

## REPERTÓRIO DA ORALIDADE COMO INCREMENTO DAS PRÁTICAS LINGUÍSTICAS NA ALFABETIZAÇÃO

Gabriela Farias Maestri<sup>1</sup>

---

### RESUMO

Este estudo surgiu da reflexão sobre minha prática docente em alfabetização, bem como do relato de outras vozes que atuam neste mesmo âmbito. A partir dessas experiências, indaguei-me sobre um maior investimento nas práticas de leitura e escrita em detrimento das práticas de oralidade. Tal investigação, portanto, analisa possíveis efeitos dos “textos de memória”, ou seja, textos do repertório cultural das crianças, na alfabetização. Para tanto, foi realizada uma pesquisa de cunho qualitativo, do tipo estudo de caso, em uma turma de 1º ano do Ensino Fundamental, de uma escola pública da região metropolitana de Porto Alegre/RS, na qual a pesquisadora assume, também, a posição de professora. Primeiramente, foi feito um levantamento dos textos já conhecidos pelas crianças e uma avaliação dos níveis psicogenéticos em que estavam naquele momento – agosto de 2013. Após, foram desenvolvidas sequências didáticas de leitura e exploração dos recursos linguísticos daqueles textos. Essas intervenções geraram dados analisados a partir de estudos sobre: psicogênese da língua escrita (FERREIRO e TEBEROSKY), letramento, oralidade, leitura e escrita (PICCOLI e CAMINI), decodificação e decifração (CAGLIARI), memória oral (BELINTANE) e leitura significativa (CAFIERO). O estudo permitiu-me concluir que um trabalho com textos orais se faz necessário às práticas de alfabetização, pois: 1. propicia um envolvimento significativo das crianças com a leitura, valorizando suas experiências socioculturais; 2. facilita os processos de decodificação e decifração; 3. oportuniza reflexões linguísticas produtivas por parte dos aprendizes; 4. auxilia no avanço das hipóteses de leitura e escrita.

**PALAVRAS CHAVE:** Práticas de Alfabetização. Oralidade. Leitura.

---

### ***“OI, CARA DE BOI!”: das justificativas e objetivos de pesquisa***

A escolha do tema deste artigo é resultado de minhas experiências docentes ligadas à alfabetização nos anos iniciais do Ensino Fundamental. Questiono-me muito sobre as práticas de oralidade, bem como sobre a presença dos textos de tradição oral em sala de aula, pois o que vejo, geralmente - tanto na minha sala de aula, como através de relatos de outras colegas - é um investimento maior e direto nas práticas de leitura e

---

<sup>1</sup> Este artigo é requisito para a conclusão do Curso de Especialização *Latu Sensu* em Alfabetização e Letramento nos Anos Iniciais do Ensino Fundamental, realizado pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul, no ano de 2013, sob orientação da Dr<sup>a</sup> Maria Isabel H. Dalla Zen.

escrita. Ou seja, há uma legitimação das práticas de leitura e escrita, uma legitimação em detrimento das práticas com textos orais. Percebo pouca incorporação desses textos no planejamento, tanto para auxiliar no processo de aquisição da lecto-escrita, quanto para desenvolver a oralidade como tal. Segundo Carvalho e Mendonça (2006, p. 44):

[...] a forma de comunicação estabelecida por meio da fala e da escrita constitui modos de representação cognitiva e social que se revelam em práticas específicas na interação pela linguagem. Há, deste modo, relações de influência nas modalidades oral e escrita, o que impede que se estabeleça algum tipo de supremacia ou superioridade em alguma delas.

De acordo com as autoras, não é possível legitimar uma ou outra prática, pois ambas são igualmente importantes culturalmente, embora desenvolvam funções diferentes. Partindo dessa perspectiva, penso que a escola deve propiciar atividades que estimulem o desenvolvimento de três eixos fundamentais para a alfabetização: oralidade, leitura e escrita, em mesma proporção e entrelaçando esses saberes. Para Camini e Piccoli (2012, p. 59), “oralidade e escrita são vistas, portanto, no contexto das práticas sociais e culturais como atividades interativas e complementares, não como atividades inversas”.

Neste ano letivo, estive professora de 1º ano do Ensino Fundamental, e reconheci que precisaria ampliar e enriquecer meu planejamento, equilibrando os três eixos acima citados. Portanto, justifico a escolha deste tema, partindo desta minha vontade e necessidade no que se refere ao aprimoramento linguístico das atividades pedagógicas selecionadas e criadas para os alunos do primeiro ano, com o objetivo de averiguar seus efeitos nas aprendizagens desses alunos. Destaco, também, a importância do repertório de textos orais memorizados pelas crianças para compor esta seleção.

Para realizar tal pesquisa, nada mais coerente do que buscar possíveis respostas a tais inquietações, a partir da minha mais atual experiência docente: um estudo de caso com minha turma de 1º ano, em uma escola pública da Região Metropolitana de Porto Alegre/RS.

Essa turma é formada por 26 alunos, 12 meninas e 14 meninos, com idades entre 6 e 12 anos. O grupo tem como característica geral um bom relacionamento afetivo, tanto com colegas quanto com professores. Costumam participar das atividades propostas com entusiasmo, envolvendo-se nas mesas com afinco.

Antes do início do estudo, em agosto, foram feitas testagens com os alunos, visando investigar em quais níveis psicogenéticos<sup>2</sup> estavam naquele momento. Foram constatadas as seguintes informações:

Nível Pré-silábico	Nível Silábico 1 (maior uso de vogais)	Nível Silábico 2 (maior uso de consoantes)	Nível Silábico-alfabético	Nível Alfabético
11 alunos	4 alunos	4 alunos	6 alunos	1 aluno

Quadro 1 – Níveis de escrita dos alunos antes do início do estudo

Do total da turma, apenas o que estava no nível alfabético já conseguia decifrar as palavras. Do restante, 6 alunos apenas decodificavam as palavras, sem decifrar o significado das mesmas. Somente 8 alunos cursaram Educação Infantil.

Posteriormente a este período de testagens, iniciamos o projeto de ensino “Nós cantamos, brincamos e dizemos “de cabeça”<sup>3</sup>.

No decorrer deste artigo, proponho-me a investigar os efeitos pedagógicos do citado projeto com textos orais para o desenvolvimento e aprimoramento da própria oralidade, bem como para a aquisição da lecto-escrita.

### **“UNI-DUNI-TÊ”: dos caminhos percorridos**

Como já citei anteriormente, a escolha do tema deste trabalho resultou de reflexões e inquietações acerca de minha prática enquanto alfabetizadora. Para a escrita do projeto de pesquisa, foram realizadas inúmeras leituras, cuja finalidade foi delimitar o tema e encontrar um norte para o mesmo. Portanto, este estudo caracteriza-se como uma pesquisa educacional de cunho qualitativo, visto que, para Bogdan e Biklen (1994), a pesquisa qualitativa não visa à investigação dos resultados e sim a compreensão das especificidades dos sujeitos ou, neste caso, do grupo a ser investigado. Aqui, vale ressaltar o fato de que assumi uma dupla posição na sala de aula estudada: professora e pesquisadora. Neste sentido, é importante dizer que alguns dilemas surgiram, ou seja, precisei desenvolver o conjunto de atividades que planejei e, ao mesmo tempo, registrar

<sup>2</sup> Termo que surgiu em decorrência dos estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita (1988), de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Tais estudos serão abordados aqui em outra seção.

<sup>3</sup> Projeto de ensino desenvolvido para a realização desta pesquisa, cujo foco principal gira em torno de atividades a partir de textos orais conhecidos pelos alunos.

os acontecimentos, o que nem sempre permitiu gravar em áudio e vídeo, ajustar equipamentos e fazer anotações imediatas.

A turma de primeiro ano acolheu as propostas apresentadas com entusiasmo, respondendo às solicitações com curiosidade e empolgação. A primeira estratégia de pesquisa foi fazer um levantamento dos textos orais já conhecidos pelos alunos, ou seja, os textos de memória. Perguntei aos alunos sobre brincadeiras conhecidas, sobre música “só de cantar”, música de roda, música de brincar com as mãos, sobre poemas e rimas engraçadas, etc. Num segundo momento, foi realizada uma avaliação, para saber em que níveis de leitura e escrita estavam naquele momento (agosto de 2013), tal como foi referido na seção inicial deste artigo.

Esses momentos anteriores subsidiaram o desenvolvimento do projeto de trabalho “Nós cantamos e dizemos de memória”, mais explorado durante o mês de outubro. Tal projeto desencadeou sequências didáticas de leitura e exploração dos recursos linguísticos de textos selecionados a partir das respostas das crianças. Para o desenvolvimento do mesmo, foi criado um conjunto de atividades ligadas à oralidade, tais como: jogos de manejo das palavras, de rimas, de pareamento de sílabas, de reconhecimento de palavras em textos escritos.

Ainda foram feitas atividades de escrita espontânea no caderno, em folhas de sistematização e no quadro. As atividades desenvolvidas foram registradas em gravações de áudio e vídeo, fotografias e anotações descritivas. Tais registros possibilitaram-me retomar as falas significativas das crianças e as relações estabelecidas entre as habilidades metalinguísticas (consciências fonológica, silábica, semântica, sintática)<sup>4</sup>.

Todos esses passos foram acompanhados dos autores e autoras que inspiraram a escolha do tema, bem como a produção das análises.

### ***“O QUE É? O QUE É?”: dos aportes teóricos***

Para analisar os dados de pesquisa, bem como compreendê-los, torna-se necessário revisitar alguns conceitos. Portanto, nesta seção, busco trazer alguns aportes teóricos que, a meu ver, são fundamentais para as práticas de alfabetização.

---

<sup>4</sup> Ver a obra “Práticas Pedagógicas em Alfabetização: Espaço, Tempo e Corporeidade” (PICCOLI e CAMINI, 2012), onde as autoras explicitam os conceitos das referidas consciências.

Na primeira seção, foram citados os estudos sobre a Psicogênese da Língua Escrita, de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Nessa obra, as autoras trazem contribuições importantes para a compreensão da aquisição da lecto-escrita, apoiadas na teoria de Piaget. Para as autoras,

O sujeito que conhecemos através da teoria de Piaget [...] é um sujeito que aprende basicamente através de suas próprias ações sobre os objetos do mundo, e que constrói suas próprias categorias de pensamento ao mesmo tempo que organiza seu mundo. (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 26)

Ou seja, o sujeito a quem as autoras se referem aprende através de suas experiências, de suas interações com o objeto, de maneira a construir e organizar suas estruturas lógicas do pensamento. Partindo da perspectiva das autoras, a aquisição da lecto-escrita se dá da mesma forma, ou seja, é um processo onde o sujeito aprende a partir de suas interações. Acrescento ainda: sobretudo se essas interações forem significativas culturalmente.

Segundo as autoras, esse processo é dividido em cinco níveis, os quais já foram amplamente apresentados em outras publicações da área. Entretanto, para esta escrita, julguei pertinente retomá-los. São eles:

- Nível 1: “Neste nível, escrever é reproduzir os traços típicos da escrita que a criança identifica como a forma básica de escrita.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 183). Nesta etapa, ainda não há relação entre fala e escrita, representando diversos sinais gráficos como escrita. Pode produzir a mesma representação em momentos diferentes e atribuir significados distintos.

- Nível 2: “Para poder ler coisas diferentes (isto é, atribuir significados diferentes), deve haver uma diferença objetiva nas escritas.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 189). Ou seja, já há relação entre fala e escrita, pois, para ler coisas diferentes, é preciso escrever coisas diferentes. Já compreende a linearidade da escrita, sem estabelecer quantidade mínima de grafismos.

- Nível 3: “[...] dar um valor sonoro a cada uma das letras que compõem uma escrita.” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 193). O sujeito já conserva uma quantidade mínima de caracteres, atribuindo uma letra para cada sílaba.

- Nível 4: “A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá “mais além” da sílaba [...]” (FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 196). O aprendiz entra em conflito com sua hipótese silábica, ora atribuindo uma

letra para cada sílaba, ora percebendo a necessidade de representar a sílaba com mais letras.

- Nível 5: o sujeito “[...] já compreendeu que cada um dos caracteres da escrita corresponde a valores sonoros menores que a sílaba, e realiza sistematicamente uma análise sonora dos fonemas das palavras que vai escrever.” FERREIRO; TEBEROSKY, 1988, p. 183). O sujeito passa a escrever conforme o sistema convencional de escrita, e suas dificuldades passam a ser ortográficas.

Tais níveis de escrita são descritos em diferentes obras da seguinte forma: Pré-silábico (nível 1), Pré-silábico 2 (nível 2), Silábico (nível 3), Silábico-Alfabético (nível 4) e Alfabético (nível 5). Essas denominações ocorreram devido aos estudos do GEEMPA (Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação), largamente difundidos em âmbito nacional, quando, em 1990, Ester Grossi lançou a Didática da Alfabetização.

Outro fator importante para esse estudo é compreender os conceitos de decodificação e decifração, pois, na primeira seção, lancei mão do fato de que alguns alunos apenas decodificavam as palavras, e outros já decifravam. Para Massini-Cagliari (1999, p. 114) “[...] uma leitura bem-sucedida não se reduz à decodificação, ou seja, a uma tradução automática de letras em sons.” Ainda nesta mesma obra, para a autora

[...] a decifração não se restringe a uma tradução de letra em sons, mas abrange, obrigatoriamente, o reconhecimento dos significados das palavras. É claro que não chega a ser uma leitura completa, madura e ideal, [...] mas já é uma *primeira leitura* e um pré-requisito para que a leitura propriamente dita aconteça. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p.116)

Ou seja, decodificação e decifração são processos distintos da construção da leitura. Enquanto decodificar se resume a tradução automática de letras em sons sem atribuição de sentido, decifrar já é um processo mais complexo, que permite compreender o significado da palavra lida.

Também considero de suma importância citar neste trabalho a consciência fonológica, visto que os textos orais trabalhados no decorrer da pesquisa vêm ao encontro do desenvolvimento dessa competência. Para Piccoli e Camini (2012, p. 103) “[...] a consciência fonológica pode ser entendida como um conjunto de habilidades que permite à criança compreender e manipular unidades sonoras da língua, conseguindo segmentar unidades maiores em menores.” As autoras ainda afirmam que a consciência fonológica pode ser definida através do exercício de habilidades progressivas. São elas: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica. O

entendimento das autoras converge com o que diz Emília Ferreiro em entrevista à série Grandes Diálogos, da Revista Nova Escola (2013). A autora sustenta a escrita como atividade analítica e processual, defendendo como desnecessário o ensino das unidades linguísticas segmentadas. Se a construção da leitura e da escrita são processos construtivos, a criança vai perceber, ao longo desse processo, ou seja, desenvolvendo suas habilidades, a necessidade de recortar a fala para escrever alfabeticamente.

Letramento também é outro conceito fundamental para as análises deste estudo, visto que “[...] o termo letramento tem como contraparte a oralidade e ambos – letramento e oralidade – referem-se aos usos da linguagem, ao discurso e, para alguns autores, aos modos de organizar a realidade.” (KLEIMAN, 2005, p.42). Letramento refere-se aos diversos usos e funções sociais da língua, seja ela falada ou escrita. Portanto, não há como classificar qual modalidade é mais importante, ou seja, a importância de ambas as modalidades se reveste do contexto, da função e da adequação do uso. Tanto fala quanto escrita são relevantes para a comunicação, diferenciando-se apenas nos contextos em que são utilizadas.

Outro subsídio teórico central neste estudo refere-se ao ‘tripé: oralidade, leitura e escrita’, defendido por Piccoli e Camini (2012). Segundo as autoras, oralidade, leitura e escrita, são processos indissociáveis, em prol do desenvolvimento da competência textual das crianças. Não é possível separar esses processos, pois eles se complementam, são igualmente importantes. No entanto, as autoras afirmam que as escolas que ainda priorizam as práticas de escrita precisam ocupar-se da produção de textos orais, buscando a construção dos atributos de coesão e coerência.

Não se pode pensar que a criança venha de casa dominando todas as situações orais como comunicativas, assim como não se trata de colocar as práticas de oralidade a serviço da leitura e da escrita, mas de considerá-las, elas mesmas, como objetos de ensino ao se escutar, analisar e produzir gêneros textuais orais. (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 60)

A oralidade não deve ser planejada como um apoio para a construção da leitura e da escrita, mas sim com um objetivo a ser desenvolvido. No entanto, compreendo que não há problema em utilizar a oralidade para além de um único objetivo, ou seja, para além de apenas desenvolvê-la como uma modalidade linguística. Acredito que a oralidade também possa ser um subsídio para o incremento ao desenvolvimento da lecto-escrita.

Por fim, apresento o principal subsídio teórico deste trabalho, onde busquei inspiração para o desenvolvimento do estudo: “diagnósticos orais”, de Belintane (2012).

Segundo o autor, “A obstinação com que os educadores se fixam na escrita, para resolver questões relativas à alfabetização, é um erro estratégico para o processo.” (Belintane, 2011, p1). Ou seja, a escola busca ensinar a leitura pela escrita, quando deveria investir mais na oralidade e na leitura. Para ele, em geral, os alunos chegam na escola com um repertório muito pequeno de textos orais, e é necessário que se faça um diagnóstico inicial dessa oralidade para saber quantos textos as crianças têm na cabeça, como são os textos, se conseguem narrá-los, etc., fazendo uso desses conhecimentos para o processo de alfabetização.

### ***“ERA UMA CASA MUITO ENGRAÇADA”:* das descobertas, aprendizagens e surpresas da pesquisa**

Para as análises deste estudo foram criados alguns eixos, os quais serão apresentados no decorrer desta seção. No entanto, considero importante ressaltar que os processos exemplificados nos eixos que seguem relacionam-se entre si.

#### **1 Leitura significativa: valorização de experiências socioculturais**

O trabalho com textos de memória valoriza os saberes socioculturais dos alunos, visto que engloba o repertório cultural dos mesmos. A escolha dos textos explorados no decorrer da pesquisa, foi feita em consonância com este pressuposto, já que tais textos orais já eram conhecidos de memória pela turma. Para Goulart (2010, p.75), “É importante levar em consideração e valorizar as pessoas que os alunos são, os conhecimentos que têm, principalmente, por meio dos seus modos de falar, pelas suas histórias.” Neste estudo, pela via do projeto, essa valorização dos conhecimentos dos alunos e suas características estiveram presentes integralmente.

Além da escolha dos textos significativos, também busquei maneiras interessantes de apresentá-los de forma escrita, para que o objetivo do texto (normalmente uma brincadeira) não se perdesse.

[...] nas salas de aula, os processos de leitura e escrita devem estar vinculados a textos, pois é neles que a língua se configura. Trabalhando a partir da diversidade textual, presente no dia a dia dos alunos, através de práticas de ensino que venham ao encontro dos interesses e das necessidades de cada contexto social, as atividades tornam-se mais prazerosas, significativas e úteis. (Kaercher, 2010, p.63)

Abaixo seguem imagens de um texto apresentado à turma.



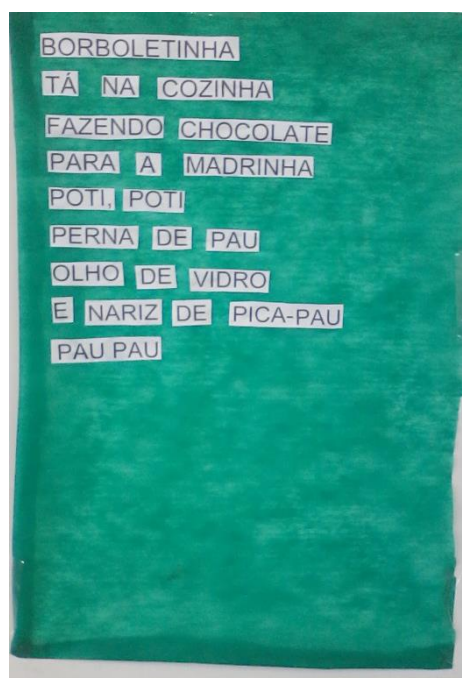


Figura 1 – Apresentação inicial do texto

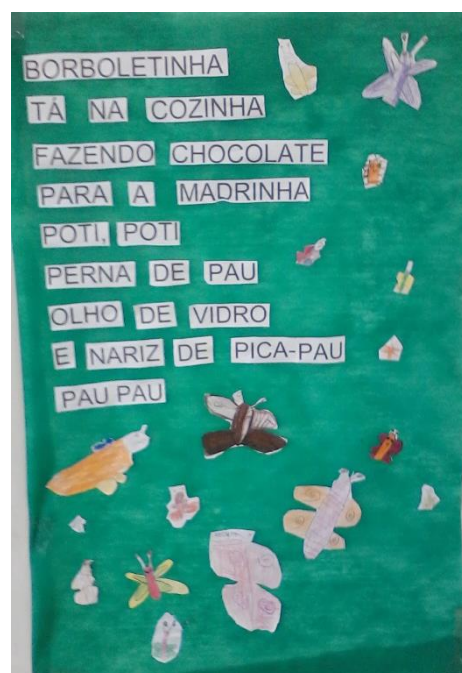


Figura 2 – Texto após intervenções

Na figura 1, o cartaz com o texto foi fixado no quadro somente com a letra música, sem que soubessem o que estava escrito. Foram questionados sobre o que imaginavam estar escrito ali. Alguns alunos iniciaram a decodificação da palavra inicial. Foi dada a pista de que ali estava escrita a letra de uma música que todos conheciam. Após a pista, alguns conseguiram decifrar a primeira palavra e descobrir a música. Depois cantaram a música e desenharam as borboletas que constam na imagem 2.

Vejamos a seguir um exemplo de fala após a intervenção, após as “dicas”.

Pesquisadora (P): Vou dar uma dica pra vocês. Esse texto é de uma música que vocês conhecem. Quem consegue descobrir qual é a música?  
 Aluno (A)<sup>5</sup>: Eu sei, eu sei! É da borboletinha.

A tal “dica”, paralelamente à decodificação, bastou para que desvendassem o escrito, o que nos faz pensar sobre os usos e significações que fazemos da escrita. O texto passou a ter outro sentido quando compreenderam a função do mesmo na oralidade. Segundo Goulart (2010, p.70), “a noção de letramento [...] está associada às práticas sociais escritas e também às práticas sociais orais, já que estas são muito marcadas pelas formas como escrevemos e pelos usos e funções sociais da escrita”.

<sup>5</sup> Os alunos não tiveram seus nomes identificados por questões éticas, portanto, foram indicados pela inicial maiúscula A.

Em outro momento, brincamos de ovo podre e, depois, apresentei o texto da mesma forma que o citado anteriormente. A pergunta também foi semelhante a anterior. Vejamos abaixo um registro de fala.

P: Pessoal, hoje eu trouxe outro texto pra vocês descobrirem o que está escrito, e já vou dar uma pista: esse aqui é de uma brincadeira que todo mundo conhece. A: Ah! Esse é fácil, é do Ovo Podre!
---

Para Cafiero (2009, p. 85), é preciso compreender que:

[...] a leitura é um processo cognitivo, histórico, cultural e social, de produção de sentidos. [...] o leitor – um sujeito que atua socialmente, construindo experiências e história – compreende o que está escrito a partir das relações que estabelece entre as informações do texto e seus conhecimentos de mundo.

Para as crianças, a produção de sentido também se deu a partir do momento em que descobriram que o texto exposto era de seu meio sociocultural, e estabeleceram relações com as informações de escrita apresentadas, fazendo, então, uma leitura significativa, inferindo pelo contexto.

## **2 Contribuições para o processo de decodificação e decifração**

Leitura e escrita são processos diferentes, que necessitam de habilidades distintas das crianças. Para Cagliari (1997, p. 169), “O objetivo da escrita é a leitura, mas quem vai escrever só é capaz de fazê-lo se souber ler o que escreve. Portanto, a leitura é uma habilidade que precede a escrita.”. Ou seja, o ensino da leitura deve preceder o da escrita, pois, para escrever, antes é preciso saber ler. Ainda,

A leitura e a oralidade têm de vir na frente. São duas possibilidades tanto de ler o mundo como de ler imagens e diversas linguagens. E também de escutar o mundo, os diversos sons. A escrita se dinamiza a partir desses potenciais. Não pode ser o carro-chefe da leitura. Pode apoiá-la, mas o primeiro plano está na leitura e na oralidade. (BELINTANE, 2011, p.4)

Belintane, em sua afirmação acima, alerta que, além da leitura, a oralidade também deve preceder a escrita, pois a oralidade também é uma forma de leitura. Desta forma, voltando aos exemplos citados no item anterior, penso que a partir do repertório oral sociocultural das crianças, de suas habilidades metalinguísticas e de decodificação e decifração, foi possível compreender o que estava escrito nos cartazes apresentados.

A atividade de leitura mais recorrente foi a de encontrar palavras no meio do texto. Para isso, tinham que unir todos os seus conhecimentos prévios. Abaixo, segue

uma foto exemplificando essa proposta, onde a aluna tinha que encontrar a palavra “canoa”.

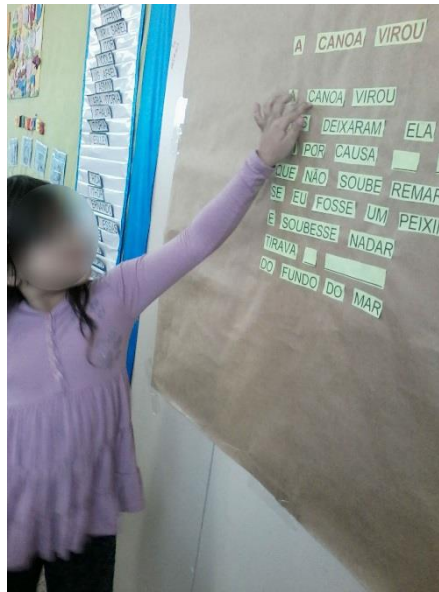


Figura 3 – Aluna decifrando texto

Para realizar esse tipo de atividade, a estratégia mais utilizada pelas crianças era cantar a música (*A canoa virou* - popular cantiga de roda), seguindo as palavras com o dedo. Depois começavam a analisar a palavra, considerando, inicialmente, letra e sílaba inicial, e depois o restante da palavra. Ou seja, buscavam encontrar subsídios para decifrar a palavra solicitada. Para Massini-Cagliari (1999, p. 117), “[...] deixar que as crianças construam hipóteses a respeito das regras de decifração do nosso sistema de escrita, a partir da observação de palavras já escritas, apresenta-se como a melhor solução.” A autora ainda afirma que “[...] é necessário ressaltar o fato de que, se o aluno não percorrer, de algum modo, o caminho da decifração, ele não se alfabetizará”. (MASSINI-CAGLIARI, 1999, p. 116).

As crianças precisam criar estratégias de decifração, para que possam unir suas diferentes habilidades e compreender a escrita, realizando uma primeira leitura. Portanto, ficou evidente que, após a análise de atividades como a descrita anteriormente, o trabalho com os textos orais, já conhecidos de memória, contribuem significativamente para que as crianças construam hipóteses relacionadas à decifração. Segundo Belintane (2011, p.7), “Ter textos na memória é fundamental para a leitura. E esses textos têm de ser colocados, para dinamizar, para aprender a extrair sentido da leitura.”

### 3 Efeitos para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas

[...] um ambiente rico em narrativas, poesia, música, incentivará o desenvolvimento da consciência fonológica da criança, que poderá ter mais refinada a capacidade de interpretar e estabelecer significados, a memória auditiva e visual enriquecidas e um maior léxico. (WOLFF; NAZARI, 2009, p.12)

Para analisar os efeitos do trabalho com textos de memória para o desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, foram criadas diversas estratégias de intervenção e jogos de manejo de palavras, mais precisamente visando aprimorar a consciência fonológica. Piccoli e Camini (2012, p. 103) classificam as habilidades referentes à consciência fonológica em três níveis: consciência silábica, consciência de rimas e aliterações e consciência fonêmica. Portanto, opto por dividir as análises dessa subseção a partir de tais níveis.

- “Consciência silábica: habilidade de reconhecimento e manipulação da constituição das palavras por sílaba.” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 104). Para o desenvolvimento dessa habilidade, uma das estratégias mais recorrentes foi a de contar o número de sílabas batendo palmas. Em alguns momentos posteriores, também foram feitos registros escritos dessas análises. Vejamos, abaixo, excertos de falas.

P: Quantos pedacinhos/sílabas têm na palavra borboletinha?

A: BOR-BO-LE-TI-NHA (batendo palmas para cada sílaba subvocalizada). Tem cinco.

P: E na palavra cozinha?

A: CO-ZI-NHA (batendo palmas para cada sílaba). Tem três.

Após essas análises orais, também fizemos a análise da palavra escrita no quadro, seguida de registro no caderno.

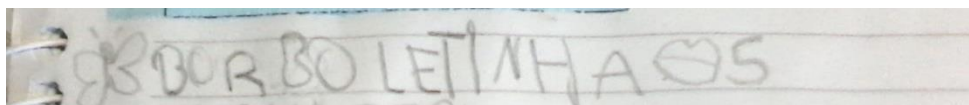


Figura 4 – Registro no caderno do aluno

Na figura 4, observa-se o registro no caderno do aluno, representando o número de sílabas com o desenho da “boca”, pois contamos quantas vezes abrimos a boca para falar esta palavra, para contar seus “pedacinhos”. No entanto, antes de analisar sistematicamente a quantidade de sílabas das palavras com os alunos, considero importante ressaltar que a música foi cantada, e que, quando oralizada, permite também escandir as sílabas, segmentando a palavra em sílabas, ou seja, desenvolvendo a consciência silábica.

A narrativa é um grande estruturador da memória, não só na infância como na própria tradição das culturas. Os textos poéticos são o inverso. As brincadeiras todas que as crianças fazem são textos poéticos, como o trava-língua, que é musical, tem o efeito da paronomásia, efeitos de estilo. As parlendas trazem o non sense como trabalho com a beleza do significante, e também destacam a palavra, escandindo-a, isolando fragmentos. (Belintane, 2011, p.5)

Também foram realizados diversos jogos de análises, tais como o bingo dos sons iniciais, exemplificado abaixo:



Figura 5: Bingo



Figura 6: Aluno jogando o bingo

Nesses jogos, os alunos receberam diferentes cartelas, contendo quatro figuras com a palavra correspondente. As palavras foram escolhidas a partir do contexto da música borboletinha, sendo algumas da própria música, e outras com mesma sílaba inicial ou com fonemas semelhantes. A pesquisadora foi sorteando palavras, e os alunos tinham que marcar em suas cartelas palavras iniciadas com o mesmo som inicial. Exemplo: quando sorteada a palavra chocolate, tinha que marcar a palavra chocalho. A atividade foi realizada em grupo, para que os alunos dialogassem sobre suas hipóteses e se ajudassem entre si. Abaixo, veremos uma fala referente a esta atividade.

P: Agora a palavra é CO-ZI-NHA. Qual é o primeiro pedacinho de cozinha?  
 A1: CO-ZI-NHA (batendo palmas). É co. É C e O.  
 P: Isso mesmo! E quem tem uma palavra que começa com o mesmo pedacinho de cozinha?  
 A1: Coco. Eu tenho! E tu também W. Olha óh, tu tem colher. Também é CO. (Ajudando o colega).

Penso que esta atividade foi muito significativa, visto que contribuiu para que analisassem as palavras, permitindo a segmentação e o pareamento de sílabas, bem como a comparação de semelhanças e diferenças entre os sons.

- “Consciência de rimas e aliterações: habilidades de reconhecimento e produção de semelhança sonora ao final de palavras (rimas) e de reconhecimento e

produção de fonemas semelhantes repetidos no início das palavras ao longo de uma frase ou verso (aliterações).” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 109). Para analisar o desenvolvimento dessa atividade foram realizados diversos jogos orais, além da oralização das cantigas infantis. Abaixo, segue a descrição de um jogo realizado e, em seguida, falas referentes ao mesmo. Nesse jogo, os alunos sentaram em roda. Inicia-se dizendo: “Lá vai o meu barquinho levando uma borboletinha”. Enquanto é dita a frase, o barquinho vai passando de mão em mão, devendo parar ao término da mesma. O aluno que ficar com o barquinho nas mãos deverá dizer uma palavra que rime com a palavra “borboletinha”, por exemplo. Segundo Marques (2006, p.56), “Ao brincar com todos estes malabarismos verbais, a criança vai se apropriando da estrutura das palavras, da arquitetura da língua.”

P: Lá vai o meu barquinho levando uma borboletinha.  
 A1: Eu sei, eu sei! Casinha!  
 P: Lá vai o meu barquinho levando uma borboletinha.  
 A2: Ah, não sei.  
 A3: Fala madrinha. (cochichando)

Brincando com rimas, a criança também segmenta a palavra, inclusive separando e analisando sílabas do interior da palavra. Nesta atividade, em que tiveram que se deter não somente à sílaba final, como também a outra sílaba que tivesse o mesmo som em comum com a solicitada, observei que alguns alunos já evidenciaram mais dificuldade. Penso que isso ocorra devido ao fato de que o desenvolvimento da consciência de rimas e aliterações também já exija a consciência fonêmica, pois somente a silábica não é suficiente para encontrarem pares que rimam. Precisam começar a desenvolver uma relação maior com o som de cada letra, de cada fonema, por exemplo, a última vogal tônica.

- “Consciência fonêmica: Habilidade de reconhecimento e manipulação dos fonemas – as menores unidades sonoras da língua.” (PICCOLI; CAMINI, 2012, p. 112). Para o desenvolvimento desta atividade, também predominou o uso de jogos. Abaixo segue exemplo de atividade realizada no Ambiente Informatizado. Nesta atividade, os alunos recebiam as palavras sem a letra inicial, e tinham que completá-las, observando a diferença entre os fonemas. As palavras foram selecionadas a partir da brincadeira “Atirei o pau no gato”, desenvolvida em momento anterior.

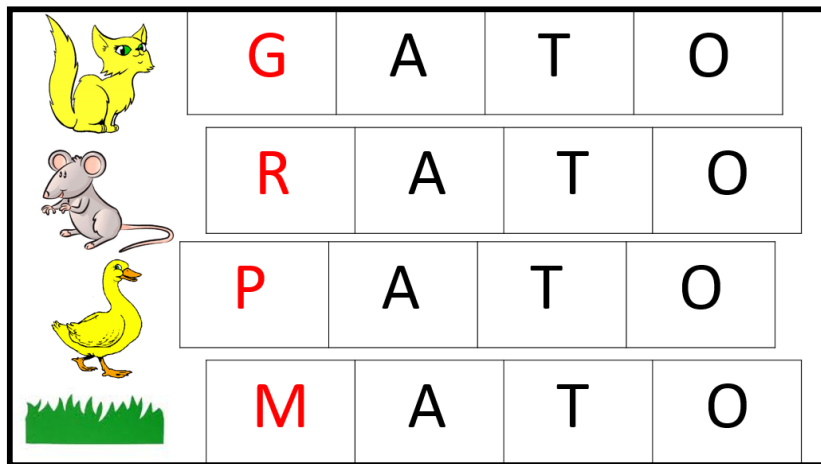


Figura 7- Atividade para completar letra inicial

Para Belintane (2011, p.9), “Os textos que trabalhamos na oralidade aparecem na tela, como jogos de leitura e escrita. Os alunos reconhecem imediatamente, às vezes por meio de um conjunto de palavras que pertence a uma determinada parlenda.”. Neste caso, os alunos estabeleceram relações entre uma cantiga de roda conhecida e jogo de completar palavras, na tela do computador. Também tiveram que comparar a diferença entre cada fonema, visto que o restante das palavras era igual. Ou seja, tiveram que segmentar a menor unidade linguística. Vale ressaltar que alguns alunos tiveram bastante dificuldade para realizar esta atividade. Abaixo, segue exemplo de intervenção.

A: Eu não sei que letra é aqui. É C?  
 P: Qual é o som do C? Como é que a gente escreve GA?  
 A: Que nem Gabriela?  
 P: Isso.  
 A: É o G e o A?  
 P: Isso mesmo, mas o A já está ali. Falta colocar o G.

#### 4 Auxílio para o avanço das hipóteses de escrita

Como já citado anteriormente, antes do início do estudo foi realizado um diagnóstico com a turma. No final do projeto, novamente foi realizado um diagnóstico acerca das hipóteses de leitura e escrita. Abaixo segue um quadro comparativo entre esses dois momentos.

	Nível Pré-silábico	Nível Silábico 1 (maior uso de vogais)	Nível Silábico 2 (maior uso de consoantes)	Nível Silábico-alfabético	Nível Alfabético
AGOSTO	11 alunos	4 alunos	4 alunos	6 alunos	1 aluno
NOVEMBRO	8 alunos	3 alunos	4 alunos	5 alunos	6 alunos

Quadro 2 – Comparação dos níveis de escrita dos alunos antes do início e no fim do estudo

Observando este quadro, é possível observar que a maior parte dos alunos progrediu quanto ao nível de escrita, embora o trabalho tenha dado mais ênfase à oralidade e à leitura. Desta forma, acredito que o investimento nos textos orais colaborou, também, para o desenvolvimento das hipóteses de escrita. Segundo Wolff e Nazari (2009, p. 6), "Um investimento válido e bem estruturado da oralidade só poderá trazer repercussões positivas para o objeto-linguagem na sua forma escrita".

### ***“TCHAU, CARA DE PAU!”: das considerações finais***

Iniciei este estudo em busca de aprendizagens e aprimoramento de minha prática pedagógica. Buscava compreender, de maneira mais consistente, os motivos pelos quais há de se buscar o equilíbrio entre oralidade, leitura e escrita. Diante dos estudos teóricos realizados para compreensão da questão, bem como das propostas de atividades realizadas e das aprendizagens dos alunos, pude perceber o quanto a oralidade é importante para o desenvolvimento da: oratória, construção de textos orais aquisição da lecto-escrita.

Não pude investigar as contribuições desse trabalho para o aprimoramento da própria oralidade, como era, também, uma das intenções iniciais do estudo. No entanto, percebi, a importância de se propiciar momentos em que os alunos construam textos orais, em diferentes situações.

No que tange a aquisição da lecto escrita, pude perceber que a oralidade, em suas várias dimensões, propicia um envolvimento significativo das crianças com a leitura, valorizando suas experiências socioculturais. Também constatei que os textos orais, por fazerem parte da memória das crianças, facilitam os processos de decodificação e decifração, causando efeitos positivos nas hipóteses de leitura e, conseqüentemente, de escrita.

Portanto, concluo este estudo afirmando que, sem dúvidas, as práticas educativas a partir de textos orais advindos do meio sociocultural dos alunos causam



efeitos positivos para o processo de alfabetização e devem estar contempladas nos planejamentos e nas avaliações.

## REFERÊNCIAS

BELINTANE, Claudemir. **A oralidade que faz escrever**. São Paulo: 2011. Revista Educação. Entrevista concedida a Rubem Barros. Disponível em: <<http://revistaeducacao.uol.com.br/textos/146/artigo234592-1.asp>> Acesso em: 20 ago. 2013.

BOGDAN, R.; BIKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação**. Porto: Porto Editora, 1994.

CAFIERO, Delaine. **Letramento e leitura: formando leitores críticos**. In: Língua Portuguesa: Ensino Fundamental (Coleção Explorando o Ensino). Brasília: Ministério da Educação, Secretaria da Educação Básica, 2009. P. 85-106.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Linguística**. 10ª ed. São Paulo: Scipione, 1997.

CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa. **Os modos orais de comunicação e a sua tradição cultural**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de Leitura e Escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. P. 44-45.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. **Psicogênese da língua escrita**. Tradução de Diana Myriam Lichtenstein, Liana Di Marco, Mário Corso. Porto Alegre: Artmed, 1999.

FERREIRO, Emília. Consciência **fonológica é pré-requisito para escrever?** Grandes Diálogos – Revista Nova Escola. São Paulo, 2013. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/fundamental-1/emilia-ferreiro-consciencia-fonologica-pre-requisito-escrita-745004.shtml>> Acesso em: 09 dez. 2013.

GOULART, Cecília Maria Aldigueri. **Oralidade, escrita e letramento**. In: CARVALHO, Maria Angélica Freire de; MENDONÇA, Rosa Helena (orgs.). Práticas de Leitura e Escrita. Brasília: Ministério da Educação, 2006. P. 72-75.

KAERCHER, Gládis Elise da S. **Brincando com as palavras e com os livros na escolarização inicial**. In: DALLA ZEN, Maria Isabel H.; XAVIER, Maria Luisa M. (orgs.) Alfabetizar: fundamentos e práticas. Porto Alegre: Mediação, 2010. P. 53-65.

KLEIMAN, Ângela B. **Preciso “ensinar” o letramento?** Não basta ensinar a ler e escrever? Campinas: Cefiel – Unicamp; MEC, 2005.

MASSINI-CAGLIARI, Gládis, CAGLIARI, Luiz Carlos. **Diante das letras:** a escrita na alfabetização. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1999.

PICCOLI, Luciana; CAMINI, Patrícia. **Práticas pedagógicas em alfabetização:** espaço, tempo e corporeidade. Erechim: Edelbra, 2012.

WOLFF, Clarice Lehen; NAZARI, Gracielle Tamiosso. **A importância da oralidade no processo de alfabetização.** Letrônica: Revista Digital do PPGL, Vol. 2, No 1 (2009). Disponível em: <http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/letronica/article/view/4966/4065> Acesso em: 20 ago. 2013.