



III CONEDU

CONGRESSO NACIONAL DE
E D U C A Ç Ã O

O ACOMPANHAMENTO DA ALFABETIZAÇÃO INFANTIL TENDO COMO PANO DE FUNDO O CHÃO DA ESCOLA

Maria da Conceição Costa (01)
Viana Patrício Barbosa Neto (02)

*Universidade do Estado do Rio Grande do Norte
ceicaomcc@hotmail.com*

*Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte
viana.patricio@ifrn.edu.br*

Resumo: As experiências apresentadas neste artigo referem-se a práticas pedagógicas desenvolvidas no polo da UERN no decorrer de quatro anos – 2011 a 2014, que tratam do acompanhamento do processo de alfabetização de crianças visando inseri-las na leitura e escrita. Serão discutidas experiências desenvolvidas em uma escola pública da rede municipal de ensino no estado do Rio Grande do Norte em turmas dos anos iniciais do ensino fundamental – 1º ao 4º ano. A construção dos dados se deu com base nas ações desenvolvidas no projeto “O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos”, com foco em três áreas de investigação: Alfabetização, letramento, oralidade, leitura e escrita; enfrentamento de dificuldades de aprendizagem no campo da linguagem e novas possibilidades de diagnósticos preventivos e produção de materiais didáticos. Os resultados revelam que 90% das crianças acompanhadas em suas aprendizagens ingressaram na leitura e escrita tendo condições de darem prosseguimento aos seus estudos. Esses dados apontam a alfabetização como um processo contínuo e permanente que necessita de estratégias assíduas de acompanhamento e que a aprendizagem da leitura e da escrita perpassa por manejos pedagógicos transversalizados por traquejos orais que engajam a criança na alfabetização. Ao final de 2014, essa pesquisa culminou na elaboração de uma proposta curricular no campo da linguagem nos anos iniciais do ensino fundamental, que atenda às demandas postas nesse nível de ensino, respeitando-se as heterogeneidades apresentadas pelos alunos em seu processo de alfabetização.

Palavras-chave: Oralidade, leitura, escrita.

INTRODUÇÃO

Neste artigo apresentamos experiências desenvolvidas pelos membros da Pesquisa "O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos",^{1f} ocorrendo especificamente, o desempenho desta no *pólo* da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte – UERN, em uma escola pública da rede municipal de ensino. Nesta escola, acompanhamos turmas de alunos do 1º ao 4º ano investigados em seus processos de aprendizagem. Nosso foco era a aposta em uma abordagem da oralidade, leitura e escrita que resultasse em uma proposta curricular que atendesse às heterogeneidades dos alunos no contexto do ensino fundamental de nove anos. Nessa aposta, optamos pela concepção de uma “subjetividade de permeio”, termo forjado por Claudemir Belintane (2013), assentado nos traquejos e jogos orais e, principalmente, no uso do texto literário em sala de aula. Essa concepção ajudou-nos a construir estratégias que inserissem a criança na leitura e escrita, unindo discussões no campo da psicanálise, linguística e educação. Reforçamos ainda, que nossa opção teórica está atrelada a uma abordagem de escuta atenta aos pormenores da linguagem, fundamentada teoricamente na escuta do equívoco, apresentada por Cláudia de Lemos (2002), que propicia discussões acerca da alfabetização infantil.

O *locus* desta pesquisa caracteriza-se como uma escola de pequeno porte, com estrutura para acoplar seis turmas em cada turno, atendendo a crianças da Educação Infantil ao 5º ano do ensino fundamental, em sua maioria, oriundas de famílias de baixa renda familiar, participantes de programas sociais como Bolsa Família.

Quanto aos participantes da pesquisa esses eram distribuídos entre alunos de graduação dos cursos de Pedagogia e Letras do *Campus* Avançado Professora Maria Elisa de Albuquerque - CAMEAM/UERN, um coordenador pedagógico da escola *locus* de pesquisa e cerca de dois a três professores por ano que lecionavam nas turmas acompanhadas pelos referidos bolsistas. Esses bolsistas atuavam semanalmente nas turmas acima citadas realizando diagnósticos de aprendizagem das crianças mediante observações, registros e atendimentos individuais e/ou coletivos que correspondessem às demandas específicas de cada criança.

As crianças que também participaram desta pesquisa compunham um grupo que variava entre 64 (sessenta e quatro) a 84 (oitenta e quatro) alunos por ano distribuídos entre duas ou três turmas. No entanto, os dados que resultaram na constatação de práticas exitosas na consolidação da alfabetização dos alunos referem-se à duas turmas que contabilizavam 75 (setenta e cinco) alunos: Os ingressantes no 1º ano em

2011 – 34 alunos e os matriculados no 1º ano em 2012 – 41 alunos –, respectivos 4º e 3º ano em 2014, considerando que esses foram acompanhados interruptamente em suas aprendizagens. Desse total de alunos, 50 (cinquenta) chegaram a ser acompanhados até 2014, o equivalente a 66,6% - 22 (vinte e dois) no 4º e 28 (vinte e oito) distribuídos entre 3º ano A e B. Os 25 (vinte e cinco) alunos que não concluíram se distribuem entre 4 (quatro) evadidos e 21 (vinte e um) transferidos. Do acompanhamento desses alunos surgiram direcionamentos teórico-práticos acerca do manejo com a heterogeneidade em sala de aula com impactos na alfabetização infantil, uma vez que cerca de 90% das crianças acompanhadas interruptamente em suas aprendizagens ingressaram na leitura e escrita, possibilitando dessa forma, (re)dimensionamentos na proposta curricular da escola campo de pesquisa.

Metodologicamente, este trabalho está assentado em uma abordagem qualitativa, em que utilizamos registros dos bolsistas obtidos por meio de observações diretas e intervenções em turmas iniciais do Ensino Fundamental, as quais geraram anotações cotidianas em diários de campo, bem como relatórios semestrais e anuais. Esses dados foram tabulados em forma de ilustrações (quadros, gráficos, figuras e fluxogramas) e tabelas que informam o desempenho de cada criança matriculada nas turmas. Fizemos uso de fichas diagnósticas que registravam as produções dos alunos e de suas elaborações escritas, da Educação Infantil ao 4º ano, as quais forneceram dados acerca da alfabetização de cada aluno, em uma perspectiva longitudinal. Acoplamos a esses registros sistematizações resultantes dos encontros regionais anualmente realizados entre os membros do Projeto Desafios e dos encontros locais com os membros da pesquisa no polo.

1. As práticas cotidianas

Primamos por um trabalho desenvolvido em sala de aula distribuído entre dois profissionais – um docente institucionalmente responsável pela turma e um bolsista/pesquisador, ambos trabalhando na perspectiva de diagnósticos mais precisos e detalhados acerca das necessidades de cada criança em relação à oralidade, à leitura e à escrita.

Esses diagnósticos eram elaborados cotidianamente e discutidos pelos membros da pesquisa, uma vez que não dispúnhamos de módulos previamente elaborados, todo o trabalho foi construído mediante demandas que surgiam nas próprias salas de aula em consonância com o planejamento semanal realizado pela escola na definição de seus propósitos pedagógicos.

De forma comparativa, os diagnósticos eram tabulados e discutidos na perspectiva de melhor traçarmos um perfil dos alunos que frequentavam cada turma, identificando suas dificuldades e avanços em relação à oralidade, leitura e escrita. Esses diagnósticos se desdobravam em sistematizações acerca do desempenho das crianças ao realizarem atividades com rebus,ⁱⁱ palavras-valise, revestrés, dentre outras possibilidades que envolviam partículas menores da fala e elaborações textuais mais complexas.

Os bolsistas por sua vez, eram distribuídos por turmas, seja realizando atendimentos individuais ou coletivos com as crianças. Esses acontecimentos não eram pensadas como as tão conhecidas aulas de reforço, aconteciam no turno em que as crianças estavam em sala de aula e partiam de dificuldades reais identificadas na aprendizagem das mesmas. O fragmentoⁱⁱⁱ abaixo extraído do relatório anual de pesquisa mostra a sistematização de registros com avanços contínuos na aprendizagem de uma criança que no ano de 2012 frequentava o segundo ano:

Em março, o aluno parecia conhecer todo o alfabeto pela sequência, não reconhecendo o R, o S, o T e o V. Quando indagado sobre o alfabeto alternadamente, ele trocava letras, tais como: P por Q, M por N e R por S. Não conseguia diferenciar letras maiúsculas de minúsculas, porém, percebia que chutava um nome para a letra. Somente conseguia ler textos curtos com ajuda, soletrava as sílabas, enrolando-se e perdendo-se quando apareciam sílabas complexas.

Em 21 de junho, a atividade do dia consistia em formar palavras referentes ao São João da escola, com as sílabas destacadas de outras palavras, como por exemplo: QUAdro + laDRILha + moLHA = quadrilha. O aluno conseguiu ler rapidamente a palavra formada. Conseguiu ler palavras simples como COCADA, BOLO. Já no 2º diagnóstico realizado em Agosto, teve dificuldades na leitura de palavras, silabando em várias palavras, no entanto, apresentava maior dificuldade nas palavras de sílabas complexas.

No dia 25 de setembro, enquanto a professora recebia a tarefa do dia anterior, leitura compartilhada do texto informativo TRÂNSITO NAS RUAS – Livro Didático de Geografia, percebemos que o aluno lia acompanhando bem a leitura e algumas vezes, respondia algumas palavras primeiro que a professora, então neste mesmo momento, fomos analisando se a leitura era de memorização, já que tinha sido a tarefa de casa. O mesmo foi conduzido para outra sala e solicitamos a leitura do texto com o qual não sentiu dificuldade. Sua leitura era com fonética aberta (QUE/QUI), soletrava quando encontrava palavras maiores e às vezes, voltava às palavras anteriores. Na palavra ALGUMAS soletrou letra por letra, depois juntou e conseguiu ler. Colocamos para ler outro texto, Quem está no comando? Do livro história de Cinco Minutos – Disney, o aluno leu o parágrafo inteiro da história. Portanto, o aluno vem nos surpreendendo em sua aprendizagem^{iv} (RELATÓRIO ANUAL DE PESQUISA, 2012).

Esse registro ilustra como se efetivava o processo de acompanhamento da aprendizagem dos alunos, em uma perspectiva contínua de trabalho, em que os registros escritos se constituíam uma imprescindível fonte de dados comparativos de desempenho de uma mesma criança em momentos diferentes. Ressaltamos ainda, que dispomos de acervos bem mais extensos e pontuados acerca das crianças, em que o foco na observação e sistematização dos dados realça o trabalho pedagógico e seus direcionamentos cotidianos, no entanto, nossa escuta está mais voltada à aprendizagem do que à prática docente em sala de aula.

Esses diagnósticos contínuos fizeram-nos identificar que os registros elaborados permitiram certa autonomia seja por parte dos bolsistas alunos de graduação ou pós-graduação, ou em relação ao professor, quanto ao domínio das situações de aprendizagem em sala de aula, uma vez que diagnosticavam detalhadamente o desempenho de cada criança. Esse detalhamento está atravessado por uma escuta aguçada aos pormenores da linguagem, apresentada por De Lemos (2002) e reforçada por Belintane (2013) caracterizada pelo manuseio com traquejos com a oralidade, que não atende estritamente aos critérios de uma escuta psicanalítica, embora com esta estabelece pontes teóricas, principalmente quando tentamos acionar memórias nas crianças acerca de narrativas trabalhadas e quase sempre, ouvimos repetições expressando não lembrarem das histórias. A respeito do discurso nem sempre expressar o que o sujeito quer dizer de fato, Lacan (1987, p. 275) reconstruindo a teoria freudiana afirma: “[...] atrás do que diz um discurso, há o que ele quer dizer e, atrás do que quer dizer, há ainda outro querer dizer e nada será nunca esgotado.” Nesse sentido, a fala das crianças pode representar memórias nem sempre acionadas pelo sujeito, como se o não necessariamente não representasse negatividade. Essa escuta por sua vez, atende a critérios pedagógicos de direcionamentos de atividades, mediante dados que as próprias crianças fazem surgir em suas falas ou em seu silêncio através da resistência às atividades.

É imprescindível destacarmos que, ao lidarmos com as crianças, diversas situações instigam-nos a pensar a heterogeneidade como algo a ser manejado pedagogicamente e implica em estratégias diversificadas de trabalho. Essa heterogeneidade historicamente debatida em educação, passa a ser vista não somente do ponto de vista cultural ou de acesso à educação, mas possibilita momentos de discussões e elaboração de estratégias que possibilitem a inclusão das crianças nas aulas respeitando-as em seus diferentes processos de entrada na alfabetização.

Realçamos ainda, que o atendimento às demandas de continuidade na aprendizagem infantil entre etapas de ensino e em um mesmo ano letivo sistematiza um conjunto de informações sobre as crianças em que são retomadas atividades desenvolvidas na Educação Infantil, dentre outras formas de registros da aprendizagem das crianças, considerando-as como parte de um processo contínuo independente das mudanças entre etapas de escolaridade a que são submetidas. Essa preocupação de manter a perspectiva contínua da aprendizagem das crianças, perpassa as mudanças entre os anos iniciais do ensino fundamental, de forma que no início de cada ano letivo, sejam retomados os registros do ano anterior, em uma perspectiva cíclica de aprendizagem.

2. E a alfabetização infantil?

Dos 50 (cinquenta) alunos acompanhados interruptamente em suas aprendizagens, apresentados na introdução deste artigo, cerca de 45 ao final de 2014, apresentaram condições satisfatórias de darem continuidade a seus estudos, o que caracteriza aproximadamente, 90% de entrada das crianças na escrita e na leitura. Quase a totalidade desses alunos lê fluentemente, respeitando a pontuação e interpretando o texto, independente de lidarem com palavras conhecidas ou desconhecidas. Uma pequena parcela, equivalente a 10 alunos, ainda encontra dificuldade na leitura de palavras desconhecidas, embora todos tenham ingressado na escrita. Cerca de 5 alunos ainda se deparam com entraves na leitura e na escrita, embora todos tenham avançado em suas aprendizagens, compõem as crianças que caracterizamos como especiais por necessitarem de acompanhamentos em seus processos de aprendizagem, mesmo avançando nesses processos.

Para além desses dados significativos que impactam diretamente nos resultados finais das turmas, consideramos ainda, o amplo repertório que as crianças adquiriram no decorrer desses anos com narrativas locais, regionais e universais, fortemente enfocadas na pesquisa. A relação de enamoramento com os contos, principalmente acumulativos, é visível na expressão da linguagem infantil, o encantamento com as narrativas parece despertar nas crianças experiências únicas ao deleitarem-se sobre cenários, enredos e personagens que as embalam em um mundo de encantamento que também envolve os docentes que conduzem esse processo.

O rebus, ao possibilitar um contínuo jogo entre som, imagem e palavras tem possibilitado às crianças um esforçoso trabalho mental, porém, prazeroso quando iniciam seus processos de retroação à sílaba inicial das palavras,

acrofonia e brincadeiras envolvendo palavras, até mesmo em situações que extrapolam as paredes da sala de aula e invadem momentos como o intervalo. As palavras-valises por sua vez, se fez presente no cotidiano das salas de aula. Brincadeiras como “a palavra secreta”⁷ tem entusiasmado as crianças a adivinharem a junção de palavras que constituem outras, em um contexto de brincadeiras e jogos direcionados pelos professores em salas de aula. As adivinhas e as rimas também encontraram espaço nos planos de ensino semanalmente elaborados pelos professores e bolsistas. Propositamente, apostamos nos jogos de palavras próprios da linguagem oral que encantam e fazem parte da cultura local que constitui o entorno escolar. O trabalho com a informática envolvendo atividades com jogos oriundos de aplicativos instalados nos tablets se consolidou, além de um recurso instigante para os alunos que se rendem ao trabalho pedagógico, como uma ferramenta que aguça o interesse e motiva os alunos a se inserirem na realidade escrita, conforme suas diferentes formas de entrada.

Em relação à impactos desta pesquisa nas avaliações externas, provocamos discussões profícuas acerca dos formatos e do nível de complexidade que estas tem provocado, de forma a desconsiderar as particularidades locais/regionais que compõem o entorno das escolas que trabalham com os anos iniciais. Tais discussões desembocaram na sistematização de testes de leitura, escrita, interpretação e produção textual por parte dos membros da pesquisa Desafios que revelaram dados acerca do nível de complexidade das atividades elaboradas para as aulas e a necessidade da interpretação textual ser explorada desde os primeiros anos de escolaridade das crianças. Para além dessas discussões, temos como amostra ilustrativa os resultados da Provinha Brasil, durante os anos de 2012, em que as turmas de 2º ano, com as quais trabalhamos, garantiu nível 04 em leitura, com números bem próximos do nível 05. Em relação à matemática, as crianças alcançaram nível 05, esse último, correspondente ao quantitativo máximo exigido.

Quanto ao resultado de outras avaliações externas como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, a escola tem atendido à projeção de metas, mas isso já vinha se consolidando antes da entrada do projeto na escola em 2011, conforme dados abaixo. Acreditamos em impactos qualitativos desta pesquisa no IDEB, porém, outros fatores como a diminuição no índice de evasão e reprovação nas turmas favoreceu tais resultados, conforme abaixo apresentados:

Tabela 1 – IDEB – Escolas envolvidas no Projeto Desafios

ESCOLA	2007	ANOS 2009	2011	2013
--------	------	--------------	------	------

ESCOLA CAMPO DE PESQUISA	2.6	3.5	3.8	4.9
---------------------------------	------------	------------	------------	------------

Fonte: Elaborada pela autora com base em dados disponíveis no *site* do MEC, conforme Brasil (2013).

Em relação a outros resultados como a Avaliação Nacional da Alfabetização – ANA, esta aponta índices que oscilam entre os anos 2013 e 2014 em que os alunos não se mantem em níveis satisfatórios. Averiguando esses resultados, diagnosticamos que grande parte das crianças avaliadas, em função de um número elevado de fluxo nas turmas, não era acompanhada pelos membros da pesquisa, algumas turmas chegavam a ter quase 50% de alunos que não eram acompanhadas desde o 1º ano. Tais dados apontam que fatores como o fluxo de alunos nas turmas e na escola afetam a continuidade da aprendizagem e contribuem para resultados nacionais nem sempre satisfatórios. Outro fator que diagnosticamos na realização da prova ANA diz respeito à questões de cunho atitudinal, ou seja, alguns alunos respondem as provas, apressadamente, na intenção de não se prenderem à atividade ou à sala de aula, de forma que a motivação do professor para a realização da avaliação torna-se imprescindível nesse processo.

3. Redimensionando o currículo

No que se refere ao processo de redimensionamento curricular discutimos coletivamente entre os pesquisadores/bolsistas concepções de subjetividade, oralidade e escrita pautadas em estudos de Belintane (2008, 2010, 2013), Havelock (1995 e 1996), Kleiman (1995) e Tfouni (2001) conectados à referências legais para a Educação Básica e o Ensino Fundamental de Nove Anos.

No intuito de repensarmos propostas conectadas às já existentes na escola campo de pesquisa, pontuamos ainda, reflexões acerca do Projeto Pedagógico da escola, a proposta de Educação Infantil, do 1º ao 5º ano e o Regimento Escolar até então vigentes. Discutimos ainda, sobre os Programas dos quais a escola participava, dentre eles: o Plano de Desenvolvimento da Educação – PDE; o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC, além de Projetos como Trilhas Potiguares, Justiça e Escola e o Projeto Desafios ao qual nos reportamos neste artigo.

Os estudos apontaram a necessidade de redimensionamentos em aspectos, tais como: O trabalho pedagógico - observações, diagnósticos e estratégias de ensino; Estrutura, organização e funcionamento dos anos iniciais do ensino fundamental e A dobradiça entre educação infantil e o 1º ano e os anos posteriores. Essa

discussão culminou na elaboração de objetivos, conteúdos, estratégias de trabalho e avaliação da aprendizagem inerentes aos anos iniciais do ensino fundamental.

Incorporamos aos objetivos mínimos e de transição, discussões sobre a letra nos anos iniciais enfocada sob o ponto de vista pedagógico. A acrofonia foi considerada quando discutida a necessidade de os professores terem clareza acerca de um olhar e uma escuta aguçada aos desencontros acrofônicos no início do processo de alfabetização das crianças. As palavras-valises e o revestrés, não constantes nas práticas das professoras antes de ingressarem na pesquisa, facilitaram muitos processos de aquisição da língua escrita por parte das crianças, de jogos de palavras à criação de histórias fictícias com nomes elaborados pelos alunos no cotidiano escolar. O rébus, possibilitou um trabalho com imagens, sons e palavras escritas para além das sílabas iniciais das palavras. No manejo com a oralidade, destacamos ainda, os trabalhos com as narrativas orais, desde as africanas às regionais. Para além das narrativas, outros traquejos orais possibilitados pelo uso dos trava-línguas, parlendas, quadrinhas, adivinhas, provérbios, textos rimados e cantigas de rodas, que compõem a cultura oral, fizeram-se presentes na dinâmica semanal das crianças. Essa presença materializava-se na facilitação do processo de alfabetização, seja construindo relações entre as singularidades infantis e as narrativas orais, seja permitindo um encontro com gerações e fantasias, propiciado por textos dessa natureza. O reconto foi incorporado à prática das professoras envolvidas na pesquisa. Nesses recontos, analisamos a compreensão das etapas presentes na narrativa, incluindo noções de início, meio e fim. Ainda, houve a troca de palavras por expressões/confusão entre palavras com a mesma sonoridade. Avaliava-se se os personagens existentes no reconto eram os mesmos que apareciam na narrativa. Critérios como intertextualidade e criatividade eram acrescidos a análises dos recontos feitos pelas crianças, fossem transcritos de forma literal ou não. Ressaltamos ainda que, até então, o diagnóstico não era utilizado pela escola como atividade diagnóstica.

Em termos de hipótese de escrita, sentimos a necessidade de defini-la desde o 1º ano, na perspectiva de nortear o trabalho docente, sempre reforçando que o imprescindível ao avaliarmos a aquisição da escrita infantil é a descrição do que a criança realiza, posto que muitas crianças acabam por sinalizar características que pertencem a mais de uma fase de hipótese da escrita. Optamos por denominar a leitura significativa como a ser atingida pelas crianças, compreendida como interpretativa, inferencial, retroativa e compreensiva. Esse tipo de leitura compreende a leitura para além da decodificação de códigos linguísticos. Perpassa a leitura de imagens através do reconhecimento de

ilustrações, que representam cenas de histórias conhecidas, a descrição de personagens, as ações, o cenário até a leitura compreensiva, inferencial, interpretativa e retroativa. Vai do domínio da sílaba simples à complexa, da leitura de palavras às frases, aos parágrafos e aos textos

Quanto à compreensão textual, esta foi explorada desde o 1º ano, partindo da análise das respostas emitidas pelas crianças a questões básicas acerca do texto, embora com desorganização de ideias e fuga da centralidade do conteúdo, bem como com ideias escritas sob forma textual mais longas e organizadas. Convém ainda ressaltarmos que, identificamos a necessidade de projetos de demandas que atendessem às lacunas na aprendizagem das crianças surgindo a partir das dificuldades apresentadas pelas próprias crianças.

Esses encontros também fizeram emergir alguns fatores que merecem ser destacados, dentre eles: a insegurança dos profissionais da escola ao elaborar sua própria proposta. Tal insegurança parece surgir como fruto de uma história da educação movida por modelos, em que os módulos de trabalho são previamente elaborados e determinam o que será operacionalizado pelos professores, quando não o são, sentimos a insegurança dos profissionais, movidos pela vontade, porém revestidos de insegurança perante o novo elaborado à várias mãos num contexto de dúvidas geradas pelo Ensino Fundamental de Nove Anos.

Associada à essa insegurança é também diagnosticável, no campo da formação profissional, a autonomia docente adquirida quando os professores participam de processos de tomadas de decisões, de elaboração coletiva de propostas curriculares. Os discursos expressados demonstram maior interesse em se aprofundar de discussões sobre a aprendizagem infantil e questões políticas da educação.

Algumas considerações

No decorrer deste trabalho investigativo sentimos as dificuldades que as escolas encontram no seu trabalho cotidiano, bem como, diagnosticamos a urgência de direcionamentos pedagógicos que partam das demandas reais das escolas como princípio norteador de uma educação que atenda às heterogeneidades dos alunos em salas de aula. Trabalhos direcionados às heterogeneidades das turmas atestaram que é possível atingirmos não somente números satisfatórios na aprendizagem infantil, mas acima de tudo, contribuirmos diretamente para a inclusão social a partir da escola. Sempre teremos alunos que denominamos especiais, que necessitam de

acompanhamento em suas aprendizagens, no entanto, é necessário que sejam incluídos na dinâmica do ensino da oralidade, leitura e escrita, mesmo nem sempre apresentando um desempenho satisfatório. Os objetivos, conteúdos e procedimentos de ensino necessitam abarcá-los em suas diferentes entradas na alfabetização.

Temos diagnosticado inúmeros objetos de estudos que fluem de um trabalho como esse e necessitaríamos de muitos diários de campo para registrar os desafios que afloram do cotidiano escolar, porém, as experiências significativas que surgem no calor das relações estabelecidas em sala de aula merecem ser registradas. O prazer de presenciarmos o encantamento das crianças quando inseridas na realidade letrada apresenta-se como algo fantástico para nós pesquisadores. Não é só um excluído socialmente que a escola passa a ganhar, mas acima de tudo, um ser pensante, com seu mundo de experiências que passa a nos contagiar e acima de tudo, nos ensinar que insistir em uma educação que respeite as singularidades em meio às heterogeneidades vale a pena.

Também temos observado o quanto as experiências formativas dos bolsistas tem contribuído para seu crescimento acadêmico. A escuta tanto às crianças quanto aos que com elas se deixam aprender, tem muito nos ensinado sobre a aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental e a necessidade de estar atento aos apelos silenciosos das mesmas. Os próprios registros de aprendizagem elaborados tem, com o passar do tempo, modificado seu formato: De registros gerais para sistematizações minuciosas e detalhadas acerca da aprendizagem do aluno.

Nosso discurso não se reveste de sonhos irrealizáveis, nem mesmo, assume uma perspectiva redentora de educação, mas é aprendendo com as crianças, permitindo-nos conhecer seu mundo que nos despimos das grandes discussões teóricas e deixamos falar as experiências nem sempre notadas ou anotadas, que se perdem em meio aos IDEBs e morrem sufocadas nas grandes teorias que não deixam falar quem pode nos ensinar muito: As crianças.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BELINTANE, Claudemir. Vozes da escrita: em tempos de crianças e menestréis. **Estilos da Clínica**, São Paulo, v. 13, n. 25, 2º semestre, 2008.

_____. O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos. **Projeto de pesquisa**. Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

_____. **Oralidade e alfabetização: uma nova abordagem da alfabetização e do letramento**. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. **Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB**. Disponível em: <<http://ideb.inep.gov.br/resultado/resultado/resultado.seam?cid=13167>>. Acesso em: 11 abr. 2013.

DE LEMOS, Cláudia. Thereza. Guimarães. Das vicissitudes da fala da criança e sua investigação. **Caderno de estudos linguísticos**, Campinas, n. 44, p. 41-69, 2002.

HAVELOCK, Eric. A equação oralidade-cultura escrita: uma fórmula para a mente moderna In: OLSON, D. R.; TORRANCE, N. (Org.). **Cultura, escrita e oralidade**. São Paulo: Ática, 1995. (Edição original: 1991).

_____. **A musa aprende a escrever: reflexões sobre a oralidade e a literacia da Antiguidade ao presente**. Lisboa: Trajectos 33, 1996.

KLEIMAN, Angela Del Carmen Bustos Romero de. **Os significados do letramento: uma nova perspectiva sobre a prática social da escrita**. Campinas: Mercado de Letras, 1995.

LACAN, Jacques. A função criativa da palavra. In: LACAN, Jacques. **O Seminário**, livro 1: Os escritos técnicos de Freud. São Paulo: Jorge Zahar, 1987.

TFOUNI, Leda. Veridiani. **Letramento e alfabetização**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

UNIVERSIDADE DO ESTADO DO RIO GRANDE DO NORTE. **Relatório anual da pesquisa: O desafio de ensinar a leitura e a escrita no contexto do ensino fundamental de nove anos**. Relatório. Pau dos Ferros, 2012.

¹ Projeto financiado pela CAPES, aprovado via Edital n. 038/2010/CAPES/INEP, desenvolvido entre os anos 2011 e 2014 nas Escolas de Aplicação da USP e da UFPA e em uma escola da rede municipal de ensino, na UERN. A partir de então, as referências a esse trabalho investigativo se reportarão a este como Projeto Desafios.

ⁱⁱ Estratégia didática que oportuniza à criança a descoberta das relações quantitativa e qualitativa que marcam o cotejo entre oralidade e escrita. Seu trabalho necessita ser precedido pelo princípio acrofônico da leitura de imagens, com foco na primeira sílaba.

^v Jogo criado com embalagens e desenhos, em que cada criança ao voltar do intervalo, terá que descobrir as palavras-valises contidas em cada desenho, relacionadas às narrativas trabalhadas. Caso não acerte, cada criança irá novamente tentar outras palavras, para que sua entrada na sala seja garantida.