entre textos, o gosto pela leitura deixa evidente como foi enriquecedor para os alunos atendidos terem tido a oportunidade de participar e contribuir para o andamento do projeto. Não restam dúvidas da importância de um acompanhamento paralelo no primeiro ano do ensino fundamental, já que essas crianças atendidas se não tivessem sido acolhidas logo, iriam para o segundo ano ainda com mais problemas. Sabe-se que quanto mais cedo se aborda essas dificuldades a probabilidade que essas crianças acompanhem o conteúdo de sua sala é maior. Por outro lado, quanto mais tarde são vistas suas dificuldades, as renitências ganham força, a autoestima se prejudica muito e então um pequeno problema que poderia ter sido trabalhado torna-se algo irreversível.

O suporte eletrônico como foi levado às crianças trouxe-lhes uma nova oportunidade de conhecer o computador, que antes era visto apenas como

uma ferramenta para jogos e ou para site de bate-papo, ganhando assim um novo espaço, um meio pelo qual podem aprender, sem desprezar os outros suportes, cadernos, livros, corpo. Como afirma Belintane, *“A introdução do suporte eletrônico da forma como foi feito, com atividades ricamente contextualizadas a partir da oralidade e dos livros, permitiu vislumbrar possibilidades de introduzir o computador para os alunos das series iniciais, mas sem as rupturas imaginárias com o universo da oralidade e do livro.”* (artigo p 23)

No relatório parcial, em que os atendimentos são abordados detalhadamente é visível o número de ausências de dois dos alunos atendidos, Thayllor e Danilo. Fato esse que dificultou o andamento do projeto e também o seu desenvolvimento. Não há uma comunicação entre a escola e os pais, não se sabe por que essas crianças faltavam ao longo do ano. A mãe do Thayllor esteve, uma única vez, na escola na reunião marcada pelo professor da sala, mas não houve contato com a família do Danilo. A bolsista acredita que para se obter um melhor aproveitamento é necessário um mínimo de contato com as famílias das crianças atendidas, já que existe no projeto uma preocupação e ênfase em relação à escuta. Acredita-se que esses alunos foram extremamente prejudicados por suas faltas.

A orientada teve a oportunidade de aprender com o prof. Dr. Claudemir Belintane, com sua equipe e com os alunos atendidos. Foi extremamente enriquecedor participar das reuniões semanais e de entrar em contato com um currículo tão amplo e flexível. As reflexões feitas a partir do projeto têm extrema importância para a sua formação acadêmica e profissional, visto que o conteúdo, a forma de trabalhar do projeto foram assimiladas pela bolsista, possibilitando utilizá-lo em qualquer sala que acolha formas inovadoras de alfabetizar. Além disso, há que se considerar a possibilidade de desenvolver pesquisa nessa área como mais um ganho considerável a partir do trabalho desenvolvido.

· Bibliografia

HAVELOCK, E. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna. In: OLSON, D. R.; TORRANCY, N. Cultura escrita e oralidade. Tradução Valter Lellis Siqueira. São Paulo: Ática, 1995. p.17-34.

JAKOBSON, R. Dois aspectos da linguagem e dois tipos de afasia. In: _____. *Linguística e comunicação*. Tradução Izidora Blikstein e José Paulo Paes. São Paulo: Cultrix, 1995. p. 34-62.

LACAN, J. A instância da letra no inconsciente. In: _____. *Escritos*. Tradução Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1998. p. 496-533

LEMOS, C. Sobre a aquisição da escrita: algumas questões. In: ROJO, R. (Org.). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Mercado de Letras, 1998. p. 13-53.

BELINTANE, C. *Matrizes e matizes do oral*. Revista Doxa – Revista Paulista de Psicologia e Educação, Vol 9.: Araraquara: SP, 2005 (p. 23-45)

_____. Projeto FAPESP – *Ensinando a leitura a partir de diagnósticos orais*. São Paulo, 06 de dezembro de 2006.

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

ONG, W. *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Tradução Enid Abreu Dobránsky. Campinas: Papyrus, 1998.