



PRÓ-SABER



DE SONHO E
RESISTÊNCIA

INSTITUTO SUPERIOR DE EDUCAÇÃO PRÓ-SABER

RAPHAELA DA SILVA GONÇALVEZ DE SOUZA

ALFABETIZAÇÃO: O CAMINHO PARA CONHECER O MUNDO

Rio de Janeiro

2017

RAPHAELA DA SILVA GONÇALVES DE SOUZA

ALFABETIZAÇÃO: O CAMINHO PARA CONHECER O MUNDO

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber como requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.

Orientador: Prof^a Esp. Melissa Batista Lamego.

Rio de Janeiro

2017

| | |
|--------|---|
| So895e | <p>Souza, Raphaela da Silva Gonçalves de</p> <p>Alfabetização: o caminho para conhecer o mundo / Raphaela da Silva Gonçalves de Souza.– Rio de Janeiro: ISEPS, 2017.– 41 fl.</p> <p>Trabalho de Conclusão de Curso apresentado ao Instituto Superior de Educação Pró-Saber, 2017. Requisito parcial para a obtenção do grau de Licenciado em Normal Superior, com habilitação em Magistério da Educação Infantil.</p> <p>Orientador: Profa. Esp. Melissa Batista Lamego</p> <p>1. Educação infantil. 2. Alfabetização. 3. Letramento. I.Título. II. Orientador. III. ISEPS. IV. Instituto Superior de Educação Pró-Saber.</p> <p style="text-align: right;">CDD 372</p> |
|--------|---|

Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca do Pró-Saber

LICENÇAS

Autorizo a publicação desse trabalho na página da Biblioteca do Instituto Superior de Educação Pró-Saber ou em qualquer meio que julgue adequado, tornando lícita sua cópia total ou parcial somente para fins de estudo e/ou pesquisa.

Essa obra está licenciada sob uma Licença **Creative Commons**, maiores informações <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/3.0/>.

Rio de Janeiro, 09 de Novembro de 2017

RAPHAELA DA SILVA GONÇALVEZ DE SOUZA

Dedico esse trabalho ao meu filho Thomás, que, sem dúvidas, foi e sempre será minha maior inspiração; a minha mãe, que sempre caminhou de mãos dadas comigo; ao meu pai que hoje não está mais entre nós, mas se faz presente nos ensinamentos que me passou e que hoje sigo e minha irmã, que sempre teve uma palavra amiga nos momentos de desânimo.

AGRADECIMENTOS

Agradeço primeiramente a Deus por ter chegado até aqui com êxito, ao meu filho Thomás por ter tido paciência e compreensão nas minhas faltas.

A minha mãe por ter assumido tantos papéis importantes ao longo desses três anos.

A minha madrinha Margreth, que torce por mim assim como filha, a minha avó Tesesa (bisa), que do seu jeito tentou mostrar o valor desse momento, a minha família num modo geral, que vibrou comigo todas as etapas conquistadas ao longo dos três anos, entendendo minhas ausências em muitas comemorações, por motivos de estudo.

Aos meus amigos que torceram por mim, às crianças por me possibilitarem momentos de felicidade, pureza e aprendizado e a minha orientadora Melissa pelos momentos de carinho, por ter me ajudado e acreditado em minha capacidade.

Ao Pró-Saber, pela oportunidade inenarrável, as colegas da turma 2015, pelos três inesquecíveis anos que vivemos juntas, aos meus professores, agradeço cada palavra de incentivo e as críticas construtivas, hoje vejo como tudo isso foi importante.

“Alfabetização é mais, muito mais
que ler e escrever. É a habilidade de
ler e escrever o mundo, é a
habilidade de continuar aprendendo
e é a chave da porta do
conhecimento.”

Paulo Freire

RESUMO

Essa monografia tem por objetivo pesquisar e analisar os caminhos discursivos no processo de alfabetização de crianças entre 5 e 6 anos de uma creche comunitária, durante um período de 3 meses. As observações aconteceram durante as propostas, em sala de aula, em que foram apresentadas palavras-chave tiradas dos livros e usadas como total apoio para ambas as partes, aluno e professor. Dessas palavras apresentávamos a sílaba inicial e seu som, levando as crianças a fazerem associações com outras palavras de seu repertório até chegar ao grande momento que é “escrever do seu jeito”, que teoricamente podemos chamar de hipóteses da escrita, algo fundamental no processo da lectoescrita, propriamente dita. Não olhei para esse processo como algo “etapista”, mesmo que nas primeiras leituras de alguns teóricos, eles me convidassem a olhar para o grupo assim. Consegui me descolar desse lugar, pois permanecer nele estaria indo contra toda teoria que aprendi ao longo do curso normal superior Pró-Saber ISEPS, correndo o risco de reforçar somente o negativo. Buscando melhorar o processo de ensino e aprendizagem, o texto dessa monografia está apoiado nos instrumentos metodológicos de Madalena Freire, me apoiando também na metodologia de Paulo Freire, na literatura infantil, nas experiências individuais de cada criança e nas relações entre os pares.

Palavras-Chave: Alfabetização. Caminhos. Escrita.

SUMÁRIO

| | |
|--|-----------|
| INTRODUÇÃO | 09 |
| 1 UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO | 11 |
| 1.1 Quando e onde começa a alfabetização (Leitura de mundo) | 13 |
| 1.2 Desenhar já é escrever (A leitura de mundo antecede a leitura da palavra e letramento) | 14 |
| 1.3 Grafismo primitivo: rabisco, pseudolettras | 16 |
| 1.4 Etapas evolutivas da escrita – a escrita a partir de modelo e os modelos apoiando todas as escritas: | 17 |
| 2 PESQUISA SOBRE ALFABETIZAÇÃO COM AS CRIANÇAS | 19 |
| 2.1 A importância da família nesse processo | 19 |
| 2.2 A importância da leitura | 23 |
| 3 A SALA DE AULA: UMA EXPERIENCIA COM AS CRIANÇAS: METODO UTILIZADO | 30 |
| 3.1 O professor e sua angústia | 37 |
| 4 CONSIDERAÇÕES FINAIS | 39 |
| REFERÊNCIAS | 40 |

INTRODUÇÃO

Sou professora, formada no Colégio Estadual de normalistas Ignácio Azevedo do Amaral, que me habilitou a dar aula da 1ª à 4ª série, na nomenclatura atual, o 1º ao 5º ano do fundamental. Minha trajetória na área da educação foi dividida em duas partes, em que, ao longo dos quatro anos que estava em formação, fui auxiliar de turma e apoios. Ao me formar, (2005), assumi a regência da minha primeira turma, maternal, com crianças de 2 a 3 anos. Nos anos seguintes fui tendo experiências em outras turmas, chegando a dar aula na turma de 2º ano do ensino fundamental. Acredito que a maior identificação veio quando assumi a regência da classe de alfabetização.

Fiquei realmente fascinada com tamanha “magia” que acontecia ao apresentar as sílabas e observar o processo que os alunos faziam para entender as famílias silábicas, as associações que faziam para evocar os sons e associar ao código escrito. Esses erros que podemos chamar de inteligentes acontecem, quando o aluno pensa certo, mas escreve errado, entendendo que a língua portuguesa usa-se de sílabas diferentes para representar um mesmo som entre outro e a partir daí construir novas palavras, ampliando seu repertório, a ponto de, no final do ano letivo, ser capaz de produzir pequenos textos e ler com fluência. Foram quatro anos dando aula na turma de alfabetização até que decidi tentar o vestibular no Curso Normal do Instituto de Educação Superior do Pró-Saber (ISEPS), em 2015. Para ingressar no curso, além de passar no vestibular, exigia-se formação em serviço, atuando em creche comunitária na cidade do Rio de Janeiro ou em pré-escolas com crianças de 0 a 5 anos. Mediante a isso, comecei a dar aula na turma do Jardim II, crianças de 4 a 5 anos, considerada a pré-alfabetização.

A Lei de Diretrizes e Bases para a Educação (LDB) - Lei 9394/96, assegura que o atendimento em creches e pré-escolas é direito da criança e dever do estado (BRASIL, 1996).

O primeiro ano atuando nessa turma foi um grande desafio, pois ainda tinha muito forte em mim o funcionamento de uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental e, num determinado momento tive que desacelerar, pois estava exigindo muito da turma, fazendo, sem perceber, uma mini alfabetização com o grupo e talvez não valorizando os conceitos importantes dentro de uma turma de Educação Infantil.

Passei a olhar a turma por uma nova ótica e, diante das reflexões que surgiam nas aulas da faculdade, novas inquietações sobre o tema alfabetização me impulsionaram a pesquisar, percebendo estar diante de um grande momento de entender melhor o que deveria levar para a minha sala de aula

Foi assim que comecei a me interessar e interagir muito mais, principalmente, nas aulas das professoras Madalena Freire e Clara Araújo¹, que, nesse mesmo período, abordavam questões pertinentes à turma, como a importância de deixar a criança desenhar em sala de aula diariamente, como as marcas que o desenho para colorir e os desenhos estereotipados deixam. Tratavam ainda da bagagem que a criança traz consigo, entre outros conteúdos, que contemplavam as questões de uma alfabetização. Por essa razão, me debrucei na pesquisa sobre as ações, reações e respostas dos alunos numa sala de pré-alfabetização, as assimilações e as associações que fazem a todo tempo quando estão frente a esses conteúdos.

A metodologia construída para a elaboração desta pesquisa envolveu um levantamento bibliográfico sobre o tema e o resgate de algumas observações realizadas durante a prática cotidiana com meus alunos, em diferentes momentos, espaços e atividades, interagindo com outras crianças e professores, apoiando-me nos instrumentos metodológicos de Madalena Freire (2014). Essas observações são registradas no Caderno de Campo, algumas vezes ao dia, ao longo da semana.

As observações aqui citadas começaram em agosto de 2017, porém, a turma iniciou tal processo meses antes, em fevereiro do mesmo ano. A monografia está estruturada da seguinte maneira: o capítulo 1, Alfabetização, aborda a teoria do que venha a ser alfabetização segundo Paulo Freire e Emília Ferreiro, o desenho como leitura de mundo, as etapas evolutivas da escrita e a escrita a partir de modelos. O capítulo 2, Um olhar para alfabetização, aborda as experiências do professor em sala de aula, a importância da família durante esse processo e algumas experiências em sala. O capítulo 3, A sala de aula, aborda a metodologia adotada em sala de aula, o professor e sua angústia, ou seja, a reflexão que o professor precisa fazer e as estratégias adotadas frente a uma turma homogênea e a importância do acervo dos livros que serão apresentados aos alunos.

1 Instituto Superior de Educação Pró-saber, Curso Normal Superior, 2015-2017.

1 UM OLHAR PARA A ALFABETIZAÇÃO

A minha experiência em sala de aula começou como auxiliar de turma e se deu numa turma de maternal II, há alguns anos atrás, na mesma creche em que atuo nos tempos atuais, a Creche Escola Tia Maura, situada no bairro de São Conrado, entre duas pequenas comunidades chamadas Vila Canoas e Pedra Bonita.

Quando me tornei professora regente, assumi uma turma de 2º ano do ensino fundamental, onde permaneci por algum tempo. Depois, passei a ser assistente de ensino, em uma turma de 1º ano, numa instituição da rede privada. Em razão da nova experiência, fui convidada a assumir também a turma de alfabetização da creche. Foi aí que começaram a surgir as perguntas com relação ao processo de leitura e escrita das crianças. Fiz vestibular para o Curso Normal Superior do Pró-Saber e, um dos critérios para estudar lá era atuar na Educação Infantil. Fui então novamente remanejada, agora para uma turma de pré-alfabetização.

No ano de 2015, comecei a viver a experiência de atuar numa turma de pré-alfabetização. Junto a isso, surgiram inúmeras dúvidas, sobretudo, a respeito dos caminhos que deveria seguir para convidar as crianças a percorrerem e alcançarem o objetivo final. A creche adotava o método silábico, ou seja, trabalhava com as crianças o som das sílabas das palavras-chave, que vão sendo extraídas dos livros de histórias selecionados para os projetos trabalhados em sala de aula.

No primeiro ano da faculdade, não obtive essa resposta, mas pude olhar para mim, mergulhando em minhas memórias e revisitando meu passado. Rememorando o tempo em que fui aluna, pude ver as marcas que um professor de Educação Infantil deixa e, assim, pude escolher que marca gostaria de deixar, a positiva ou a negativa?

Ao mergulhar em minhas memórias, voltei aos meus 6 anos de idade e evoquei uma experiência da qual carrego as marcas até hoje, sobretudo a do desenho estereotipado.

Figura 1 -- desenho estereotipado



Acervo da autora

Lembrei-me com detalhes da minha primeira escola, onde estudei do maternal até o C.A (nomenclatura da época do ano de 1991 que significava Classe de Alfabetização). Dessa escola, em que fiz toda a Educação Infantil, recordei-me muito bem do C.A. Lembrei da “tia”, da sala de aula, da cartilha “Casinha Feliz”, do cheiro da rampa que ligava o portão da escola até a parte interna, de alguns funcionários, da minha mãe. Lembrei que, por questões maiores, tive que fazer essa série duas vezes. Como a escola era pequena, estudei esses dois anos com a mesma professora, que era amiga da minha mãe que também trabalhava lá. Lembrei de ver minha mãe chorar por tal decisão. Hoje, parece que trocamos lugar.

Tornei-me mãe e meu filho fez a alfabetização (1º ano) no mesmo colégio em que trabalho com a mesma série, porém com turmas diferentes. Vi de perto alguns “monstrinhos” que o assombraram nessa etapa. Sofri, quando ele esbarrou em suas questões familiares, pois elas trouxeram inseguranças e bloqueios. Percebi, então, que era hora de me aproximar mais, valorizar qualquer que fosse seu avanço. Tive medo da história se repetir, agora com ele, pois sabia que era um aluno aquém do grupo. Era inseguro.

Ele está agora no 2º do Ensino Fundamental, esbarra em algumas defasagens e sempre me questiono se não teria sido melhor se tivesse feito novamente o 1º ano. Na época, questionei a professora e ela não viu necessidade, mas eu, frente a tal processo com outras crianças, às vezes identificava algumas discrepâncias. Mas, concordando em deixá-lo seguir em frente, esperava o tal “clique” da alfabetização, pois tinha a certeza de que esta não começava no 1º ano nem tampouco se concluía ali.

Ao rever essas experiências, minha opção era a de deixar uma marca positiva. Para tal, tive primeiro que sair do lugar do professor autoritário sem, contudo, perder a autoridade. Confesso que não foi uma tarefa fácil. Porém, ao longo do curso, fui acreditando muito mais numa concepção democrática, onde os alunos são compreendidos em sua alteridade. Conheci o verdadeiro significado da indiferença e aprendi que, nesse lugar, ninguém aprende. Só aprendemos no amor ou no ódio.

Conheci também alguns teóricos que embasam as atividades que eram feitas em sala. Sabendo da importância dessas atividades, aprendi a abordar melhor os conteúdos em sala de aula, sobretudo, as pertinências e exigências de cada faixa etária.

O contato com a arte, questão que permeia o Pró-Saber, no primeiro momento, me causou estranhamento. Mas, atualmente, consigo levar textos com linguagem poética para sala de aula assim como alguns artistas plásticos. Aprendi que vida de grupo é difícil, mas necessária. Já nascemos em um grupo, pois passou de um para existirmos.

1.1 Quando e onde começa a alfabetização (Leitura de mundo)

Emília Ferreiro e Ana Teberosky (1979) dedicaram-se à pesquisa do pensamento infantil sobre a leitura e escrita, também Ferreiro, Gómez e Palácio, (1982). Evidentemente, elas tinham muitas e boas ideias prévias sobre o tema. Para nos situarmos rapidamente, vejamos apenas duas delas.

1. A criança não se depara com a linguagem escrita no primeiro dia de escola. Na realidade em que se movimenta - às vezes mais, às vezes menos -, há, de qualquer forma, muita escrita. Que ideia ela pode ter sobre isso?
2. Sempre avaliamos o que a criança sabe sobre a linguagem que lhe é ensinada na escola. Por que não avaliar o que a criança sabe sobre a escrita independente do que a escola ensina?

Para isso, as autoras situaram-se numa perspectiva genética, evolutiva, considerando, também, o que se sabe sobre o pensamento infantil, a psicologia da educação, a linguística e a psicolinguística, etc.

Em suas pesquisas, descobriram o processo pelo qual as crianças constroem seu próprio sistema de escrita e de leitura. E esse processo é universal no que se refere a escritas alfabéticas como as nossas, independente dos métodos escolares utilizados, ou, inclusive, antes do ensino escolar.

Já, para Paulo Freire, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 2006, p. 20). O educador é internacionalmente conhecido pelo seu processo de alfabetização. Ele foi o primeiro teórico a usar o termo “leitura do mundo”. Porém, esse termo causa certa estranheza em quem o ouve. Afinal, o que seria a leitura do mundo?

Primeiro, lê-se o mundo. “Ler o mundo” significa ler os signos: as coisas, os objetos, os sinais, etc. Vejamos o seguinte exemplo: uma criança, que não sabe ler, vê fumaça em abundância saindo de uma janela. Mesmo não sendo alfabetizada, a criança lê o que está inserido no mundo – no nosso caso, o signo “fumaça” – e entende que aquilo pode querer dizer, entre outras coisas, fogo. Isso é ler o mundo e é por isso que Paulo Freire diz que essa leitura precede a leitura da palavra. Mesmo não-alfabetizada, a criança entende o que se passa. Ela não precisa ler a palavra “fumaça” ou a palavra fogo” ou ainda a frase “há fogo naquele apartamento”. Posteriormente, quando ela aprender a ler e escrever, ela ligará a imagem à palavra, fazendo uma leitura completa e não apenas uma decodificação. Porém é necessário lembrar que ela já lia as figuras, os signos. O mundo. (CAAHZITA, 2011, p. 1).

Antes de uma pessoa ser alfabetizada e aprender a decodificar, segundo esse preceito, ela já saberia ler implicitamente, mas não as palavras grafadas num livro, por exemplo, mas, a grosso modo, essa pessoa saberia ler a vida.

1.2 Desenhar já é escrever (A leitura de mundo antecede a leitura da palavra e letramento)

Escrever não é só registrar palavras, é o pensamento que é guardado. Ler não é só ler palavras. As crianças da Educação Infantil leem indícios sonoros (músicas, barulhos etc.). É falso dizer que a alfabetização se dá na pré-escola, pois existe uma preparação para a leitura e o desenho é a decodificação da palavra.

A permanência do objeto vai acontecer aos oito meses, quando a criança começa a ver tudo que está a sua volta. Até o barulho do liquidificador ligado para

fazer seu suco faz com que ela comece a entender as coisas. O embrião dessa leitura vai coroar aos 2 anos.

A cor é sentida. Nessa idade, a criança só está desafiada a expressar o que sabe e o que sente, por isso devemos deixar usar a cor que quiser. Desenhos para colorir roubam da criança seu momento de exprimir e crescer, e, no futuro, ela pode apresentar dificuldades em escrever. Por isso é importante ter um espaço para dizer o que sentimos ou pensamos.

É na infância que as crianças aprendem e testam muitas coisas que levam para vida inteira, e com o desenho não é diferente. Elas precisam testar sim, errar, achar o desenho do amigo naquele dia melhor que o dela, pois assim ela se desafia a fazer melhor, a colorir melhor.

O ser humano, inclusive a criança, é claro, tem a capacidade de ler tudo, desde imagens até uns aos outros, incluindo nós mesmos, sentimentos e sinais do clima.

A turma observada tem adoração por histórias de lobo e pede para que eu recontesse esse tipo de história várias vezes. Isso que fazem é um jogo. É fundamental ler histórias, pois são alimentos para o desenvolvimento e isso já é alfabetização.

Segundo Madalena Freire, a criança pensa, sente, conhece, lê e escreve sobre a realidade, através de instrumentos simbólicos que são: o desenho, o jogo, a imitação, a linguagem e a imagem mental. Toda criança imita e qual o primeiro momento que percebemos que a criança está imitando? A partir de um ano e pouquinho, pois nessa idade as crianças adoram olhar a fralda umas das outras, imitando os gestos das professoras. Denise não li esse texto, você leu?

Madalena diz que, segundo Piaget, isso não é imitação diferida, pois a mesma vai acontecer, quando a criança não está em sala de aula. Ou seja, já colocou o modelo interiorizado, reforçando o que Piaget defende. Imitação diferida é pensamento, assim como jogo. A criança pensa, quando repete a ação da mãe e do professor etc. Denise não li esse texto também, você leu?

Criar situações que desafiem a criança a parar para observar, faz com que ela tenha mais vontade, isso é alimento para a imitação e o desenho; enriquece seu mundo de detalhes do mundo, das formas e faz com que as crianças criem arquivos para conhecer mais coisas. Para ir enriquecendo as imagens, a criança precisa ter um contato físico, experimentar, colocar na boca, pois só conhece o que é explorado. A imagem também está muito ligada ao imaginário, quanto mais melhor.

Madalena Freire fala que é desenhando que a criança prepara sua cabeça e sua mão para o mundo. A educadora reforça a importância de se valorizar esse momento e dividir isso com o aluno, mostrando o que sua própria mão é capaz de fazer e, em hipótese alguma, perguntar o que desenhou, pois para a criança está perfeitamente claro o que fez. Ela acha que todos vão entender. Nesse momento é sempre importante convidá-la a contar a história do seu desenho. Denise não li esse texto, você leu?

A leitura de indícios começa a acontecer, quando os alunos pegam suas mochilas, pois percebem que a aula vai acabar. Quando isso fica mais forte passa a ser um símbolo. Para esse símbolo da mochila ser coletivizado, por exemplo, podemos fazer seu contorno. Quanto mais imagens, mais possibilidades de ler e simbolizar. A leitura de indício parte do sensório-motor. Quanto mais criarmos situações para as crianças observarem, mais enriquecida de detalhes elas ficam.

O mundo que rodeia a criança é, também, um mundo gráfico. Elas veem objetos reais, representação e signos diversos. A primeira diferenciação que estabelecem refere-se à distinção entre os desenhos, por um lado e signos diversos, por outro, como letras, números, grafias, etc. Na realidade, a maioria das crianças, ao chegar à escola, já estabeleceu a diferença entre desenhar e escrever, mas não todas. Podemos considerar o desenho a primeira etapa da escrita.

1.3 Grafismo primitivos: rabiscos, pseudoletras

Segundo Curto, Maribel, Manuel (2000) as primeiras tentativas infantis ao escrever produzem alguns signos que já não são desenhos..., mas tampouco letras convencionais. São grafias, que tentam se parecer com as letras, com maior ou menor sucesso. Depois surgem as letras e os números e as diferenças entre letras e números. A criança logo notará que existem dois tipos de signos gráficos, além dos desenhos: letras e números. No começo usam-nos indistintamente:

A essa altura, a criança já sabe que, para escrever, são necessários determinados signos que não são desenhos nem números. Sobre esse signo, ela pode ter determinadas ideias adicionais. Essas ideias podem referir-se à forma das letras - mais ou menos convencionais -, ao alinhamento horizontal do que se escreve ou, ainda, à orientação esquerda/direita. Esses aspectos convencionais da

escrita vão sendo adquiridos ao escrever, paralelamente, à aprendizagem das leis da escrita. São conhecimentos que se aprendem ao escrever.

Em seguida, ela vai dando espaço para as letras somente. O número de letras e seu tamanho dependem das características do objeto que nomeiam. Escrita sem controle de quantidade.

Uma vez que a criança já sabe que para escrever se usam signos especiais, propõem-se o problema de como podem escrever diferentes coisas. Em algumas crianças - não em todas -, aparece um momento evolutivo, em que as escritas ocupam toda a largura da página.

Em quarto lugar, tantas letras quanto as sílabas têm um nome e para finalizar, em quinto lugar, tantas letras quantos fonemas.

1.4 Etapas evolutivas da escrita: escrita a partir de modelos e os modelos apoiando todas as escritas

A professora Elza, primeira mulher de Paulo Freire, foi quem sugeriu a escolha de palavras seguindo o caminho da palavração, que, naquela época, era uma novidade. Paulo Freire, por sua vez, acrescentou que essa palavra deveria ser escolhida a partir da realidade e da vida da comunidade dos alfabetizados onde aconteceria a alfabetização. Essas palavras ganharam o nome de “**palavras geradoras**” porque, a partir delas, surgiam conhecimentos em torno dos fatos, ideias que elas representavam e aprendizagem da leitura e da escrita. Mais tarde, tendo em vista a amplitude temática provocada por estas palavras, Freire passou a usar a expressão: **temas geradores**. (FREIRE; MACEDO, 2013).

Na 2ª aula do dia 28-09-17, coordenada pelas professoras Cristina Porto e Denise Gusmão, foi feita uma releitura de tudo que eu tinha em mãos: memórias, teóricos e registros sobre minha prática. Identificamos que havia a possibilidade transformar em monografias essas pesquisas que vinha realizando. Eu poderia mostrar que, antes de saber ler e escrever no sentido convencional do termo, as crianças pré-escolares podem compartilhar e confrontar com outras crianças suas concepções acerca do sistema, através da interação com o objeto e entre os sujeitos.

Recuperei o que havia registrado e comecei a organizar um caminho para apresentar minhas descobertas.

2 PESQUISA SOBRE ALFABETIZAÇÃO COM AS CRIANÇAS

O primeiro semestre começou no mês de fevereiro e foi até meados do mês de junho. No ano anterior, as crianças da turma de Jardim I entraram em contato com o alfabeto e começaram a reconhecer o nome das letras, principalmente, as que compunham seu nome. Neste mesmo período, o enfoque foi nas vogais já preparando os alunos para o segundo semestre, onde iriam começar a fazer os encontros vocálicos e dar início às primeiras escritas.

Na série seguinte, a alfabetização propriamente dita, as sílabas das palavras-chave que eles conheciam seriam desmembradas e combinadas com algum desses encontros vocálicos e assim começariam a ler e escrever pequenas palavras. Nesse momento, o campo ainda é bastante reduzido e as possibilidades de formação de palavras são pequenas, porém são palavras no universo infantil que possibilitam que os alunos façam ilustrações.

Imediatamente à visualização dos “pedaços” e fugindo-se a uma ordem ortodoxia analítico-sintático, parte-se para o reconhecimento das famílias fonêmicas. A partir da primeira sílaba do *ti*, motiva-se o grupo a conhecer toda a família fonêmica, resultante da combinação da consoante inicial com as demais vogais. Em seguida o grupo conhecerá a segunda família, através da visualização de *jo* para, finalmente chegar ao conhecimento da terceira. Quando se projeta a família fonêmica, o grupo reconhece apenas a sílaba da palavra visualizada. (FREIRE, 2009, p. 125).

Se a professora resolver começar com a palavra *amigo*, por exemplo, ela poderá formar a “combinatória” *miau*, pois desmembrou a palavra em três partes *ami-go*, “pegou” a sílaba *mi* e juntou com a vogal *au*. Mediante essa palavra, ela já terá a possibilidade de construir com a turma pequenas frases como:

Ex: A *Rafaela* e o *miau*.

Para rever como esse caminho foi trilhado concretamente, retomei os registros feitos em um Caderno de Campo.

2.1 A importância da família nesse processo

Ao longo do ano e, principalmente, no período da escrita do Caderno de Campo para a pesquisa monográfica, foi ficando comum o surgimento de perguntas.

Diante desse papel de pesquisadora, fui convidada a problematizar a razão pela qual alguns alunos foram assumindo um papel de destaque em sala de aula

enquanto outros quase não apareciam nesse mesmo processo, tendo em vista o respeito ao tempo de cada um e que a aprendizagem não se dá de maneira igual.

Frente a essa problemática que me gerou inquietação, comecei a levantar algumas hipóteses e precisei olhar o grupo por outras óticas, na busca de não fazer uma leitura errada do que poderiam vir a ser as repostas.

Comecei a prestar mais atenção nas falas que ocorriam entre os pares, para fazer um rastreamento de como tinha sido o final de semana: como foi a leitura do livro que levaram para casa; quem ajudou nessa leitura foram algumas das perguntas que fiz, na busca de respostas para as hipóteses que levantava a respeito das discrepâncias de repertório e interesse entre as crianças. “Os benefícios de um ambiente familiar rico em eventos de letramento resultam em maior sucesso no desenvolvimento inicial da leitura e, conseqüentemente, maior sucesso nas primeiras séries escolares” (KLEIMAN, 1995, p. 93.).

Durante essa investigação que acontecia naturalmente, em momentos de roda, as falas das crianças eram muito sensíveis e aquelas que não cumpriam com suas tarefas também se defendiam, quase sempre dizendo que não tinham sido feitas, porque a mãe, o pai ou o responsável não as ajudaram.

Em contraponto, aquelas que cumpriam com seus afazeres pontuavam com satisfação, deixando cada vez mais clara a importância do papel do responsável como também transmissor de cultura, vivência e desempenho nesse processo.

Outro momento que clareou um pouco essa situação foi uma reunião de responsáveis. Suas falas deixavam clara a importância de investir na criança, sobretudo, afetivamente. É preciso tentar conquistar e dialogar com a criança muito mais que a TV.

Em suma, a exposição da criança a frequentes leituras de livro a leva a desenvolver-se como leitora já no período pré-escolar. Esse desenvolvimento contribui, sem dúvida, para uma maior facilidade em acompanhar o ensino proposto pela escola, o que redundará em maior sucesso. (KLEIMAN, 1995, p. 94.)

A seguir, algumas situações observadas serão apresentadas.

9 de agosto de 2017

Na semana dos pais, foi apresentado o livro “O homem que amava caixas” que falava do amor de um pai pelo filho que, no entanto, não sabia como demonstrá-

lo. Como era perito em construção e adorava guardar caixas, resolveu construir brinquedos com essas caixas para poder brincar com seu filho.

Dessa história surgiu a palavra-chave Pai e, imediatamente, as crianças conseguiram associar a sílaba PA em outras palavras. Paula logo encontrou a sílaba em seu nome e um pouco indignada disse: “- Eu - essa letra p. é do meu nome”.

O nome próprio é tanto fonte de informação como de conflito. A criança não entende por que a quantidade de letras não está em relação com a idade; não entende por que sua letra - que é a sua própria - pode aparecer em outras escritas; poderá dar uma interpretação estável a essa totalidade sem, no entanto, compreender a relação que guardam as partes com o todo, etc. (FERREIRO; PALACIO, 1988, p. 121)

Ana Clara, que sempre associava o som trabalhado em sala, com palavras do seu repertório, conseguiu ir além e encontrou a sílaba trabalhada na palavra apaixonado.

Assim foi que pedi para as crianças que falassem palavras com a sílaba PA e as palavras que surgiram foram:

Pato

Papai Noel

Pá de lixo

Parquinho

Pau.

Alguns alunos conseguiram perceber que a letra p. da palavra pai também aparece em outras palavras que já foram apresentadas, como na palavra pipoca: Davi falou barco.

É nesse momento, em que as partes se tornam observáveis, que passam pela primeira vez a constituir-se em elementos cuja a relação com o todo se tenta compreender. Surge assim a decomposição da palavra em partes, bem como a tentativa de pôr em correspondência as partes da palavra (suas sílabas), na ordem de emissão, com as partes ordenadas da palavra escrita (suas letras). * No começo, a hipótese silábica serve para justificar uma escrita já feita, e não para controlar a execução. (FERREIRO, PALACIO, 1988, p. 120).

Alguns alunos se espantaram falando: “- Não, barco começa com BA e não com PA”. Estariam então construindo suas hipóteses silábicas?

Bernadete Abaurre lembra que as propostas que pretendem ser alternativas ao trabalho mecânico da escola tradicional tentam sempre encontrar o significado que a criança fez. O conceito de “significado” aparece antes de tudo como contrapasso ao puramente mecânico - ao que está desligado do interesse do sujeito -, mas não se contrapõe ao trabalho formal que a própria criança necessita realizar. (FERREIRO, 1990, p. 79.)

Nessa atividade, alguns alunos ainda apresentaram confusão entre letra e sílaba.

7 de agosto de 2017

Ao apresentar a turma do Jardim II, a primeira combinatória com as vogais, o que muitos também chamam de encontros vocálicos, o apoio foi numa pequena história autoral. Nela dizia que a vogal O andava triste, por estar sozinho e, num belo dia, decidiu que encontraria um amigo e foi andando a procura. Quando chegou num determinado lugar, encontrou com uma outra vogal chamada I que por ali estava também triste, pois cansava de ser solitária. As duas letras então resolveram se juntar e combinaram que em alguns momentos formariam um nome só.

Foram pegos dois cartões moveis, um com a vogal O e no outro, com a vogal I. Um de cada vez foi apresentado para o grupo que se sentava em frente a um pequeno quadro negro. Muitos alunos nomearam, com muita segurança, as duas letras, enquanto outros, ainda na dúvida, esperaram ouvir o amigo pronunciar para assim repetir.

Então, foi feito mais um combinado: toda vez que as duas letras ficassem bem pertinho, falaríamos o nome delas de uma só vez, sem pausa. A primeira tentativa foi um pouco fraca, pois estavam ainda entendendo o que estava acontecendo, mas, na segunda vez, alguns já estavam conseguindo fazer o que havia sido combinado até que um aluno entendeu o que estava dizendo e com muita segurança falou bem alto, OIII.

Quando disse isso, perguntei: O que é oi?

Ele - Oi é quando a gente fala com uma pessoa.

Foi um momento muito legal, onde a professora cumprimentava os alunos com um aperto de mão perguntando:

-Oi, como você está?

As crianças adoraram a dinâmica e começaram a se cumprimentar também.

Enquanto faziam isso, Nicolas surpreendeu a todos falando:

- Oi é o telefone da minha mãe.

Rindo, concordei com ele, repetindo para todos o que ele havia falado e os outros começaram a dizer todas as operadoras dos celulares dos pais.

8 de agosto de 2017

Dando continuidade à mesma história para apresentar outros encontros vocálicos como o UI, contei a história de que a vogal I adora fazer amigos e encontrou o U sozinho, chorando e logo o acolheu e fizeram uma dupla dinâmica.

Os cartões foram apresentados juntos e eles foram capazes de ler UI. Paula logo criou uma história:

- “A mãe estava com o bebê no colo...”

Porém, travou, quando foi pedido que concluísse. Com muita insistência da professora, ela foi falando baixinho:

- “A mãe passou a mão na testa e disse UFA”.

Acredito que, nesse momento, a menina associou o som da primeira letra com a palavra.

Mediante essa história, que já vem sendo contada com outras vogais AI, OI, Vitor disse:

- “Essa história vai dar problemas, o I quer ser amigo de todo mundo.

Thiago completou:

- “Até o final do dia, vai ter esse problema”.

Acredito que a turma tenha mergulhado no universo da história que criei para leva-los a entender o encontro vocálico.

2.2 A importância da literatura

A literatura é fundamental aliada no processo de alfabetização, porque ao entrar em contato com ela, a escrita ganha um novo sentido e significado. Além disso, promove organização e encadeamento que são estabelecidos entre o ato de falar e escrever.

A leitura de histórias é importante na didática do nível pré-silábico, porque proporciona o estabelecimento da macrocorrespondência de uma fala com uma escrita, num contexto com significado rico e amplo. Ela ajuda a conferir sentido a escrita, impedido uma aprendizagem mecânica baseada na mera codificação e decodificação de letras. No entanto, a leitura de livros de histórias requer uma rigorosa seleção, do ponto de vista dos temas tratados, da complexidade da estrutura da narração, do vocabulário utilizado, dos personagens, etc. (GROSSI, 1990, p. 69)

11 de agosto de 2017

Ao lançar o A e O como artigos, contemplei o tema com a história “Beto, o carneiro”, “Chapeuzinho Amarelo e “O rato roeu a roupa”. Através das histórias e de muita dinâmica, pude levar os alunos a entenderem que as vogais A e O, no início da frase, vão representar o feminino e o masculino.

Os alunos se divertiram muito, quando apresentava frases sem sentido, percebendo que o artigo estava mal aplicado, sendo capazes de, com muita alegria e segurança, repetir a frase da forma correta.

Ex: A rato come queijo.

14 de agosto de 2017

Contei a história “Chapeuzinho Amarelo”, que além de abordar as questões citadas a cima, também traz o conteúdo medo, algo fundamental na aprendizagem.

Fantasia x medo. E quanto aos mitos assustadores? Por que pais e educadores contam histórias que dão medo nas crianças? Algumas pessoas podem achar que essa é apenas uma estratégia dos pais para fazer os filhos serem disciplinados, temendo os monstros que podem puni-los caso não os obedeçam. No entanto, segundo a psicóloga e autora do livro Como educar meu filho Rosely Sayão, estes mitos podem ser uma ferramenta importante para que as crianças aprendam a reconhecer e reagir ao medo. Rosely explica que por meio da fantasia das histórias as crianças passam a distinguir, por exemplo, o medo que protege, ou seja, aquele que a ajudará a se desviar de situações de risco, do medo exagerado que congela. Aquele negativo, que paralisa e que exige superação. É experimentando os mais variados medos através das fantasias que a criança vai perceber que alguns precisam ser respeitados, pois a ameaça é um perigo para elas. E outros, como o muito comum medo de escuro, por exemplo, é somente fonte do imaginário da criança, estimulando que ela desenvolva a habilidade da coragem para enfrentá-lo. Além disso, a psicóloga Silvia Antunes aponta que esses personagens são tão importantes quanto os bons. Com esses mitos as crianças percebem não só a existência do medo, como dos obstáculos e das frustrações. “As histórias infantis, com seus personagens e enredos, não costumam criar conflitos ou traumas. Ao contrário, essas fantasias ajudam a criança a encontrar caminhos para entender e superar, ainda que temporariamente, o que sente”, revela. (BARONOWSKI; ARAUJO, 2016, p. 3).

Mais uma palavra-chave surgiu - LOBO - palavra muito bem aceita pelas crianças toda vez que aparece em sala de aula. E, sempre que surge uma palavra-chave, é apresentada de forma global e algum aluno é convidado a desenhar. Dessa vez, quis provocar um pouco mais, mas estava respaldada na palavra BOLO, que é o inverso de lobo.

Apoiada na palavra BOLO, palavra forte também na vida deles, propus um desafio ao grupo. Na turma do Jardim II, parece ser carrega por um peso, pois já perceberam que aquela atividade vai ter um grau de dificuldade maior. Como numa espécie de coro, fazem sempre o mesmo som: -“IIIIIIIIh”.

Peguei dois pedaços de papel branco e fiz a seguinte pergunta: - Quem sabe escrever a sílaba LO, que também é o LO de BOLO?

Percebi que poderia não ter sido muito clara, então falei: - Vamos bater palmas apara a palavra BOLO.

E assim batemos duas palmas, BO-LO

A corajosa aluna que levantou o dedo, aceitando o desafio, foi capaz de olhar a palavra BOLO, que fica exposta no mural, e escrever num dos papéis combinados. Acredito que a parte mais difícil já estava pronta.

Chamei outro aluno para escrever a sílaba Bo. Todos já estavam mais encorajados para tentar, pois estava valorizando muito esse momento. O segundo aluno a participar, também muito seguro, escreveu a sílaba no outro papel e juntos os dois conseguiram ler LOBO. Fui brincando de trocar as sílabas de lugar, hora formava BOLO, hora formava LOBO e mediante todo esse processo, um aluno falou: - O bolo que vira lobo.

Quando Geib fala da passagem à “fonetização, não se refere ainda à utilização de caracteres convencionais com valor sonoro estável (como nossas letras), mas ao princípio seguinte: usar as identidades ou semelhanças sonoras entre palavras para representar novas palavras, como seria o caso de usar um desenho que representa um “palo” (pau) combinando com outra que represente o mar, para expressar “palomar” (pombal), ou o desenho de um sol com o de um dedo para expressar “soldado”. Está claro que neste caso o que se escreve não vale ao significado vinculado com o objeto e, por isso, como afirma Geib, difere radicalmente da “ideografia” –mas sim a sonoridade do nome correspondente. Geib afirma que, uma vez introduzido, este princípio de “fonetização” desenvolve-se muito rapidamente, exigindo progressivamente a convenção das formas empregadas, uma correspondência estável entre sinais e valores silábicos, a adoção de convenções relativas à orientação e direção da escrita, e a necessidade de adotar uma ordem de sinais que corresponda à ordem de emissão na linguagem. Finalmente, queremos também fazer que Geib rejeita a hipótese de que tenha sido a necessidade de representar os elementos gramaticais (tão difíceis de “desenhar” como as ideias abstratas), o que teria conduzido a “fonetização” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999, p. 223)

Inspirada numa das partes da história, onde tinha um bolo com o tema do lobo, a turma confeccionou um bolo em forma de lobo e trabalhou a leitura e desenho de frases já usando o artigo no início e claro as palavras já conhecidas.

O lobo come o bolo.

A _____ come o bolo/ O _____ come bolo.

13 de setembro de 2017

Ao entrar no novo projeto com a turma, partindo de um pintor famoso, Joan Miró, as crianças tiveram a oportunidade de entrar em contato com a biografia do artista e conhecer mais de perto sua própria biografia. Ou seja, conheceram um pouco da história do seu nome, porque foi escolhido e quem o escolheu, para que assim pudessem entrar em contato com o encontro de duas novas vogais: E e U, e assim formar EU.

Sophia, buscando as vogais que precisava para formar a palavra combinada, EU, apresentava insegurança quanto aos nomes das letras e, por vezes, ia falando aleatoriamente os nomes até que realmente acertasse. No entanto, percebi que ela ainda não era capaz de formar a combinatória. Maria Eduarda, se ofereceu para formar a palavra combinada - EU.

Figura 2 — Atividade coletiva, construção de frases com cartão móvel



Acervo da autora

Os alunos levaram para casa uma pequena pesquisa para fazer com a ajuda de um responsável, para depois contar suas descobertas na roda de conversas. As questões eram:

- Qual é o seu nome?
- Quem escolheu seu nome?
- Qual a história do seu nome?
- Quantas letras tem seu nome?
- Tem vogais?
- Quais?

Segundo Madalena Freire, em suas aulas³ no Curso Normal Superior do Pró-Saber, é preciso valorizar o ouro de cada um e o nome se inclui nesse conteúdo. É a primeira palavra que a criança conhece; a primeira escrita que observa. É a palavra que lhe representa e uma marca que pode identificar seu objeto e sua produção.

Com o nome em mãos, após a chamadinha, os alunos foram fazendo outras atividades, inclusive um bingo de nome. Tiravam da caixinha as letras do alfabeto e iam marcando com tampinha de garrafa pet, as letras cantadas. O aluno que completasse toda a cartela primeiro gritava “Bingo!”.

Percebendo que algumas crianças deixavam de marcar algumas letras, surgiram dúvidas se era falta de atenção ou se não conseguiam associar o nome à letra, que também podemos chamar de símbolo.

Esse projeto teve como objetivo principal focar no encontro vocálico EU. Por essa razão, as crianças foram convidadas, sempre que possível, a se olhar no espelho para se observar um pouco mais. Combinamos que o cabeçalho passaria a conter a seguinte frase:

EU SOU _____ para que completem com seu nome e não mais com a palavra NOME.

15 de agosto de 2017

Algumas dinâmicas são bastantes parecidas nesse processo da aquisição da leitura, numa classe de pré-alfabetização, como, por exemplo, associar a sílaba da

3 Instituto Superior de Educação Pró-Saber, Curso Normal Superior, 2015-2017.

palavra trabalhada com outras palavras conhecidas. Com a sílaba LO de LOBO, não foi diferente.

As crianças já entraram em um processo onde elas mesmas já percebiam o som da sílaba trabalhada e já começavam a fazer suas relações.

Davi associou a sílaba com o nome de uma colega da sala - Lorena.

Laura associou a letra e percebeu que começava igual ao seu nome.

Davi disse “coco”, associando ao som que todas as sílabas terminadas com a mesma vogal vão fazer, nesse caso a vogal O.

Será que esse pensamento pode facilitar o aluno, quando chegar no primeiro ano, levando-o a entender o que vem a ser a “família silábica”? Me perguntei.

Nesse momento pontuei que o LO também pode ser “LÓ”.

Logo, Lorena disse:

- “JILÓ”

Em seguida muitos contribuíram:

-Logo

-Loja

-Louça

-Louco

-Lobisbebê (fazendo relação com uma história contada em aula)

-Óculos

-Bolo

Com todo esse trabalho, propus um ditado com as vogais (encontros vocálicos) que foram exploradas de muitas mineiras.

16 de agosto de 2017

Lorena a todo momento se esforçava muito para ouvir o som que a professora produzia enquanto ditava, para que pudesse associar com a palavra. Vestida de pirata, disse ao final, muito satisfeita com sua produção: - Piratas aprendem tudo! referindo-se a sim mesma.

Essa atividade foi usada para fazer uma avaliação individual de cada criança, e foi notado que algumas ainda estavam tendo dificuldade no reconhecimento dos

encontros vocálicos, talvez, porque ainda apresentavam dúvidas na hora de nomear algumas vogais.

No entanto, embora angustiada com essa diferença de apropriação apresentada pelas as crianças da turma, não queria incorrer no equívoco sinalizado pelas autoras:

Em primeiro lugar, a escola tem considerado fundamentalmente a escrita como uma atividade individual, “para si”, do sujeito, esquecendo que ela é o resultado de um esforço coletivo da humanidade, cuja a função é social. O modo como a criança aprende a escrever segue o caminho da apropriação individual de um fenômeno social; mas considera individual esta apropriação não significa reduzir sua aprendizagem a uma atividade solitária. Muito pelo contrário, nós consideramos que a situação grupal que supõe a aula é uma situação privilegiada, cujas vantagens devemos saber aproveitar. (FERREIRO; PALACIO, 1998, p. 125).

Continuei a observar cada criança, o grupo como um todo e a mim mesma.

3 A SALA DE AULA: UMA EXPERIÊNCIA COM AS CRIANÇAS: MÉTODO ADOTADO

Em sala de aula é usada a metodologia da sílabação, ou seja, sempre que surge uma palavra nova (palavra-chave) esta é apresentada de uma forma global, ou seja, a palavra como um todo. Em seguida, é trabalhada uma sílaba por vez. Assim, a criança tem a possibilidade de associá-la com outras palavras de seu repertório e também associar o som com o símbolo. O objetivo é levar a criança gradativamente a compreender que uma mesma sílaba pode estar presente em outras palavras.

Também são apresentados os encontros vocálicos, que já formam pequenas palavras. Todas essas palavras são ilustradas por desenhos feitos pelas crianças e expostas num mural de fácil visualização.

Ao chegar na série seguinte, ou seja, no primeiro ano do ensino fundamental, essas sílabas são desmembradas e as crianças são apresentadas a sua família silábica. Essas sílabas são combinadas entre si, com sílabas de outras famílias, também com os encontros vocálicos.

A associação do som à letra passa pela dimensão sócio afetiva das iniciais de nomes que sejam muito significativos às crianças. Através da constatação de que vários nomes começam por certas letras especialmente importantes para elas, as crianças começam a se dar conta de que determinadas letras estão associadas a determinados sons.

Explorar, portanto, o universo das palavras mais significativas às crianças é uma ajuda valiosa para que elas aprendam o som das letras. (GROSSI, 1990, p. 71.)

Assim, começam a surgir algumas palavras.

22 de agosto de 2017

Depois de perceber que algumas crianças ainda apresentavam dúvidas nas vogais, vi a necessidade de dar um passo atrás e fazer algumas dinâmicas com o nome, que vem a ser a primeira palavra estável, com o objetivo de focarmos um pouco mais nas letras que compunham o nome e observar a capacidade de nomeá-las.

A dinâmica era falar a primeira letra para a criança levantar e pegar o nome correspondente. A maioria da turma conseguia fazer a associação. Podia até perceber crianças falando as demais letras que compunham seu nome.

Ao finalizar a chamada, as crianças visualizaram os dois nomes que sobraram e Vitor foi capaz de nomeá-los, fazendo presentes alunos faltosos - conteúdo abordado em todas as disciplinas do ISEPS.

24 de agosto de 2017

Na aula de hoje, observei uma evolução incrível na escrita de alguns alunos! Sentadas em roda, as crianças foram desafiadas a transformar a palavra AMIGO em AMIGA.

Como estão trabalhando (revendo) o som das vogais, inclusive a vogal A e O como artigo, a professora concluiu que a turma podia avançar um pouco com relação às suas hipóteses da escrita. Então, a palavra AMIGA foi re-apresentada à turma, retirada do mural e relida com elas, marcando cada sílaba com palmas.

Eu perguntei: - O que tinham que fazer para transformar a palavra AMIGA em AMIGO?

Logo um aluno se ofereceu para escrever e fazer a transformação corretamente. Enquanto estavam à mesa, fazendo a ficha que continha duas crianças, representando o amigo e a amiga e duas caixas, onde tinham que escrever os respectivos nomes. Eu ia circulando nas mesas, na busca de observar como iriam escrever as palavras combinadas.

Ana Clara escreveu:

“AICOA=AMIGA” (silábico sem valor sonoro)

Porém, na hora que ia escrever amigo, bateu palmas, marcando as sílabas e assim percebeu que foram três batidas, escrevendo:

AIO=AMIGO (silábico com valor sonoro)

A diferença entre as fases silábica e silábico-alfabético, como o próprio nome diz, é que no silábico-alfabético, ao representar a palavra, o aluno precisa escrever uma sílaba e depois representar com algumas letras que compõem a mesma como:

Maco= macaco

Já na silábica, a criança ainda não é capaz de escrever sílabas e, para representar a palavra, as escreve utilizando letras que as compõem como:

Mcc= macaco/ com valor sonoro

Bt sem valor sonoro.

Kaike escreveu igualmente as duas palavras, também bateu palmas e percebeu que foram três marcações, nesse momento, o desafiei perguntando: - Na rodinha, você me falou que amiga termina com que letra? Ele respondeu: A

Em seguida, olhou para o que tinha escrito e imediatamente colocou a vogal A, no final de uma palavra e O, no final da outra palavra.

Vitor, muito rapidamente, precisou olhar no mural para ter certeza sobre a maneira correta de escrever AMIGA e, quando terminou de escrever a letra G, percebeu que ela estava muito grande e disse: - Ficou grande demais, vou apagar senão a vogal A não vai caber aqui.

Quando foi escrever AMIGO disse: - Eu lembro da entrada... (referindo-se à primeira letra da palavra)

Perguntei: - Como é a entrada? E ele: - Começa com A e depois vem essa letra ... (escrevendo no papel a letra M, pois não sabia nomeá-la)

Ele disse: - E depois vem I. Meu nome tem muitas vogais também, tem A, tem I, tem E, Vitor Emanuel.

Figura 3 -- ficha de atividade feito pela criança



Acervo da autora

“ Enquanto as vogais estabilizam-se rapidamente [...] as consoantes começarão por assumir valor silábico em função das iniciais de palavras aprendidas. (FERREIRO, PALACIO, 1988. p. 121)”

Surpresa e feliz com esse avanço da turma, aproveitei para colocar no meio da roda duas palavras que estão presentes no nosso mural desde o início do ano, que são: MENINO e MENINA, que ficam fixadas na chamadinha.

Pedi que prestassem bem atenção nelas duas e ao mesmo tempo ia lendo-as para ajudar a chamar a atenção para cada uma. Conseqüentemente, alguns alunos entenderam que a diferença entre as duas palavras estava na última letra.

Um aluno foi claro e explicou: - Se colocar a vogal A, no final, vira MENINA, se colocar a vogal O, no final, vira MENINO.

Os alunos foram gostando das descobertas e com isso também instigaram a professora a continuar indo além, pegando as palavras que já haviam sido trabalhadas, ou seja, do conhecimento deles e, claro, que dessem a possibilidade de trabalhar com o masculino e o feminino. Assim, continuaram a fazer suas hipóteses silábicas com as palavras:

MACACO/MACACA

BOLO/BOLA

Na hora de escrever, Nicolas representou da seguinte maneira: - BLA.

Nessa fase, da hipótese silábica, a criança passa a escrever silabicamente, porque ela percebe que a escrita representa a fala. Para cada sílaba, ela coloca uma letra e essa pode ou não ter o valor sonoro. Alfabetização é ritmo.

Depois desse grande momento de rodinha, cada aluno foi escrever do seu jeito a palavra AMIGA. Nessa atividade também tinham que fazer o desenho da amiga, que poderia ou não ser do âmbito escolar.

Figura 4 -- ficha feita pelo aluno em sala de aula



Acervo da autora

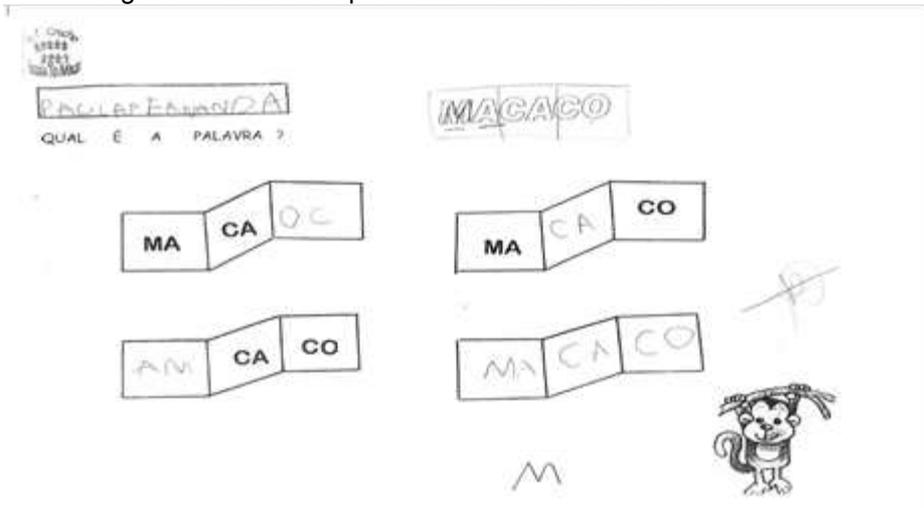
Ao longo da atividade, foi observado que uns escreviam a palavra corretamente sem o apoio visual, outros escreviam corretamente com o apoio visual, ou seja, olhando a palavra. Já outros alunos, que já estavam construindo sua hipótese, ou seja, escrevendo “do seu jeito”, tentavam seguir um padrão.

Vejamos neste exemplo que os intercâmbios referem-se à forma gráfica de uma letra (“o a è este”) e à necessária presença de uma letra com valor de índice (“acaba pela mesma, o a”). Os resultados finais mostram um controle sobre a quantidade de caracteres requeridos para a escrita (entre 4 e 6 caracteres) e letra inicial e final com valor de índice. Neste aspecto, as produções se assemelham. Entretanto, são diferentes desde o ponto de vista da variedade interna. Esta diferença não perturba as crianças. (FERREIRO; PALACIO, 1988, p. 135.)

Ainda contemplando esse conteúdo, fizemos uma ficha com as possibilidades de escrever a palavra MACACO e pude perceber que alguns alunos reconheciam o

som das sílabas dessa palavra, porém, na hora de escrever, usavam somente a vogal para representar a sílaba. Nesse momento, não desconsidere a produção do aluno, mas escrevi bem perto de onde escreveu, a maneira correta, valorizando muito para não levar o aluno ao desestímulo. “Nessa etapa, silábico alfabético, a criança começa a perceber que apenas uma letra não é suficiente para representar uma sílaba, porém não consegue manter sua hipótese para todas as palavras.” (FERREIRO; PALACIO, 1988, p. 124-125).

Figura 5 – ficha feita pelo aluno em sala de aula



Acervo da autora

Dessas histórias surgem as palavras-chave, que Paulo Freire vai chamar de palavra geradora. Essa palavra é apresentada para a turma e uma criança fica encarregada de fazer o desenho que é exposto num mural de palavras. Com ela, é trabalhado o som da primeira sílaba e a criança é convidada a falar outras palavras de seu repertório que se iniciem com esse mesmo som. A ideia é que, dessa maneira, ela comece a levantar suas hipóteses sobre a escrita de outras palavras.

28 de agosto de 2017

A aula de hoje começou com uma chamada diferente. Foi proposta uma atividade em que pudessem trabalhar o nome e palavras que rimassem com os mesmos. Os alunos tinham que adivinhar, através da palavra que a professora ia falando, qual o nome que rimava e pegar sua ficha na chamadinha.

Foi uma atividade que causou muita risada conforme iam surgindo as rimas, porém difícil foi fazer a rima com o nome do Nicolas, que, por estratégia, foi ficando para o final da atividade, na esperança de achar alguma palavra que rimasse com seu nome. A turma tentou ajudar, mas não conseguiu fazer a rima, deixando Nicolas inquieto. Como dizia Madalena Freire, em suas aulas - “o corpo fala”. Era exatamente isso que acontecia, naquele momento da rodinha, de longe, o menino mirava fixamente para sua ficha.

Nicolas é um aluno muito atento a tudo sempre e logo tentou achar uma maneira de não ficar “fora” da atividade. Pegou sua ficha e, com muita propriedade, tapou uma parte do seu nome e disse:

- “Nicolas combina com cola, olha aqui”, mostrando sua ficha de nome.

Não deixando o aluno sem resposta, foi dito a ele: - Dentro dos nomes podem existir outras palavras e até outros nomes. É o caso de Nicolas, que tem a palavra cola. Dei também exemplos de outros nomes, deixando claro que isso não é uma rima.

Paula

Maria/ Maria/Maria

23 de setembro de 2017

O dever contemplava a vogal A de amiga e O de amigo. Ao mostrar a atividade ao grupo que estava sentado em roda, questionei sobre o que estava escrito, apontando para uma pequena frase. Muitos tiveram dificuldade e não conseguiram ler a frase. Porém, ao verem a figura de uma menina e de um menino, todos foram bem objetivos e falaram: MENINO.

É também impossível para uma criança no nível silábico ler o que é escrito convencionalmente - sobram-lhe sempre letras. Esta impossibilidade apresenta-se conflitante para a criança, porque o que está escrito nos livros, ou o que foi escrito por outras pessoas alfabetizadas, tem a chance de ser correto, pois elas têm a autoridade de saber ler e escrever. (GROSSI, 1990, p. 21).

Foi preciso escrever a pequena frase em um papel para que elas se desligassem do desenho, mas a dúvida continuou. Ao apresentar - a amiga - todos leram com muita segurança.

O grupo foi questionado, buscando-se o entendimento do que acontecia. Vitor disse: “- Sabia que era a amiga, porque tem três vogais A e amiga começa e termina com A.

O grupo escolar é uma das poucas oportunidades (se não a única) de convivência de crianças da mesma idade. Isto significa que não apenas podem estabelecer intercâmbio com os adultos ou com crianças maiores ou menores – tal como lhes permite o âmbito familiar-, mas fundamentalmente com outros pares, que se encontram na mesma situação; que possuem interesses, conhecimentos e necessidades que podem ser compartilhados. Quer dizer, trata-se de um bom lugar para praticar a socialização, em seu sentido mais amplo. Esta situação privilegiada pode ser aproveitada para que as crianças compartilhem entre si o processo de compreensão da escrita, através de seus intercâmbios. Em segundo lugar, a socialização oferece a vantagem de permitir um imediato *feedback* do que cada criança faz ou diz no curso da tarefa comum. Embora a situação de intercâmbio dê espontaneamente entre crianças, não costuma ser aproveitada pela escola e, inclusive, é com frequência reprimida, sob o temor de que os intercâmbios de informação sejam antes intercâmbios de “erros” que dificultam o ensino e alteram a disciplina. Visto que as crianças “não sabem escrever”, deverão aprendê-lo seguindo ordenada e docilmente os ensinamentos do professor. Finalmente, dado que as atividades das crianças se dão simultaneamente, teríamos de permitir e estimular a confrontação de seus diferentes pontos de vista. Este fato é de suma importância, posto que não apenas faz ver a cada criança a existência de opiniões diferentes da sua, senão que, quando estas opiniões apresentam-se ao mesmo tempo, constituem uma fonte potencial de conflitos. (FERREIRO; PALACIO, 1998, p. 125).

Para a elaboração da monografia, tive que me limitar a um período específico de modo a poder analisá-lo. A turma continuou seu processo e eu, como professora, continuei a incentivar cada criança em suas conquistas diárias.

Nesse processo de aquisição da leitura e da escrita, foi observado que as crianças apresentam ritmos e tempos de aprendizagem diferentes. Por essa razão é importante desenvolver propostas de trabalho que atendam os diferentes níveis da lectoescrita em que cada um se encontra.

3.1 O professor e suas angústias

Um grupo de crianças que ainda não desenvolveu sua autonomia, seu amadurecimento cognitivo, enfrentou dificuldade de reconhecimento de som e símbolos e, por essa razão, ainda não apresentou suas hipóteses da escrita e evita exposição, necessitando o tempo todo de um modelo do colega.

Um segundo grupo de crianças que ainda oscila, mas sabe usar dos apoios visuais de sala como aliados, avança gradativamente, no seu processo das hipóteses silábicas.

O terceiro grupo é de crianças que já assimilaram algumas sílabas e sons, sendo capazes de reconhecer em outras palavras, conseguindo fazer leituras de pequenas frases com as palavras trabalhadas em sala de aula ao longo do ano.

Uma turma homogênea é muito importante, mas causa angústia, principalmente, nos momentos de ansiedade das crianças que estão aquém e cujos familiares depositam a culpa na escola, querendo uma leitura fechada de como as crianças vão chegar ao final do ano e de estratégias para ajudar.

Essa situação comum para um professor em sala de aula exigiu trocas com a equipe técnica, mas também momentos de solidão, no sentido de “parar” por um tempo para analisar a situação e tentar encontrar estratégias pertinentes, não esquecendo de analisar a prática docente.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em minha monografia, busquei identificar, através da escrita e do desenho, porém muito mais, através do discurso, as hipóteses que as crianças fazem frente às sílabas trabalhadas, associando-as com o que já trazem em seu repertório. No Pró-Saber, aprendi que as crianças só falam daquilo que conhecem e, por essa razão, cada aluno avançou no seu tempo.

São considerados importantes, portanto, os caminhos que as crianças percorrem durante a pesquisa. Durante esse percurso, algumas vezes, foi preciso voltar a conteúdos que já tinham sido trabalhados por algumas necessidades percebidas. Isso foi me dando mais certeza de que o conhecimento se faz num movimento de espiral, podendo voltar num determinado conteúdo várias vezes usando dinâmicas diferentes.

Só tive condição de me apropriar de todos os conteúdos levantados nessa pesquisa, quando me debrucei nos instrumentos metodológicos de Madalena Freire, considerados como “arma de luta do professor” e que foram: observações, registros no meu caderno de campo, planejamento e reflexões.

Em paralelo às observações, foram lidos alguns livros que poderiam fortalecer a pesquisa. Diante dos textos que abordavam a mesma faixa etária pesquisada, foi observado que para alguns autores, o desenvolvimento da criança é visto de uma forma “etapista” e, o conhecimento, como alguma coisa linear.

Foi necessário perceber de que contextos vinham esses textos, pois com as dúvidas que eles traziam, eu correria o risco reforçar tudo o que não deveria ser feito, enxergando apenas a falta e correndo o risco de ser sugada pela concepção autoritária, onde os conteúdos aparecem sem o professor pensar na turma que tem e nos seus individuais.

Ao me debruçar na leitura dos primeiros teóricos, parecia que existia um abismo, pois não encontrava a realidade das crianças pesquisadas e isso me deixou inquieta, pois comecei a achar que os problemas estavam na professora, chegando a pensar que o ensino estava aquém do que as crianças dessa faixa etária precisavam saber.

REFERÊNCIAS

- BARONOWSKI, Juliana; ARAUJO, Yulle. Fantasias da infância. In: **Eclética**. Rio de Janeiro: PUC-Rio, jan/jun, 2016. Disponível em: <<http://puc-riodigital.com.puc-rio.br/media/01Ecletica%2042%20Fantasias%20da%20infancia%2002-05.pdf>>. Acesso em: 15 out. 2017.
- CAAHZITA, Maria Carolina. **A leitura do mundo segundo Paulo Freire**. São Paulo: Recanto das Letras, 2011. Disponível em: <<http://www.recantodasletras.com.br/cronicas/2729922>>. Acesso em: 4 set 2017.
- CURTO, Lluís Maruny. MARIBEL, Ministrál Morillo. MANUEL, Miralles Teixidó. **Escrever e ler. v. 1: Como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e a ler**. Porto Alegre: Artmed, 2000.
- FERREIRO, Emília; PALACIO, Margarita Gomes. **Os processos da leitura e escrita: novas perspectivas**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.
- _____. **Os filhos do analfabetismo**: proposta para a alfabetização na América Latina organizadora. Porto Alegre: Artes Médicas, 1990.
- _____; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- FREIRE, Paulo, **Educação como prática da liberdade**, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 2009.
- _____. **A importância do ato de ler em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 2006.
- _____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra**. Tradução de: OLIVEIRA, Lólio Lourenço de. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- GROSSI, Esther Pillar. **Didática da alfabetização**: v. I, didática do nível pré-silábico, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- _____. **Didática da alfabetização v. III**: didática do nível alfabético, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1990.
- KLEIMAN, Angela B. **Os significados do letramento, uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**, Campinas, SP: Mercados de Letras, 1995.