



LINDA BOGHOSSIAN JORDÃO

INTERVENÇÃO DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL: EFEITOS NO TRABALHO DE
LETRAMENTO

Campinas
2012



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS

LINDA BOGHOSSIAN JORDÃO

INTERVENÇÃO DA FONOAUDIOLOGIA EDUCACIONAL NO
ENSINO FUNDAMENTAL: EFEITOS NO TRABALHO DE
LETRAMENTO

ORIENTAÇÃO: PROFA. DRA. ADRIANA LIA FRISZMAN DE LAPLANE

Dissertação de Mestrado apresentada à Pós-Graduação da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP para obtenção de título de Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação, área de concentração Interdisciplinaridade e Reabilitação.

ESTE EXEMPLAR CORRESPONDE À VERSÃO FINAL DA
DISSERTAÇÃO DEFENDIDA POR LINDA BOGHOSSIAN
JORDÃO E ORIENTADA PELA PROFA. DRA. ADRIANA LIA
FRISZMAN DE LAPLANE

Assinatura da Orientadora

Campinas
2012

FICHA CATALOGRÁFICA ELABORADA POR
MARISTELLA SOARES DOS SANTOS – CRB8/8402
BIBLIOTECA DA FACULDADE DE CIÊNCIAS MÉDICAS
UNICAMP

J767i Jordão, Linda Boghossian, 1986-
Intervenção da fonoaudiologia educacional no ensino
fundamental : efeitos no trabalho de letramento / Linda
Boghossian Jordão. -- Campinas, SP : [s.n.], 2012.

Orientador : Adriana Lia Frizman de Laplane.
Dissertação (Mestrado) - Universidade Estadual de
Campinas, Faculdade de Ciências Médicas.

1. Fonoaudiologia. 2. Educação. 3. Aprendizagem. I.
Laplane, Adriana Lia Frizman de, 1955-. II.
Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de
Ciências Médicas. III. Título.

Informações para Biblioteca Digital

Título em inglês: Speech and language therapy in educational settings: effects on children's literacy

Palavras-chave em inglês:

Speech, Language and hearing sciences
Education
Learning

Área de concentração: Interdisciplinaridade e Reabilitação

Titulação: Mestra em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

Banca examinadora:

Adriana Lia Frizman de Laplane [Orientador]
Cristina Broglia Feitosa de Lacerda
Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz

Data da defesa: 13-08-2012

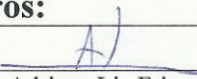
Programa de Pós-Graduação: Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação

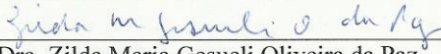
Banca Examinadora de Dissertação de Mestrado

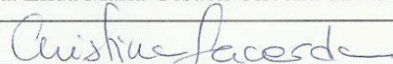
LINDA BOGHOSSIAN JORDÃO

Orientadora: Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane

Membros:


Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane


Profa. Dra. Zilda Maria Gesueli Oliveira da Paz


Profa. Dra. Cristina Broglia Feitosa de Lacerda

Curso de Pós-Graduação em Saúde, Interdisciplinaridade e Reabilitação da
Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas.

Data: 13/08/2012

DEDICATÓRIA

*À minha família querida! Vocês são meu tudo!
Às minhas avós, Marília e Laura, mulheres fortes,
guerreiras e grandes professoras.*

AGRADECIMENTOS

Agradeço a todos que contribuíram com essa pesquisa, especialmente:

A Deus que sempre me ajudou e iluminou toda a minha trajetória.

Aos meus pais que me ensinaram a sonhar, acreditaram em mim e nunca mediram esforços para eu alcançar meus objetivos.

Aos meus irmãos que mesmo distante, mantiveram-se perto. À Belle por sua amizade, nossas viagens, seu incentivo e cobrança! Jota, obrigada pelas boas risadas e nossas altas conversas.

Ao Rafa, meu marido, companheiro e parceiro de horas sem dormir. Obrigada por acreditar em mim e compreender minha ausência nas longas horas de estudo!

À Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane que foi mais que uma orientadora, foi amiga, colega, muitas vezes mãe e cúmplice. A cada conversa sempre aprendo mais do que é ser uma profissional. O seu carinho, cuidado e opinião durante esses anos me mostram e incentivam a acreditar que é possível transformar situações e mudar realidades. Obrigada por me acompanhar em mais essa trajetória!

À Profa. Dra. Cristina Lacerda, Profa. Dra. Zilda Gesueli e Profa. Dra. Ivani Rodrigues pela leitura detalhada do trabalho, suas sugestões ajudaram a moldar esse texto.

Aos amigos do mestrado pelas ótimas discussões e trocas de experiências. À Sílvia e à Mirna que me ajudaram a pensar a Fonoaudiologia e suas práticas, principalmente no contexto da escola.

À escola que possibilitou nosso trabalho, em especial à Dani, Tati, Ana Paula, Dayane e Maria do Carmo que aceitaram e encararam nossas propostas.

A todos os alunos que participaram desse projeto, sem vocês a pesquisa não seria possível.

À Fapesp pelo apoio ao projeto na escola.

RESUMO

Tomando como ponto de partida as dificuldades de leitura e escrita observadas em uma sala de aula de 4^a. Série do ensino fundamental, a pesquisa teve como objetivos desenvolver uma proposta de intervenção em sala de aula, com base na perspectiva do Letramento e com enfoque nas práticas de leitura e escrita, e discutir as possibilidades de contribuição da Fonoaudiologia na escola. Foi utilizada uma abordagem qualitativa com caráter de pesquisa-ação, com a finalidade de produzir mudanças no meio pesquisado. A pesquisa foi realizada em uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Campinas, por uma equipe interdisciplinar de pesquisadoras e professoras. A proposta de intervenção foi desenvolvida em parceria com a professora de sala, por meio de um projeto temático, em que os alunos produziram um filme. O projeto temático permitiu integrar conhecimentos de diferentes tipos e agregou o trabalho de professores, alunos e pesquisadores. Os resultados mostraram que os alunos participantes se engajaram de forma ativa nas atividades propostas durante o projeto de intervenção e que o seu desempenho em leitura e escrita melhorou, assim como o comportamento da turma estudada. A pesquisa propiciou a reflexão sobre o papel da Fonoaudiologia como interlocutora da equipe escolar. Concluiu-se que o fonoaudiólogo pode somar esforços com os professores e contribuir com os conhecimentos que a sua disciplina integra para propiciar a compreensão do processo de letramento e melhorar o desempenho dos alunos na aprendizagem escolar.

PALAVRAS CHAVE: Fonoaudiologia; Educação; Aprendizagem

ABSTRACT

As a starting point the reading and writing difficulties observed in a 4th Grade classroom, the research aimed to develop a proposal on classroom intervention, based on the literacy perspective and focused on reading and writing practices, and discuss the possibilities of the contribution of Speech and Language Pathology at school. It was used a qualitative approach focusing collaborative action-research in order to produce changes in the environment studied. The survey was conducted in a public Junior High School in the city of Campinas, by an interdisciplinary team of researchers and teachers. The intervention proposal was developed in partnership with the classroom teacher through a thematic project, in which the students produced a film. The thematic project allowed integrating different kinds of knowledge and added value to the work of the teachers, students and researchers. The results showed that the students participated in an active way in the activities proposed during the intervention and their performance in reading and writing have improved, as well as the behavior of the group studied. The research led to a reflection regarding the role of the Speech Therapy as the spokesperson of the school staff. It was concluded that the Speech and Language Pathologist can join and add forces with the teachers and contribute to the knowledge that their discipline provides to offer an understanding of the process of Literacy and to improve student performance in school learning.

KEY WORDS: Speech, Language and Hearing Sciences; Education; Learning

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

Cepre	Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto
CFFa	Conselho Federal de Fonoaudiologia
CRFa	Conselho Regional de Fonoaudiologia
EF	Ensino Fundamental
FCM	Faculdade de Ciências Médicas
HTPC	Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo
PIC	Projeto de Incentivo ao Ciclo I
SARESP	Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo
SEE/SP	Secretaria de Educação do Estado de São Paulo
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas

LISTA DE QUADROS

	<i>Páginas</i>
Quadro 1. Características da escrita dos alunos da sala	114
Quadro 2. Características da leitura dos alunos da sala	115

LISTA DE FIGURAS E FOTOS

	<i>Páginas</i>
Figura 1: Livro escolhido pela turma	117
Figura 2: Produção escrita de Aluno 1	118
Figura 3 : Exemplo de cópia realizada por ME, em que copia o nome do colega e ao final escreve seu nome	119
Figura 4: Exemplo de escrita das cenas do roteiro	120
Foto 1: Lista de intérpretes na lousa – Seleção dos atores	120
Foto 2: Leitura das cenas	121
Foto 3: Ensaio das cenas	122
Foto 4: Gravação da cena inicial, narração da história	122
Foto 5: Alunos ao final das gravações	123
Foto 5: Desenho para a capa do DVD	124

SUMÁRIO

DEDICATÓRIA.....	vii
AGRADECIMENTOS	xi
RESUMO.....	xv
ABSTRACT	xix
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS	xxiii
LISTA DE QUADROS	xxvii
LISTA DE FIGURAS E FOTOS.....	xxxi
SUMÁRIO.....	xxxv
1. INTRODUÇÃO	39
2. DESEMPENHO ESCOLAR.....	45
3. LEITURA E ESCRITA	53
3.1 Processo de Aquisição da Leitura e Escrita.....	56
3.1.1 Neuropsicologia.....	57
3.1.2 Psicolinguística.....	61
3.1.3 Abordagem sócio-histórica.....	64
3.1.4 Letramento	69
4. FONOAUDIOLOGIA E LEITURA E ESCRITA	79
4.1 Fonoaudiologia: a constituição de uma profissão	81
4.2 A Leitura e Escrita como objeto de estudo da Fonoaudiologia	84
4.2.1 Fonoaudiologia: intervenção sócio-histórica em Leitura e Escrita.....	86
5. FONOAUDIOLOGIA E ESCOLA: diálogos possíveis?.....	93
5.1 Fonoaudiologia Educacional: a construção do fazer profissional	95
5.2 Fonoaudiologia Educacional: ações em leitura e escrita	98
5.3 Interações entre Fonoaudiologia e Escola.....	103
6. EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA	107
6.1 Equipe de pesquisa	110
6.2 Escolha da sala para intervenção	112
6.3 Características da turma de 4ª série PIC.....	113
6.4 Breve relato das atividades desenvolvidas com a turma	115
6.5 Episódios de Letramento	124
6.5.1 Ra, um bom leitor.....	124
6.5.2 Le, o interessado.....	127
6.5.3 ME: transformações em sua participação	129
6.5.4 JI: mudança de comportamento	130
6.5.5 JV, o popular	132
6.5.6 Ta, a calma	134
6.6 Reflexões sobre a intervenção em sala de aula	135
7. CONSIDERAÇÕES FINAIS	145
8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	153
9. ANEXOS	167
ANEXO 1: DVD produzido pela 4ª série PIC	169
ANEXO 2: Produções dos alunos.....	171

1. INTRODUÇÃO

Essa pesquisa é resultado da minha trajetória profissional com grande influência das minhas experiências pessoais.

Meu contato com as questões de aquisição da Leitura e Escrita começou muito antes da graduação, ocorreu na escola, mais especificamente na 1ª série do ensino fundamental, em meu processo de alfabetização.

Eu entrei na escola com 2 anos e participava das atividades como as demais crianças, tive fases que não queria freqüentar a escola e, em outras, era meu lugar preferido. Na 1ª série mudei de escola, fui para uma instituição que se destacava na cidade pelo ótimo rendimento de seus alunos em todas as fases do ensino, inclusive no vestibular.

Foi nesse período, o da alfabetização, que a escola se transformou no meu maior obstáculo e muitas vezes a considerei minha inimiga. Apesar de ser uma ótima aluna de matemática e realizar os exercícios de forma eficiente, tinha muitas dificuldades com a escrita.

Enquanto a maioria dos alunos da sala já tinha aprendido a ler e escrever, eu e mais 3 crianças apenas copiávamos o que a professora escrevia na lousa. Lembro-me do primeiro dia de aula do segundo semestre que a professora nos disse que já estávamos grandinhos e que a partir desse dia ela só escreveria em *letra de mão* (escrita cursiva).

O que eu poderia fazer? Como ia acompanhar as aulas? Eu não sabia nem mesmo relacionar as letras de forma. Foi uma fase difícil e, somente com muito trabalho diário em casa, com o auxílio da minha mãe e avó é que consegui compreender o sistema de escrita e ser considerada alfabetizada.

Continuei os estudos, mas sempre evitando as tarefas relacionadas ao Português, como gramática e redação. Sabia realizá-las adequadamente, mas sentia que o esforço era muito grande e não compensaria o resultado final.

Quando entrei na graduação em Fonoaudiologia na Unicamp, em 2004, logo no primeiro dia de aula, tive contato com a fala de uma professora que afirmava a importância do papel do outro para a nossa aprendizagem e de como os aspectos afetivos estão relacionados ao nosso desenvolvimento.

Foi uma surpresa ouvir que a aprendizagem poderia estar relacionada à afetividade, então, minha dificuldade na alfabetização não era um problema só meu?

Levantei esse questionamento muitas vezes ao longo do curso e somente no final do segundo ano, com a disciplina de avaliação de linguagem e, no ano seguinte, com o estágio de linguagem que algumas questões ficaram mais claras.

No estágio de linguagem tivemos a oportunidade de intervir nas dificuldades de leitura e escrita de sujeitos, em sua maioria, com histórico de fracasso escolar. Os atendimentos eram realizados por duplas de estagiárias duas vezes por semana, sendo uma vez em um grupo com todos os participantes e, na outra, em duplas ou trios de crianças. A elaboração das atividades era definida na supervisão, com orientação das professoras responsáveis.

Com as teorias estudadas e a orientação das professoras, consegui compreender o que é saber ler e escrever, a importância das experiências em leitura e escrita de cada um e o forte papel do fracasso escolar no processo de aquisição da linguagem escrita. As práticas de letramento e o acesso aos bens culturais relacionados à linguagem escrita fizeram parte das minhas intervenções e do que eu considerava fundamental para aprender a ler e escrever.

Mas eu ainda não tinha entendido como eu poderia apresentar tantas dificuldades na alfabetização se eu tinha acesso a diferentes práticas letradas (meus pais e avós tinham formação superior) e aos bens culturais valorizados pela escola (livros, revistas, jornais e jogos pedagógicos).

Essa dúvida só foi respondida depois que me formei e entrei no Aprimoramento em Psicologia do Desenvolvimento: atendimento a crianças e adolescentes¹, no Cepre/FCM/Unicamp, no ano de 2008.

Durante um ano realizamos atendimentos voltados às queixas e dificuldades no desenvolvimento e na aquisição da linguagem escrita, e intervenções no desenvolvimento de crianças e adolescentes com deficiências.

As atividades em leitura e escrita ocorreram em pequenos grupos de 5 ou 6 integrantes. Por se tratar de profissionais formados, tínhamos maior liberdade para preparar as atividades e estudar teorias que orientassem nossas práticas. As supervisões eram freqüentes e destinadas às reflexões teórico-práticas de nossas ações.

Em nossas propostas acompanhávamos o histórico e as experiências das crianças e adolescentes do serviço em relação ao processo de alfabetização e, quais as práticas de letramento e ensino que tinham contato. Quando necessário, interagíamos com a escola para discutir os casos. Nesse processo pude compreender como a metodologia é um fator que interfere na aprendizagem, de forma positiva ou negativa.

Minha monografia de conclusão de curso foi *Intervenção em grupo nas dificuldades de Leitura e Escrita*, em que tive maior oportunidade de pesquisar e discutir os aspectos envolvidos no processo de aquisição da linguagem escrita e a relevância da proposta de grupo. Também refleti sobre as abordagens de linguagem que orientam as práticas de ensino.

Após a conclusão do aprimoramento (em fevereiro de 2009), entendendo mais sobre o processo de aquisição de escrita e as possibilidades e limitações de algumas abordagens teórico-metodológicas, comecei a clinicar. Meu foco maior sempre foi a leitura e escrita e, em minha prática clínica busquei a interlocução

¹ O programa era de responsabilidade da Profa. Dra. Adriana Lia Frizman de Laplane com co-participação da Profa. Dra. Cecília Guarnieri Batista.

com a escola dos meus pacientes, a fim de identificar e intervir em suas queixas, orientando a escola em possíveis mudanças e práticas para favorecer a aprendizagem do aluno em questão.

No mesmo ano, tive a oportunidade de integrar a equipe de pesquisa da Profa. Adriana Laplane no Projeto *INCLUSÃO ESCOLAR: das políticas públicas às práticas pedagógicas*, com financiamento da Fapesp. Nos encontros da equipe pudemos discutir e refletir sobre as práticas da escola e elaborar propostas de ação. Nesse projeto pude me inserir no espaço escolar e intervir em algumas propostas.

Hoje, sou fonoaudióloga da Secretaria de Educação do Município de Bragança Paulista. Em minha função busco utilizar os conhecimentos e reflexões que compartilhei nesses anos de pesquisas para compreender mais sobre o papel da Fonoaudiologia Educacional e elaborar propostas diferenciadas da prática clínica.

Esta pesquisa se insere nesse contexto, de uma pesquisadora que valoriza as experiências e história de cada um e busca formas alternativas para intervir nas dificuldades de leitura e escrita; e de um grupo de pesquisa que tem uma trajetória no atendimento em grupo nos aspectos da linguagem escrita. É no espaço da escola que desenvolvemos nossas reflexões.

2. DESEMPENHO ESCOLAR

A escola é um espaço de desenvolvimento e aprendizagem, é uma instituição que implementa políticas e apresenta ideologias complexas que orientam as ações e as propostas desenvolvidas.

Até a metade do século XX, predominava nas Ciências Sociais e no senso comum da população a visão de que a escola é um espaço de ascensão social para os indivíduos que não tiveram oportunidade (1), um ambiente em que todos teriam as mesmas chances e cada um se destacaria por suas habilidades individuais.

Nessa perspectiva, a escola pública e gratuita resolveria os problemas sociais com o acesso à educação e a igualdade de oportunidades para todos os indivíduos. A escola seria um espaço neutro em que todos poderiam evoluir e ser bem sucedidos. O desempenho no sistema escolar prepararia o caminho para que, posteriormente, cada pessoa ocupasse um lugar na hierarquia social conforme seus dons naturais.

A partir da década de 60, na França, Pierre Bourdieu, ao refletir sobre a influência do meio social no desenvolvimento humano e sobre os modos como a cultura vai sendo incorporada pelos sujeitos, relaciona desempenho escolar e a origem social dos alunos para explicar a desigualdade na escola. Esta teoria foi muito difundida e discutida na Sociologia e na Sociologia da Educação e, ainda hoje ajuda a compreender aspectos importantes do funcionamento escolar.

O autor aponta que o acesso à escola não garante a equidade nas oportunidades dos alunos, pois a desigualdade é anterior ao ingresso no sistema educacional. Bourdieu propõe que o desempenho escolar não depende das habilidades e dos dons de cada um, mas está relacionado à sua origem social.

A linguagem, as atitudes e aptidões valorizadas pela escola são mais próximas das práticas culturais das elites, o que facilita, em grande medida um bom desempenho com mínimo esforço, já que as práticas difundidas pela escola são familiares e constituem um conjunto de experiências prévias ao processo de

escolarização que atua na base do sucesso das crianças oriundas de camadas mais favorecidas. Diferentemente, os indivíduos desfavorecidos culturalmente não conseguem ter o mesmo domínio dessa cultura escolar, pois as suas experiências anteriores, a sua linguagem e atitudes são, de um modo geral, mais distantes daquelas que a escola valoriza.

Nesta perspectiva, enquanto a escola transmite seu discurso para todos, nem todos conseguem apreender da mesma forma, pois é preciso ter acesso aos conteúdos lingüísticos, aos costumes e às práticas sociais usadas na escola para compreender os conceitos *ensinados*.

Gentili (2) afirma que a desigualdade existente entre as classes sociais existe também no sistema educacional. Os diferentes grupos sociais têm acesso à escola, mas nem todos têm acesso à educação, já que não possuem os requisitos necessários para a aprendizagem dos conteúdos.

É nesse aspecto que Bourdieu mostra que a escola é um dos fatores de maior influência na conservação social, pois reproduz e legitima as desigualdades sociais no espaço escolar. A escola não é igual para todos e o desempenho dos alunos não se dá por seus dons naturais, mas pelo acesso e domínio anterior da cultura escolar (3), resultado do capital social, capital cultural e do *habitus* desses alunos. Esses conceitos auxiliam na compreensão da dinâmica social e são úteis para a análise de diversas instituições sociais, entre as quais a escola.

O capital social é um conjunto de recursos (atuais ou potenciais) de uma rede durável de relações mais ou menos institucionalizadas, em que os agentes se reconhecem como pares ou como vinculados a determinados grupos (4). O capital social pode ser considerado como a rede de relacionamentos sociais influentes mantidos pelo meio em que o indivíduo está inserido, a família (1).

O capital cultural é o sistema de valores implícitos e interiorizados, transmitidos pela família por vias diretas e indiretas (3), são os gostos, a variedade lingüística, as 'coisas de família'. É invisível e ao mesmo tempo visível, pois já faz

parte do indivíduo e influencia seu destino escolar. O capital cultural “é um ter que se tornou ser, uma propriedade que se fez corpo e tornou-se parte integrante da pessoa, um *habitus*” (5).

O conceito de *habitus* permite a discussão da relação entre sujeito e sociedade e é um instrumento que auxilia pensar as características de uma identidade social (6). *Habitus* não é destino, é produto de trajetórias anteriores, em que as experiências passadas funcionam como matriz de percepções que predispõe os indivíduos a fazerem suas escolhas. É um sistema de esquemas individuais construído de forma contínua em espaços sociais como família e escola.

O *habitus*, assim como o capital cultural influencia diretamente o desempenho escolar dos indivíduos. Os alunos de famílias com maior capital cultural apresentam maiores chances de sucesso escolar, porque seus conhecimentos são considerados apropriados pela escola: as referências culturais, as práticas de linguagem e a língua culta. Estes alunos teriam maiores condições de responder às avaliações escolares, que não avaliam somente a aprendizagem, mas também aspectos culturais, morais e de comportamento - aprendidos socialmente na família e que diferem conforme a variabilidade dos valores.

A escola ensina aqueles que aprenderiam de qualquer forma no meio familiar, ensina aqueles que chegam preparados para aprender e, os alunos das famílias de classes menos privilegiadas precisam conquistar arduamente o que já é de domínio das elites. Desta forma, a escola favorece os mais favorecidos e desfavorece os mais desfavorecidos (3:53).

Os conceitos de Bourdieu, mesmo datados e apesar das críticas que receberam em razão de que retratavam (supostamente) uma sociedade predestinada a reproduzir-se por meio de instituições rígidas como a escola, ainda são úteis para descrever uma dinâmica que, malgrado as sucessivas políticas, propostas e projetos, pouco tem mudado na sua essência. Chama atenção,

também, o fato de que embora os conceitos citados tenham sido bastante difundidos e discutidos, os sistemas educacionais não consigam contemplar de um modo eficaz os problemas de origem social e as questões relacionadas ao capital social e cultural que permeiam o contexto escolar, principalmente na escola pública.

A fala freqüente de muitas escolas - professores e gestores - é que a família não tem interesse e não valoriza o ensino, que os alunos são preguiçosos e não querem prestar atenção aos professores e aos conteúdos ensinados. Essa concepção atribui ao aluno, que geralmente não tem o domínio lingüístico para compreender os conteúdos apresentados pela professora, e à família, a responsabilidade pela aprendizagem e desempenho escolar da criança.

Mas não seria papel da família acompanhar a criança em suas tarefas escolares, o quanto ela aprende e qual seu comportamento na escola?

Esse discurso está impregnado na sociedade e nas instituições de ensino, que o utilizam para responsabilizar a família e o aluno de seu desempenho. Como afirma Campos (7), essas justificativas retiram da sociedade, da escola e do professor a responsabilidade pelo sucesso dos alunos das classes populares.

Todavia, entendemos a angustia da escola em realizar um trabalho isolado, sem a parceria da família e suas queixas em relação à participação dos alunos nas atividades. Mas questionamos se a escola abre suas portas para a família e procura entender qual é o seu capital social e cultural, quais as práticas culturais das famílias, quais as condições lingüísticas e que tipo de comunicação elas propiciam. Ou será que os poucos contatos entre instituição escolar e familiar se resumem apenas a cobranças e reclamações? Como se dão o acolhimento da família pela escola e da escola pela família? Existe diálogo? Existe alternativa ou proposta para intervenção? E aos alunos com dificuldades de atenção, aprendizagem e comportamento, o que é proposto em relação a eles?

Podemos fazer diversos questionamentos em relação à escola e à família e aos papéis destas instituições. Discussão árdua e com muitas facetas, mas que permeia as práticas de ensino. Propomos interromper esse debate e pensar no que é possível ser feito, além do questionamento da participação da família e dos próprios alunos para melhorar seu desempenho escolar. O aluno que não aprende, que não “evolui” está na escola. O que podemos propor para esse aluno? Como falamos com esse aluno?

Conhecer o capital cultural dos alunos inseridos na escola é fundamental para estabelecer uma via de comunicação eficiente entre o sujeito que não aprende e a instituição que se propõe a ensinar. Para atingir os alunos é preciso conhecer e partir de suas práticas sociais e seus conhecimentos lingüísticos. É importante reconhecer a variedade linguística e cultural dos alunos, a identidade que construíram por meio da linguagem que usam e que estão acostumados a ouvir (8), de forma a permitir a inserção na variedade linguística e na cultura valorizadas pela escola.

Negar as práticas sociais e culturais dos alunos apenas distancia o aluno da instituição de ensino, dificultando as interações e a mediação da escola nas ações, na linguagem e na cultura escolar.

Na sociedade atual, com o acesso de todos à educação, é fundamental que a escola considere as práticas letradas e a cultura marginalizada dos alunos, não com o objetivo de inserir, pois já estão na escola, mas com a proposta de integrá-los às práticas institucionais, na tentativa de garantir a qualidade do ensino.

Sabemos que a realidade da Educação no Brasil é bastante complexa e que o sistema educacional não dá conta da demanda de alunos que não dominam a leitura e escrita e, muitas vezes, são rotulados com atraso/distúrbio/alteração de aprendizagem. Muitos alunos terminam o ensino fundamental sem saber ler e

escrever e saem da escola sem se apropriar dos conteúdos e conceitos valorizados pela própria escola e por nossa sociedade grafocêntrica.

Pensar as práticas em Fonoaudiologia inseridas nesse contexto e espaço é considerar as problemáticas encontradas no processo de aprendizagem, que perpassam as questões políticas, pedagógicas, sociais e culturais.

Na pesquisa que desenvolvemos, procuramos nos apropriar dos conceitos de capital cultural e social – valorizando a cultura dos alunos, com o objetivo de debater a Fonoaudiologia na escola e os processos de aquisição da Leitura e Escrita.

3. LEITURA E ESCRITA

A escrita foi, durante muito tempo, dominada por um grupo minoritário de sacerdotes e escribas que asseguravam o controle desta forma de linguagem. Segundo Rizzo (9), a escrita na Antiguidade (Grécia e Roma) era sinal de *status*, e somente classes privilegiadas tinham acesso ao “ensino das primeiras letras”. Na Grécia o ensino cabia aos escravos (pessoas cultas retidas como prisioneiras de guerra). Em Roma, em época posterior, os filhos dos ricos já iam à escola e os professores eram, geralmente, escravos gregos.

Com o passar dos anos, as classes aumentaram em número de alunos, na Idade Média e início do período Renascentista, as classes tinham mais de cinquenta alunos. Na Idade Moderna, com o Iluminismo e com o surgimento da imprensa, ocorre maior divulgação e acesso aos livros pela população, criando condições para que a população fosse mais letrada.

Na atualidade a escrita tem papel fundamental na diferenciação dos considerados alfabetizados e dos não alfabetizados, no entanto, são aqueles que possuem domínio da leitura e da linguagem escrita que possuem *status* social de prestígio.

Quando uma pessoa passa a dominar a leitura e a escrita, seu lugar na sociedade muda, sua relação com as pessoas e sua compreensão de mundo são transformadas, e sua forma de viver é modificada (10;11). Os aspectos cognitivos também se alteram e a pessoa passa a ter maior controle sobre as informações que vê e escuta e pode incorporar as regras da língua culta em sua oralidade.

A escrita apresenta regras estabelecidas e normas gramaticais, que são consideradas a forma “correta” da língua, e é essa “forma correta” que se assemelha a escrita que é valorizada pela sociedade e pela escola - uma variedade linguística de uma minoria que tem acesso aos bens culturais e sociais.

O domínio da escrita dá acesso à norma culta da língua, que é a linguagem valorizada pela sociedade e que demonstra um meio de poder. Não são todas as pessoas que possuem conhecimento para usar a norma padrão da língua e, quem

tem esse conhecimento goza de maior prestígio social. Nessa visão, quem não sabe a norma padrão da língua, é marginalizado e desvalorizado na sociedade (12).

Essa visão que valoriza a “forma correta” da língua não considera as variações culturais, os regionalismos e até mesmo os dialetos, não considera a linguagem oral em seu uso e discrimina os sujeitos que não têm acesso a essas normas. É uma forma de legitimar o poder das classes dominantes, que possuem os bens culturais e sociais valorizados pela sociedade.

Cagliari (13) afirma que por meio da linguagem é possível controlar, ameaçar e influenciar outras pessoas, ou seja, com o domínio da linguagem, principalmente da norma culta, a pessoa pode exercer poder sobre outra, oprimi-la e marginalizá-la.

Hoje, grande parte da população é letrada, no entanto, a qualidade das experiências e o domínio dos conhecimentos linguísticos muitas vezes não são suficientes para exercer mudanças cognitivas, de visão de mundo e que alterem sua condição na sociedade.

3.1 Processo de Aquisição da Leitura e Escrita

O processo de aquisição e desenvolvimento da escrita e da leitura pode ser estudado a partir de diferentes vertentes teóricas. A seguir serão apresentadas algumas abordagens destes processos, com enfoques em diferentes áreas do conhecimento. A Neuropsicologia estuda os caminhos cognitivos para entender como se processa a leitura e a escrita; a abordagem da Psicolinguística genética procura descrever os caminhos iniciais do sujeito para atingir a escrita; a perspectiva sócio-histórica enfoca a importância das interações sociais e da mediação simbólica para o processo de aquisição da leitura e escrita; a abordagem linguística do Letramento busca os percursos sociais da relação do

sujeito com a linguagem e com a língua da sociedade (letrada) em que está inserido.

Apesar das diferenças conceituais e do enfoque de cada concepção, a grande maioria das teorias entende a leitura e a escrita como processos complexos e, em intensidades diferentes, influenciados por fatores biológicos e ambientais. Segundo Val (14), é um processo complexo e multifacetado, que envolve tanto o domínio do sistema alfabético ortográfico, como seu uso em práticas sociais diversificadas.

3.1.1 Neuropsicologia

Na Neuropsicologia ou Psicologia Cognitiva os processos de leitura e escrita são estudados separadamente, pois implicam processos cognitivos diferentes (15). Na leitura ocorre o reconhecimento da palavra e a compreensão de seu significado, enquanto que a escrita engloba ordenação das ideias para a escrita de palavras ou de textos (16).

Nessa abordagem são desenvolvidos diferentes modelos teóricos com o objetivo de explicar como funciona o processo de leitura e escrita, vamos destacar dois modelos mais encontrados na literatura.

O modelo mais aceito e difundido é o Modelo Dupla Rota (16;17;18), que considera o desenvolvimento progressivo de dois procedimentos para o processo de leitura e escrita, as vias lexical e fonológica.

Na leitura há dois procedimentos para identificar e pronunciar (ler) as palavras escritas, um direto - Rota Lexical (ortográfica) e outro indireto - Rota Fonológica. As duas rotas fazem parte do processo de leitura, a escolha de qual via será utilizada depende das características da palavra e da competência do leitor (15).

A rota lexical permite que o leitor reconheça as palavras de forma mais rápida e precisa, geralmente é realizada por leitores competentes (fluentes). Na leitura por essa via, a palavra é reconhecida no léxico mental, resgatada e pronunciada, ou seja, a partir de um input visual (estímulo visual) as palavras familiares são identificadas na memória ortográfica (lexical) e pronunciadas, o acesso ao significado ocorre de forma direta pela entrada lexical.

Na rota fonológica, quando o input visual é reconhecido como palavra, ele é transformado em informação fonológica, ou seja, os grafemas são convertidos em fonemas e a palavra é pronunciada. O acesso ao significado dá-se de forma indireta, pois ocorre após a pronúncia da palavra.

Segundo Capovilla et al (19), pela rota fonológica a palavra é construída segmento a segmento e o sistema semântico é ativado pelo estímulo fonológico (pronúncia). Essa via predomina no período inicial de aquisição da leitura, quando as palavras são encontradas pela primeira vez, ou para as palavras que não estão armazenadas no léxico mental.

Na escrita², assim como na leitura, o modelo de dupla rota pode ser por rota lexical e rota fonológica.

A rota lexical permite a identificação de palavras familiares no léxico mental tanto por meio do input auditivo que ativa o sistema semântico como pelo acesso ao léxico de produção de fala, de forma a selecionar a ortografia adequada para a palavra em seu contexto. A seleção da ortografia permite que a grafia de palavras que apresentam a mesma pronúncia ocorra de forma correta. Em seguida, a ortografia é armazenada em curto prazo no nível do grafema, a fim de ser possível guardar toda a palavra enquanto são escritas suas diferentes partes (sílabas) (16).

² Rapp, Folk e Tainturier (17) afirmam que a quantidade de pesquisas na área da aquisição da escrita, em relação às outras áreas, como a leitura, são relativamente pequenas e, em sua maioria, realizadas com sujeitos que apresentam lesão cerebral.

A rota fonológica ocorre na escrita das palavras não familiares, em que os fonemas da palavra são convertidos em grafemas correspondentes. Por essa rota, na língua portuguesa, a escolha dos grafemas nem sempre ocorre de forma adequada (20), já que as correspondências entre grafemas e fonema não são sempre unitárias. Existem diferentes fonemas com múltiplas representações. Por exemplo, o fonema /z/ em português pode ser grafado com as letras z, s, x.

Diferentemente do modelo dupla rota, a proposta conexionista procura explicar o desenvolvimento da leitura e escrita em três fases: logográfica, alfabética e ortográfica (21;22;23).

Na fase logográfica a leitura desenvolve-se primeiro que a escrita (24). Na leitura a criança trata a palavra como um desenho, realiza reconhecimento visual global de palavras familiares (seu nome, lugares que frequenta, marcas de comida) e utiliza pistas contextuais. A escrita também é global, não há correspondência fonema e grafema e a ordem das letras não é adequada, apenas importa a inicial. O contato com a língua e as instruções em relação à escrita, permitem à criança ingressar na fase seguinte (19).

Na segunda fase, a alfabética, a escrita aparece antes da leitura. A escrita é baseada na oralidade, ocorre codificação – identificação da relação fonema-grafema. Na leitura, a criança realiza a decodificação - é capaz de converter as letras em fonemas, inicialmente sem compreensão até utilizar a própria pronúncia para acessar o nível semântico.

Na última fase, a ortográfica, desenvolve-se primeiro a leitura e depois a escrita. A leitura é realizada pelo reconhecimento da palavra, acessando diretamente o sistema semântico. Na escrita ocorre o acesso ao léxico e, em seguida, a grafia da palavra. As palavras estão memorizadas, de forma que tanto a pronúncia como a grafia ocorrem de forma adequada.

Nesse modelo ocorre codificação para a escrita da palavra desejada e decodificação da palavra escrita, primeiramente sem acesso ao sistema semântico e, com a fluência da leitura, com acesso ao léxico.

Na perspectiva da Neuropsicologia, os diferentes modelos – Dupla Rota e Conexionistas – procuram explicar o processamento da leitura e escrita no cérebro. É uma visão biológica do que ocorre com o sujeito leitor/escritor.

É uma proposta interessante para visualizar como ocorrem os aspectos cognitivos da leitura e escrita de forma individualizada, já que são considerados processos diferentes.

Acreditamos que essa visão para o processamento da leitura e escrita no cérebro seja fundamental para pensarmos nos aspectos cognitivos da linguagem escrita, e até para ampliar os conhecimentos em relação ao cérebro e a como ocorrem as funções corticais superiores. No entanto, essa teoria está focada nas capacidades cognitivas individuais do sujeito e considera que a aprendizagem da leitura e escrita se dá no treino das competências que este sujeito ainda não desenvolveu.

Nesta perspectiva, os aspectos sociais da linguagem escrita, como o contexto de ensino, as interferências culturais e sociais e as experiências do aprendiz não são temas de estudo no processo de aquisição e aprendizagem. Alguns autores (15;20) chegam a comentar sobre a influência dos fatores extrínsecos ao sujeito no processo de aquisição da leitura e escrita, mas não destacam a possibilidade de ocorrerem mudanças no processamento cognitivo.

Não assumimos esta perspectiva em nosso trabalho. As teorias da Neuropsicologia têm foco nos aspectos cognitivos do sujeito e não contemplam os aspectos sociais, culturais e emocionais envolvidos na aquisição da leitura e escrita.

Desenvolver propostas de ensino apenas com foco no processamento cerebral é reduzir o processo de aprendizagem a uma técnica que enfatiza a somatória de competências a serem treinadas. Nossas ações, principalmente por ocorrerem no espaço escolar, não são individuais, ocorrem no contexto de grupo e os aspectos culturais e sociais de cada sujeito compõem o processo de aquisição da leitura e da escrita.

3.1.2 Psicolinguística

Os estudos na área da Psicolinguística sobre aquisição de linguagem consideram que a oralidade precede à aquisição da escrita, ou seja, até um determinado momento a criança constrói a oralidade e, depois, inicia a aquisição e desenvolvimento da escrita (25).

Apoiadas na Psicolinguística e influenciadas pela epistemologia genética de Piaget, Ferreiro e Teberosky (26) desenvolveram pesquisas na área da aquisição da escrita com enfoque cognitivo na construção de conhecimentos pelas crianças.

A teoria das autoras, conhecida como *psicogênese da escrita*, considera a aquisição da escrita como um processo progressivo, em que a criança interage com a escrita e vai construindo hipóteses e, com isso, aprende a ler e escrever. Os conteúdos aprendidos nas diferentes fases são incorporados aos adquiridos no estágio anterior, a integração destes conteúdos ocorre de forma gradual, podendo ser identificadas quatro fases: pré-silábica, silábica, silábico-alfabética e alfabética.

Na fase pré-silábica a criança diferencia as letras de números e desenhos, mas não estabelece a relação fonema-grafema. A imagem da palavra serve de referência para sua escrita. Por exemplo, *formiga* escreve-se com poucas letras, já que é um animal pequeno, enquanto *elefante* é preciso usar mais letras (imagem grande).

Na segunda fase, a silábica, a criança entende que a grafia das palavras está relacionada à sua pronúncia. No entanto, utiliza uma consoante, vogal ou letra aleatória para representar cada sílaba.

Na fase silábico-alfabética, a criança relaciona o som ao conteúdo escrito, ela escolhe letras para tentar estabelecer a relação fonema-grafema.

Na fase final, a alfabética, a criança é capaz de identificar e selecionar os grafemas correspondentes aos fonemas e é capaz de separar suas partes.

As autoras afirmam que a leitura e escrita constituem um sistema de representação da linguagem, convertendo sua aquisição numa aprendizagem conceitual, em que a criança *categoriza, estabelece relações, constrói hipóteses e procura regularidades* (26: 35).

É importante ressaltar que a teoria psicogenética entende a aprendizagem como construção do conhecimento da criança sobre a língua escrita, sob o ponto de vista do sujeito que aprende, e não depende apenas dos fatores maturacionais (27).

Essa teoria foi muito difundida no Brasil a partir da década de 80, no entanto é uma proposta com o objetivo de “compreender a natureza dos processos de aquisição e conhecimento sobre a língua escrita” (26:35).

É uma teoria que nos ajuda a compreender o ponto de vista do sujeito em relação ao sistema de escrita, ou seja, o que ele entende do funcionamento da escrita. São momentos do processo de aquisição, em que o aprendiz vai se apropriando das regras da linguagem escrita e vai desenvolvendo sua própria expressão, até alcançar o domínio do uso da escrita.

Nessa perspectiva, os fatores sociais, motivacionais e as influências do outro não são tão importantes, pois é uma proposta de verificação do conhecimento que o sujeito tem, naquele momento, dos conteúdos da escrita.

Entendemos a importância de reconhecermos o que o sujeito já se apropriou da linguagem escrita, para que o professor possa intervir no que o sujeito ainda não sabe do sistema.

Um aspecto importante desse processo é que o sujeito pode apresentar produções correspondentes a diferentes estágios ao mesmo tempo, ou seja, a familiaridade e as intervenções sofridas em relação à produção escrita influenciam as relações do sujeito com o material escrito e com suas hipóteses formuladas, levando a uma elaboração dinâmica da escrita. Um exemplo é o sujeito que escreve uma determinada palavra, grafada adequadamente - uma produção alfabética e, em seguida, ao escrever uma palavra desconhecida e com a qual possui pouca familiaridade, pode representá-la com uma letra para cada sílaba - uma produção silábica, ou utilizar grafemas variados para a representação – uma produção silábico-alfabética.

A investigação sobre a etapa do processo em que o sujeito se encontra é complexa e influenciada pelos repertórios de vida de cada um. É importante considerar as relações do sujeito com a escrita e seus modos de pensar a escrita, mas é fundamental não restringir o ensino a esses dados.

Questionamos o uso da Psicogênese da escrita como metodologia de alfabetização, muito utilizada nas escolas brasileiras. O foco desta teoria é o sujeito que aprende e não os moldes de como se deve ensinar a leitura e a escrita; é uma proposta de investigação e não um método de ensino.

Acreditamos que para a escola essa proposta de investigar o modo de pensar do sujeito permite nortear as intervenções do professor, mas é fundamental o desenvolvimento e aplicação de uma metodologia de ensino que considere o aluno em seu contexto cultural e social, em seus aspectos linguísticos, psicológicos e motivacionais, para mediar a compreensão do sistema de escrita, agir nas dificuldades e orientar as hipóteses formuladas pelo aluno acerca da escrita.

Utilizamos a terminologia da Psicogênese para discutir as produções dos alunos na escola, para nos aproximarmos da linguagem escolar, pois as investigações das produções escritas dos alunos são baseadas nesta teoria. No entanto, ressaltamos as considerações feitas anteriormente, a possibilidade de variação nas produções do mesmo sujeito; a necessidade de intervir sobre as hipóteses do aluno; levar em consideração métodos de ensino e a importância dos aspectos sociais e culturais para a aquisição da leitura e escrita.

3.1.3 Abordagem sócio-histórica

Outra abordagem da Psicologia sobre a aquisição da leitura e escrita é perspectiva sócio-histórica³, com base nas teorias de Vygotsky (28) e Luria (29).

Os autores consideram que o processo de desenvolvimento das funções intelectuais é social (interpsíquico), antes de ser individual (intrapsíquico), mediado pelos signos e instrumentos⁴, e pelas atividades individuais e relações interpessoais.

A linguagem escrita é um sistema de signos que serve de apoio às funções intelectuais, tais como memória, atenção, percepção, linguagem e imaginação. Este sistema de signos é considerado como simbolismo de segunda ordem, pois, para atingir a escrita, a criança primeiramente passa pelos simbolismos de primeira ordem, a fala, o gesto, o jogo e o desenho.

³ A visão sócio-histórica influenciou pesquisas e teorias em outras áreas do conhecimento, como na Linguística, a abordagem do Letramento. Algumas considerações são muito próximas do que discutiremos no próximo tópico.

⁴ Para o autor, os signos, assim como os instrumentos, são elementos de mediação na relação do sujeito com o mundo. Enquanto os instrumentos são considerados elementos para regular as ações sobre os objetos, os signos são elementos que expressam outros objetos e estão dirigidos para o controle do próprio indivíduo. A linguagem, a escrita, o desenho, o sistema numérico são exemplos de signos, eles são construídos socialmente e internalizados pelo indivíduo.

Neste percurso ocorre influência do meio cultural, do outro, da linguagem na relação do sujeito com o objeto, na formação das estruturas mentais e no processo de construção do conhecimento. É uma perspectiva que entende a criança como ser social e o conhecimento como o resultado de uma construção mental mediada pelo outro por meio da linguagem.

A mediação é fundamental no processo de desenvolvimento das funções intelectuais, em que o sujeito se relaciona com elementos intermediários – signos, instrumentos e o *outro* – e, nessa relação, dá sentido às coisas e se apropria dos diferentes fenômenos sociais.

Vygotsky (28) afirma que a aquisição da linguagem escrita é um processo complexo e que começa “muito antes da primeira vez que o professor coloca um lápis em sua mão e mostra como formar letras” (28:143). Luria (29) destaca que quando a criança chega à escola, já traz conhecimentos sobre a escrita, adquiridos em suas experiências de vida e, é fundamental o papel do professor (o *outro*) para a aquisição formal deste sistema.

Para compreender o processo de aquisição da linguagem escrita é necessário estudar a pré-história da escrita, buscando mostrar o que leva uma criança aprender a escrever e quais os caminhos que ela percorre. Assim, é preciso entender a história do desenvolvimento dos signos nas crianças.

Um dos primeiros sistemas de signos que a criança utiliza é a fala, que pode ser considerada um elemento de mediação de outras atividades representativas. A criança utiliza a fala para se expressar, falar de acontecimentos passados e referir-se a situações e objetos não presentes. As diferentes atividades representativas utilizadas pelas crianças são mediadas pelas interações sociais, o outro tem o papel de apontar possibilidades e interagir na construção das formas de representação.

Entre as diferentes formas de representação, o autor aponta os gestos como signos visuais iniciais para o aparecimento da escrita na criança. Os gestos

são a escrita no ar e os signos escritos são os gestos que foram fixados. O gesto também está relacionado com os signos escritos no rabisco/desenho e nos jogos.

No desenho, os rabiscos das crianças são como marcas dos seus gestos que eram realizados no ar. O autor utiliza o exemplo de uma criança que vai desenhar o ato de correr: primeiramente ela demonstra os movimentos com os dedos e depois representa no papel o *correr*. Nesse momento, a criança realiza uma representação simbólica e gráfica dos gestos e, o desenho pode ser considerado como um signo independente.

Nos jogos de faz de conta, as crianças utilizam um objeto substituindo sua função, atribuem-lhe outra função simbólica, um gesto representativo. A criança transforma o objeto em brinquedo e dá a função de signo ao objeto. Vygotsky (28:130) analisa que:

O brinquedo simbólico das crianças pode ser entendido como um sistema muito complexo de 'fala' através de gestos que comunicam e indicam os significados dos objetos usados para brincar. É somente na base desses gestos indicativos que esses objetos adquirem, gradualmente, seu significado – assim como o desenho que, de início apoiado por gestos, transforma-se num signo independente.

A representação simbólica primária é atribuída à fala, que é utilizada como base para todos os outros sistemas de signos, como o desenho e o jogo. O desenho e o faz de conta são significados como uma nova forma de falar e podem ser diferenciados do signo primário (fala) por dois caminhos: quando a criança tenta retratar o conteúdo dado ou quando transforma a representação escrita (desenho) em registro de uma ideia, utilizando os pictogramas (29). Neste momento a criança substitui o signo primário não diferenciado por um diferenciado.

Desta forma, a criança é capaz de realizar outra forma de representação da fala, por meio de signos socialmente padronizados, que constituem a escrita.

Em suas pesquisas, Luria (29) estudou como crianças que não sabiam escrever passam a usar sinais e desenhos como símbolos, atribuindo-lhes significado funcional, fase que denomina de pré-instrumental ou pré-escrita.

Nesta fase, a criança não tem compreensão do mecanismo da escrita, não incorpora a função da escrita em seus desenhos e rabiscos. Ela estabelece uma relação puramente externa com a escrita, os traços são sua tentativa de reproduzir a escrita dos adultos. O *escrever*, ou seja, os traçados são puramente gráficos, não a ajudam lembrar o que se tentou escrever e, portanto, não representam uma função mnemônica.

Os esforços gráficos, nesse estágio de desenvolvimento, na realidade ainda não constituem uma escrita ou mesmo um auxílio gráfico, mas apenas desenhos no papel, bastante independentes da tarefa de recordar e até mesmo não-relacionados com ela (29:161).

A partir do momento em que a criança emprega a função mnemônica aos seus traços, ela produz sinais precursores da futura escrita. A criança ainda rabisca traços não diferenciados e sem sentido, mas que permitem que ela retome o conteúdo exato do que registrou, quase como se estivesse lendo aqueles sinais. Esses traços indiferenciados são gradualmente transformados em pequenas figuras e desenhos (pictogramas), e estes são substituídos pelos signos.

Durante toda a trajetória da criança, as relações interpessoais mediam e interferem em seu processo de aquisição. O adulto e outras crianças – na escola, o professor e os colegas de sala, intrometem-se em suas produções, em seu conhecimento e acabam mudando a forma da criança de se relacionar com os conteúdos e ajudam na apropriação de outros conceitos relacionados à escrita.

Um aspecto importante do processo de desenvolvimento da escrita que Luria destaca é o fato da escrita não se desenvolver em uma linha reta, com um crescimento e aperfeiçoamento contínuo. Isso é relevante para compreender que na escola, quando as crianças são expostas aos “signos padronizados e econômicos, culturalmente elaborados” (29:144), elas novamente utilizam a escrita indiferenciada, pois não dominam o sistema.

Gontijo e Leite (30), tomando as idéias do Luria como referencial teórico, destacam que no início da alfabetização as crianças escrevem utilizando as letras que estão sendo aprendidas, mas ainda não conseguem estabelecer uma relação funcional com elas. Nesse sentido, a aprendizagem de uma nova forma de escrita pode propiciar o retorno às formas primárias de as crianças se relacionarem com os registros até realizarem a diferenciação dos signos.

A proposta de Vygotsky (28) de entender o faz de conta, o desenho e a escrita como momentos diferentes do processo de desenvolvimento da linguagem escrita, muitas vezes pode ser considerada exagerada, como o próprio autor coloca, já que as descontinuidades e mudanças de uma atividade para outra são grandes e as evidências não são explícitas, a priori. No entanto, por mais complexo e aparentemente equivocado que o processo de desenvolvimento da linguagem escrita possa parecer, há uma linha unificada entre as diferentes formas representativas da atividade, como o desenho e o jogo de faz de conta, mediadas pelo outro, que conduz às formas superiores da linguagem escrita.

O processo de transformação e aquisição das diferentes formas de representação pela criança, como afirma Luria (31), é influenciado pelo meio cultural, em que o *outro* assume o papel de mediador na construção da linguagem escrita, interfere e promove mudanças na compreensão da criança sobre o sistema de escrita.

Smolka (32:19) concebe a escrita como prática dialógica e assume a importância do *outro* como mediador e interlocutor no processo de aquisição da escrita. A Leitura e Escrita com e para o outro, permite que a criança aproprie-se

das convenções sociais da linguagem escrita e utilize esse sistema para dizer ao outro o que pensa. A criança compreende a função simbólica da escrita e utiliza-a na representação de seu discurso.

É na mediação do outro que a criança significa a sua escrita e a modifica para alcançar a dimensão discursiva. Assim, a criança produzirá seu texto para o outro ler e o outro será capaz de compreender seu texto, em uma atividade de interação significativa.

Na perspectiva sócio-histórica a criança constrói seu conhecimento sobre a escrita por meio da mediação do outro no desenvolvimento das formas de representação da fala. As relações interpessoais mediam o processo de construção do conhecimento da criança e as diferentes relações estabelecidas podem favorecer e motivar a criança nas atividades de leitura e escrita.

Acreditamos ser fundamental o papel do outro para a aquisição da leitura e escrita e para promover mudanças nas formas de representação simbólica. A escola é um espaço privilegiado de trocas, interações e mediações, em que professor e alunos interferem no processo de aquisição de conhecimento. As propostas desenvolvidas devem considerar o outro (trocas com adulto ou entre os pares) para favorecer a construção do conhecimento em Leitura e Escrita.

Na abordagem a seguir vamos discutir mais especificamente a importância do meio social e cultural no processo de aquisição da leitura e escrita, com um foco na mediação e no desenvolvimento do processo histórico do sujeito para alcançar o ler e escrever.

3.1.4 Letramento

A abordagem linguística da aquisição da leitura e escrita está fundamentada na perspectiva de *Letramento*.

O termo “letramento” refere-se ao impacto da escrita sobre o sujeito. Pode ser considerado um fenômeno sócio-cultural, que envolve as atividades diárias dos indivíduos associadas à leitura e à escrita.

Letramento é um conceito que surgiu no final do século XX - nos anos 80, no Brasil (e no final do século XIX nos Estados Unidos e Inglaterra), com o propósito de nomear e descrever um *novo* fenômeno - ou um fenômeno que já existia, mas não era foco de atenção e estudos e, assim, não era nomeado.

O fenômeno a que nos referimos é o acesso de grande parte da população à escola e ao sistema de educação, promovendo uma população *alfabetizada*. Conforme a população adquiriu a capacidade de ler e escrever e ocorreram mudanças no desenvolvimento social, político, econômico e cultural, houve o aumento do uso da leitura e escrita em práticas sociais, tornando a sociedade cada vez mais centrada na escrita (grafocêntrica).

Neste contexto, saber ler e escrever (ser alfabetizado) não é suficiente, é necessário que haja qualidade na Leitura e Escrita; o sujeito precisa adquirir competências para usar a Leitura e Escrita em práticas sociais, fazer uso delas em atividades cotidianas e conseguir ler e compreender diferentes materiais escritos, gêneros textuais variados, com usos diferenciados em diversos contextos sociais.

Nessa perspectiva, alfabetização e letramento não são considerados sinônimos, como muitas vezes ocorre na Educação.

Rojo (33) diferencia alfabetização de letramento nos termos e em suas perspectivas. A alfabetização tem foco no indivíduo que apreende, com suas capacidades cognitivas e competências linguísticas, em uma perspectiva psicológica. Já o letramento envolve os usos e práticas sociais de linguagem relacionadas à escrita recobrando os variados contextos sociais (família, igreja, trabalho, mídias, escola etc.), numa perspectiva sociológica, antropológica e sociocultural.

De forma simplificada, a alfabetização é a aprendizagem da técnica, o domínio do código convencional da leitura e da escrita e das relações fonema/grafema. É fundamental que o sujeito alfabetizado saiba utilizar o código escrito em diferentes situações, consiga elaborar diferentes tipos de registros escritos e interpretar (ler e compreender) textos, conforme o contexto de uso e seus objetivos sociais - Para quem se destina o texto? Quem escreveu? Como se escreve? Quem vai ler? Onde vai ler? (34). Ou seja, é fundamental que o sujeito alfabetizado seja também letrado, que ele possa se apropriar do uso da leitura e escrita.

Muitos autores (35;36;37;38;39) apontam que o letramento vai além do reconhecimento do alfabeto, é mais do que a codificação de grafemas em fonemas, é o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e escrita que possibilitam uma melhor inserção social e cultural.

O termo Letramento vem da tradução para o Português da palavra inglesa *literacy*.

Literacy é o estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas, quer para o grupo social em que seja introduzida, quer para o indivíduo que aprende a usá-la (35:17).

Em termos gerais, o conceito de letramento está relacionado ao conjunto de práticas sociais orais e escritas de uma sociedade (40). O letramento não é apenas a apropriação e o conhecimento do alfabeto, mas sim o processo de apropriação das práticas sociais de leitura e de escrita e, naturalmente, das capacidades nelas envolvidas (41). Val (14) define letramento como processo de inserção e participação do indivíduo na cultura escrita.

Soares (42) afirma que a alfabetização e o letramento são processos que podem ser simultâneos e interdependentes, já que considera que a alfabetização deve ocorrer no contexto de práticas sociais da linguagem escrita – nas práticas de letramento, e o letramento nas esferas dos usos da leitura e escrita em sua forma convencional, nas relações que se estabelecem entre fonemas e grafemas para se chegar à grafia correta e ao reconhecimento da leitura e da escrita.

É importante destacar que uma pessoa pode ser letrada e não ser alfabetizada, ou pode ser alfabetizada e não ser letrada:

“(…) um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais da leitura e da escrita” (43:39).

A palavra *alfabetizado* identifica a pessoa que aprendeu a ler e escrever, mas não necessariamente adquiriu competências para se apropriar da Leitura e Escrita e responder às demandas sociais e culturais em seus diversos usos, ou seja, a pessoa é capaz de ler e escrever de forma rudimentar, mas não consegue compreender o que leu em um artigo, produzir um texto coerente ou se beneficiar do ler e escrever para facilitar sua comunicação.

Para clarear a discussão sobre sujeito letrado e não letrado, Soares (35) apresenta o exemplo da alfabetização de grupos indígenas, sociedades ágrafas (que não possuem um sistema de escrita). A alfabetização desses índios e a oferta da *tecnologia* de leitura e escrita não garante que eles sejam letrados, pois em sua sociedade não farão uso da Leitura e Escrita.

A transformação em uma sociedade letrada requer a introdução no grupo indígena de algumas práticas culturais de leitura e escrita, como o acesso a livros, a documentação e os registros escritos dos rituais, culinária, costumes, entre outras ações que permitam aos índios fazer uso significativo do *ler e escrever*, de forma a modificar o grupo nos aspectos cultural, social, linguístico, político e psíquico – formando uma sociedade alfabetizada e letrada.

Nas sociedades modernas, mesmo as pessoas que não sabem ler e escrever estão inseridas em práticas letradas e possuem algum tipo de conhecimento da linguagem escrita, ou seja, são capazes de participar de atividades que envolvam a escrita, como reconhecer o ônibus que precisam pegar para ir ao trabalho, identificar a imagem gráfica de uma determinada marca, entender a função do jornal, compreender a propaganda de um produto em uma revista e utilizar as sinalizações e placas para sua localização. Desta forma, a pessoa não é alfabetizada, mas é letrada.

Outro exemplo de pessoas letradas e não alfabetizadas ocorre com as crianças, que ainda não aprenderam a ler e escrever, pois estão no início do processo de educação, mas desde pequenas já estão inserida em práticas letradas. A criança convive e reconhece diferentes manifestações escritas - como os rótulos das embalagens, uma letra que identifica determinado restaurante, o símbolo do metrô e as placas de trânsito - o que permite que adquiram conhecimento funcional para participar das práticas culturais e as torna letradas (38;44).

É nesta concepção de contato com as práticas letradas que podemos afirmar que o letramento está vinculado à condição cultural e social do indivíduo e às diferentes práticas a que tem acesso na sociedade. Desta forma, podemos identificar diferentes níveis e tipos de letramento, os denominados letramentos múltiplos (33).

Street (45) diferencia dois modelos de letramento o *autônomo* e o *ideológico*. O letramento autônomo estaria relacionado ao uso educacional da

leitura e escrita, ao processo de alfabetização, com foco no conhecimento técnico e nas habilidades adquiridas na escola, independente do contexto social. O modelo ideológico não enfoca as habilidades técnicas da leitura e escrita como o modelo autônomo, mas entende o letramento como prática social, em que o processo de aquisição da leitura e escrita está relacionado às questões culturais, as relações de poder e de ideologia.

Nos chamados “novos estudos do letramento” Street (45;46) propõe o uso do conceito de letramento no plural – letramentos, destacando os variados usos da escrita por diferentes comunidades. Nessa perspectiva é possível considerar os fatores sociais e culturais da escrita, as relações de poder e as ideologias envolvidas.

Utilizar letramentos, no plural, é considerar as variedades linguísticas e os diferentes conhecimentos referentes à linguagem escrita a que o sujeito tem acesso.

Rojo (33) define os letramentos múltiplos como as mais variadas práticas (culturais e sociais) de leitura e de escrita existentes na sociedade. Podem ser locais ou globais, valorizadas ou não valorizadas, escolares ou populares, produtos da cultura de massa.

Assim, conforme o acesso aos diferentes letramentos e o impacto da participação dos indivíduos nas práticas letradas, pode-se falar em níveis de letramento que dependem do maior ou menor contato com as práticas de leitura e escrita. “As práticas sociais de letramento que exercemos em diferentes contextos de nossas vidas vão constituindo nossos níveis de alfabetismo⁵” (33:98).

A aquisição da linguagem escrita na criança começa com o letramento familiar, ou seja, com a presença de práticas de leitura e escrita em seu cotidiano.

⁵ Segundo Soares (35), *Alfabetismo* não é um termo muito disseminado no Brasil, mas apresenta a noção oposta de *analfabetismo* e seria sinônimo de *Letramento* – nomenclatura utilizada nos estudos e pesquisas na área da Leitura e Escrita. Em Portugal a palavra utilizada para designar Letramento é *Literacia*, aproximando-se do termo *Literacy* da Língua Inglesa.

Os modos de participação da criança e o letramento familiar estabelecem a relação com a leitura e escrita nas práticas discursivas (47).

Os modos de participação do sujeito e as diferentes práticas de letramento presentes na sociedade contribuem para o desenvolvimento das habilidades de codificar e decodificar a língua escrita e de compreendê-la no contexto utilizado (36).

Nesta visão, a alfabetização é um momento do letramento (38), é um processo de apropriação do sistema de escrita formal em que o indivíduo vai dominar a leitura e escrita com autonomia.

Na perspectiva do letramento, a aquisição da Leitura e Escrita é um processo que engloba o conhecimento linguístico, o ambiente cultural, os aspectos psicológicos e motivacionais e a relação com as práticas e significados das palavras; envolve o modo de participação de cada pessoa na cultura escrita.

Entender os letramentos múltiplos e conhecer as práticas sociais e culturais da linguagem escrita que os sujeitos têm acesso permite identificar o quanto a leitura e a escrita fazem parte do cotidiano de cada um e qual é o sentido do aprender ler e escrever. A partir destas considerações é possível intervir e promover a ampliação do nível de letramento e o acesso aos conteúdos formais da leitura e escrita.

As práticas de Leitura e Escrita requerem ensino, pois não são práticas espontâneas e necessitam de instrução formal para sua aquisição. A escola utiliza teorias e métodos de alfabetização – ensina a técnica do ler e escrever e, com a noção do letramento, pode realizá-las em atividades contextualizadas e de uso significativo, valorizando os letramentos dos alunos e promovendo transformações linguísticas e cognitivas (11).

Para evidenciar o que seriam essas transformações promovidas pela escola, vamos retomar a definição de *Literacy* apresentada por Soares (35:17): “estado ou condição que assume aquele que aprende a ler e escrever. Implícita

nesse conceito está a ideia de que a escrita traz consequências sociais, culturais, políticas, econômicas, cognitivas, linguísticas”.

Na própria definição da palavra já há o pressuposto de mudança de *estado* ou *condição* do sujeito que domina a Leitura e Escrita.

O pressuposto de que falamos é que quem aprende a ler e escrever e apropria-se dos conhecimentos da leitura e da escrita para usar em suas práticas sociais, torna-se diferente, adquire outro estado, outra condição. A pessoa letrada muda sua participação na sociedade, sua relação com os bens culturais, seu modo de entender o mundo – muda sua condição social e cultural. Ao tornar-se letrada, a pessoa passa a pensar diferente de quando era iletrada, fala diferente, pois tem outra compreensão do mundo, pode fazer uso de outras estruturas linguísticas e ampliar seu vocabulário pelo contato com a linguagem escrita e com a forma culta da língua, o que acarreta mudanças cognitivas e linguísticas.

Aprender a ler e escrever e, principalmente fazer uso da Leitura e Escrita como mediadoras das atividades cotidianas, levam o sujeito a outro estado ou condição, transformando-o nos aspectos social, cultural, cognitivo e linguístico (10; 35).

A escola pode intervir no desenvolvimento dos alunos incorporando a teoria e pressupostos do Letramento para orientar e conduzir suas atividades. O Letramento não é um método de ensino, não é uma prática escolar, não é uma atividade a ser desenvolvida em sala de aula. Letramento é um fenômeno que ultrapassa⁶ o ensino formal da Leitura e Escrita; é uma noção que permite utilizar a leitura e escrita em atividades que tenham sentido e significado para os alunos, de forma a considerar seus interesses e motivá-los na execução e compreensão dos usos da linguagem.

⁶ Utilizamos a palavra *ultrapassar* na tentativa de destacar que o letramento não é instituído no ensino formal da Leitura e Escrita, mas em práticas sociais, ou seja, em ações reais da vida em que a leitura e a escrita façam parte.

Promover o letramento na escola permite que o aluno se relacione com a linguagem escrita e participe de práticas culturais que não estão presentes em sua vida e em atividades que não são adotadas em seu contexto familiar e social, como o acesso aos variados materiais gráficos (jornais, revistas e livros), telejornais, jogos e brincadeiras com cartelas e atividades de desenhos.

Para a aquisição da Leitura e Escrita a escola pode fazer uso de diferentes métodos de ensino, em que utiliza uma técnica para ensinar o ler e escrever. Nosso questionamento em relação ao processo de ensino refere-se às situações em que a escola reduz o processo de aquisição da Leitura e Escrita apenas às tarefas de codificação e decodificação e não avança para os seus usos sociais – reais – e culturais, não considera o *Letramento*.

Ao desenvolver a técnica (o método de alfabetização utilizado pela escola/professor) na perspectiva do letramento, considerando as variedades linguísticas e os letramentos dos alunos, promovendo acesso aos bens culturais (materiais escritos, livros, revistas, jornais, cinema, teatro, música) e à língua culta (muito valorizada pela instituição educacional), a escola conduz o aluno a um domínio maior da Leitura e Escrita, inclusive em seus aspectos técnicos e formais – como a ortografia, gramática e o uso da estrutura linguística na norma culta da língua.

Assumimos essa concepção, da integração da alfabetização (método de ensino da leitura e escrita) com a noção de letramento, ou seja, acreditamos na possibilidade da prática educacional de Alfabetizar letrando e Letrar alfabetizando. Sabemos que o método é fundamental para sistematizar e organizar o ensino da Leitura e Escrita, mas é fundamental que esse método incorpore as práticas culturais e o uso social do ler e escrever em atividades contextualizadas, com sentido e significativo para o aluno (aprendiz da Leitura e Escrita), e considere a variedade linguística e os letramentos múltiplos, com o objetivo de promover transformação social, cultural, cognitiva e linguística do sujeito que se torna alfabetizado e letrado.

4. FONOAUDIOLOGIA E LEITURA E ESCRITA

A Fonoaudiologia é a ciência que tem como objeto de estudo a comunicação humana; ocupa-se de seu desenvolvimento, aperfeiçoamento, *distúrbios* e diferenças, envolvendo-se, pois, com aspectos da função auditiva periférica e central, da função vestibular, das funções cognitivas – por exemplo, linguagem oral e escrita – da voz e das funções orofaciais (48). Ocupa-se ainda, de outros processos de significação – por exemplo: língua de sinais e gestos⁷ (49).

Silva (50) define o fonoaudiólogo como o profissional responsável por propiciar a interação e integração do sujeito no grupo social ao qual pertence, por meio de ações que envolvam a linguagem. Para conhecer as atribuições desse profissional, a autora ressalta a importância de resgatar a história da Fonoaudiologia no Brasil, em suas dimensões históricas, políticas e sociais, compreendendo os diferentes lugares que o ‘ser fonoaudiólogo’ vem ocupando ao longo de sua constituição.

4.1 Fonoaudiologia: a constituição de uma profissão

As práticas ligadas à Fonoaudiologia no Brasil tiveram início na década de 20, com o objetivo de normatizar a língua brasileira e corrigir os ‘desvios’ de pronúncia presentes nas falas dos imigrantes (51).

Na década de 40 os “ortofonistas” (orto= significa perfeição; fono= fala) eram profissionais responsáveis pela atividade de correção e possuíam uma formação anterior, ligada ao Magistério. Assim, a Fonoaudiologia nasce ligada à atividade pedagógica do professor (52).

⁷ Fedosse e Nakamura (49) por ocasião da apresentação oral dos profissionais da Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS), da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), para gestores do município de Piracicaba. Essa é uma definição ampliada que busca refletir sobre o conceito de Fonoaudiologia.

Estes professores faziam cursos de curta duração (aproximadamente 3 meses) e se habilitavam a trabalhar com os distúrbios da comunicação, denominando-se também Terapeutas da Palavra ou Logopedistas.

Na década de 50, foi criado um curso para professores especializados em Educação para Cegos, preparando profissionais para o trabalho com a comunicação, de forma a manter as atividades relacionadas à Fonoaudiologia muito vinculadas à escola.

Foi somente na década de 60 que teve início o ensino da Fonoaudiologia no Brasil, com a criação do primeiro curso em 1961, na cidade de São Paulo, voltado à graduação de tecnólogos em Fonoaudiologia. Nos anos 70 - início dos movimentos pelo reconhecimento dos cursos e da profissão - foram criados os cursos em nível de bacharelado, com o primeiro curso a ter seu funcionamento autorizado em 1977 (53).

Na década de 80, a Fonoaudiologia foi regulamentada e definida como a profissão cujo campo de atuação encontra-se na área da comunicação oral e escrita (50), pela Lei 6.965/81 (48).

Apesar da Fonoaudiologia ter nascido ligada à atividade pedagógica do professor, seu caráter reabilitador exigiu uma maior aproximação da área médica, o que distanciou a profissão da Educação. Segundo Ramos (54), os primeiros cursos de Fonoaudiologia, na década de 60, eram totalmente voltados à reabilitação e ao tratamento dos distúrbios da comunicação.

Nas décadas de 70 e 80, as secretarias de saúde e educação procuraram inserir a Fonoaudiologia no serviço público. No entanto, segundo Befi (55) os trabalhos realizados pelos fonoaudiólogos ainda eram muito específicos e sem integração com outros profissionais e outras atividades desenvolvidas no local de trabalho.

O trabalho realizado não tinha identidade, os profissionais não conheciam o sistema e não possuíam formação para atuar nesse tipo de serviço. As ações

desenvolvidas caracterizavam-se por práticas assistencialistas, que limitavam as intervenções fonoaudiológicas aos atendimentos individuais de caráter clínico (56).

A partir da década de 80, com a entrada da Fonoaudiologia nos serviços públicos de educação, os profissionais precisaram desenvolver novas propostas de ações e práticas fonoaudiológicas.

Nesse movimento de interação entre saúde e educação, atualmente, a Fonoaudiologia procura desenvolver ações mais amplas, com caráter preventivo-comunitário. Nessa perspectiva, é possível a atuação em diferentes equipamentos/espços como unidades básicas de saúde, centros de referência, escolas de educação infantil, fundamental, médio e superior, indústrias e outros espaços públicos e privados, envolvendo não só aspectos terapêuticos, mas de promoção da saúde e prevenção de alterações fonoaudiológicas (50;57).

Surge um movimento para (re)pensar a própria Fonoaudiologia e suas práticas no espaço escolar. Neste contexto, alguns documentos foram preparados para consolidar e orientar a atuação destes profissionais na Educação.

Em 2005, foi elaborada a Resolução 309/05 do Conselho Federal de Fonoaudiologia – CFFa que dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior (58).

A Comissão de Educação do Conselho Regional de Fonoaudiologia (CRFa) 2ª Região/SP, elabora o Parecer 001/08 que dispõe sobre a atuação do fonoaudiólogo na Educação no ano de 2008 (59).

Em 2010, o CFFa regulamenta a especialidade em Fonoaudiologia Educacional com a Resolução 387/10 (60). No mesmo ano, o CFFa 2ª Região organiza um manual “Fonoaudiologia na Educação: Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo” para orientar e organizar as práticas fonoaudiológicas na área (61).

Dentre as contribuições da Fonoaudiologia, apontadas pelos documentos citados, o fonoaudiólogo pode desenvolver ações no espaço escolar na área da Leitura e Escrita.

A seguir, abordaremos a atuação fonoaudiológica na Leitura e Escrita e, mais especificamente, as possíveis propostas de intervenção na concepção sócio-histórica. No próximo capítulo, refletimos sobre as inter-relações Fonoaudiologia e Escola.

4.2 A Leitura e Escrita como objeto de estudo da Fonoaudiologia

Diferentes autores apontam para o grande aumento da demanda e dos encaminhamentos para os serviços de Fonoaudiologia (público e particular) nas chamadas alterações e/ou dificuldades de Leitura e Escrita (8;62;63).

No entanto, apesar da instituição legal do fazer fonoaudiológico na área da linguagem escrita, muitos profissionais - psicólogos, psicopedagogos, educadores e, inclusive fonoaudiólogos - questionam se a intervenção em Leitura e Escrita deve ser realizada por este profissional.

Masini (64) se pergunta se o fonoaudiólogo deve ou não alfabetizar as crianças, que pouco conhecem os mecanismos da escrita e que são encaminhadas para a avaliação fonoaudiológica. Essa questão do alfabetizar ou não está presente em diferentes contextos de discussões sobre as possibilidades de intervenção e as práticas fonoaudiológicas (65;66;67).

Mas antes de respondermos a essa problemática que tanto aflige os diferentes profissionais é preciso entender qual a concepção de linguagem que orienta o trabalho fonoaudiológico e as propostas de intervenção desenvolvidas.

Como ocorre com o processo de aquisição da leitura e da escrita, que pode ser estudado por diferentes áreas do conhecimento, as visões de linguagem que embasam esses estudos também são diferentes.

O fazer fonoaudiológico também é plural e as relações entre teoria e prática são complexas. São muitas as teorias e modos de entender a linguagem, levando a variadas propostas de atuação com objetivos diferentes, conforme a abordagem assumida.

Para discutir a variedade de teorias que permeiam as ações da Fonoaudiologia, destacamos a pesquisa de Munhoz et al. (68), que teve o objetivo de conhecer o panorama da produção nacional da Fonoaudiologia na área da Leitura e Escrita, entre os anos 1980 a 2004. Os dados mostram que o crescimento da produção científica sobre linguagem escrita acompanhou a trajetória da produção da Fonoaudiologia como um todo, sendo que mais da metade das produções foram desenvolvidas entre 2000 e 2004. Para a discussão, as autoras dividiram as produções em subtemas e identificaram as concepções teóricas que fundamentaram os estudos.

O subtema mais abordado foi “os distúrbios da linguagem escrita”, que teve como pressupostos teórico-metodológicos os modelos organicistas e cognitivistas, tanto para explicitar a concepção de linguagem escrita, como para justificar a forma de intervenção proposta nos considerados *sintomas de distúrbios*. Os aspectos sociais, econômicos, políticos e educacionais relacionados à escrita não foram objetos de análise dos pesquisadores.

As produções que enfocaram “os processos de apropriação da linguagem escrita” (segundo subtema mais abordado) consideraram a concepção de linguagem como atividade dialógica, interpessoal e determinada por contextos sócio-históricos. As manifestações de escrita fora do padrão foram analisadas como marcas singulares do processo de apropriação da escrita e a noção de sintoma foi questionada.

Nas produções relacionadas com “a surdez e linguagem escrita” predominou a concepção sócio-histórica, a partir da qual a escrita é compreendida como prática social e constitutiva dos sujeitos. E, no subtema menos abordado, “alterações neurológicas e linguagem escrita”, os modelos organicistas e

cognitivistas subsidiaram alguns trabalhos e outros tiveram como concepção a abordagem que enfoca a funcionalidade da linguagem.

A pesquisa de Munhoz et al. contribui para a discussão das formas de se conceber a Leitura e a Escrita pela Fonoaudiologia e as diferentes vertentes teóricas que orientam as práticas e as pesquisas desenvolvidas na área.

A visão de patologia – distúrbios – ainda é muito presente nas atuações dos fonoaudiólogos e predomina nas profissões da saúde um olhar médico-patológico que busca a normalização, o concerto e reparo do sujeito, para que este deixe a condição de “alterado” e aproxime-se do considerado adequado e ideal.

Esta proposta de atuação desconsidera o sujeito em seu contexto sócio-cultural e procura homogeneizar suas produções, os erros são dados que evidenciam as falhas e são considerados sintomas de um processo inadequado, ou seja, patológico.

As diferentes abordagens de linguagem concebem práticas e intervenções específicas nos aspectos da aquisição de leitura e da escrita. A seguir, discutiremos possíveis propostas de intervenção fonoaudiológica com embasamento da teoria sócio-histórica, que nos achados de Munhoz et al. foi o segundo subtema mais abordado nas pesquisas da área.

4.2.1 Fonoaudiologia: intervenção sócio-histórica em Leitura e Escrita

A abordagem sócio-histórica concebe a linguagem como resultado das trocas comunicativas entre o indivíduo e o outro. O desenvolvimento da linguagem tem origem social externa ao indivíduo, de modo que os processos de interiorização e de representação mental acontecem a partir da interação dialógica do indivíduo com o outro.

Os conteúdos lingüísticos e sociais são estabelecidos na mediação do outro e na inserção social, assim, a linguagem se constitui como um dos principais

instrumentos para que ocorra a apreensão cultural e social do meio em que o indivíduo se encontra.

Segundo Scarpa (69), nesta abordagem, a linguagem é o espaço em que o indivíduo se constrói como sujeito. O conhecimento de mundo e do outro é, na linguagem, e por ela, segmentado e incorporado na mediação do outro. A linguagem é considerada espaço de interação entre sujeitos, em que as produções escritas da criança são tratadas como lugar de constituição das relações sociais.

De acordo com Bakhtin (70), a linguagem constitui uma prática social. A escrita representa o discurso de alguém, direcionado a alguém, sobre um determinado conteúdo. A partir dessas idéias, o autor desenvolveu uma teoria sobre a enunciação e sobre o caráter dialógico da língua.

Nessa perspectiva, Dauden e Angelis (63) afirmam que a avaliação fonoaudiológica não enfoca o escrito - aspectos gráficos da produção escrita como no modelo cognitivista, pois tem o interesse na escrita como prática discursiva. As autoras destacam:

[...] traçar uma diferença entre o escrito [...] e a escrita [...] nos parece relevante, pois, por um lado, permite redimensionar o lugar do escrito no trabalho clínico com linguagem escrita e, por outro, trazer à cena a necessidade de que este trabalho tenha a escrita como ponto de partida e não como ponto de chegada (63:50).

Ao não considerar a escrita como ponto de chegada, mas sim como ponto de partida, as autoras apresentam uma proposta de intervenção com um olhar para o sujeito que escreve e lê e se constrói social e culturalmente, que tem opiniões e uma história com a escrita.

A história e as relações estabelecidas com a escrita pelos sujeitos encaminhados às avaliações e intervenções fonoaudiológicas, muitas vezes são

de conflitos, fracasso e distanciamento das diferentes atividades que estejam relacionadas à prática da leitura e da escrita (62;64;71;72;73;74;75), fator relevante para o processo de avaliação do sujeito e de suas produções escritas.

A avaliação leva em consideração as práticas de leitura e escrita em seus contextos, inclusive no próprio contexto de avaliação. É um processo contínuo e que ocorre durante toda a intervenção, pois as práticas sociais e os usos da leitura e escrita são (re)significados pelo sujeito e pelo fonoaudiólogo.

Assim, na intervenção, o fonoaudiólogo deve compreender e analisar as dificuldades e propor, com o sujeito, novas formas de (re)construir suas relações com a linguagem escrita e promover novas inserções sociais nas práticas de leitura e escrita.

Nesta proposta, queremos destacar a perspectiva do letramento na intervenção em Leitura e Escrita.

No processo terapêutico, o fonoaudiólogo deve ser “um interlocutor privilegiado que compreende as dificuldades, analisa os processos de leitura e escrita e propõe, juntamente com o sujeito, mecanismos alternativos de superá-las” (76). Na perspectiva do Letramento, deve promover situações de prática social em que somente por meio do uso da leitura e escrita seja possível concluir a ação.

Nas práticas sociais, a linguagem escrita pode ser (re)significada, de modo que o sujeito tenha a oportunidade de (re)conhecer o que é a escrita, para que ela serve, como e em que situação ela é usada ou quem a utiliza (77).

É importante desenvolver uma proposta que considere os interesses do sujeito e valorize os letramentos múltiplos, considerando os letramentos do próprio sujeito, de sua família e dos ambientes em que está inserido, além de propiciar contato com os letramentos valorizados, universais e institucionais, como sugere Rojo (33).

O sujeito deve estabelecer novas formas de se relacionar com a linguagem escrita e participar de situações de interação sócio-culturais.

Algumas situações que envolvam a leitura e a escrita como prática social e valorizem os interesses e letramentos do sujeito podem estar relacionadas aos meios de comunicação como o uso das redes sociais (Twitter, Facebook, Orkut) que permitem as interações virtuais entre pessoas, a leitura de textos e comentários de outros membros da rede e a elaboração escrita de suas opiniões (78;79). A internet (sites de informações, vídeos, música, fotos, imagens) e as redes sociais também permitem o acesso a outros processos de significação e formas de linguagem.

Utilizar a internet como instrumento é considerar os letramentos contemporâneos e a globalização no processo de intervenção fonoaudiológica, fundamentais para apresentar novas perspectivas ao sujeito e facilitar o acesso aos diferentes bens culturais, como: livros, revistas, filmes, bibliotecas, teatro, cinema, música e conhecimentos de várias naturezas.

É fundamental introduzir os gêneros do discurso⁸ no processo de intervenção e as diferenças da linguagem escrita (orientada pela linguagem oral) em cada contexto de produção. Por exemplo, ao escrever um bilhete para o irmão informando que chegará tarde, pode-se utilizar a escrita coloquial, até mesmo com abreviações e sem assinatura. Já para registrar uma reclamação para a empresa de ônibus, de que o motorista não parou no ponto solicitado para pegar passageiros, será necessária apresentação (quem é o usuário do ônibus), contextualização da situação (que linha de ônibus, a data, o local as situações de trânsito do momento), a reclamação propriamente dita (o motorista não parou no ponto solicitado, se foi uma única vez ou se é recorrente, o número de identificação do veículo), os encaminhamentos já realizados (questionar outros passageiros que enfrentam a mesma problemática) e as consequências do fato

⁸ Gêneros para Bakhtin são tipos específicos de enunciados recorrentes em situações características associados a esferas da sociedade. As manifestações verbais são marcadas na forma de um gênero de discurso (na forma da fala ou do texto).

(prejuízos de perder o ônibus – atraso para chegar ao atendimento, e impossibilidades – não tem outra linha que realize o trajeto desejado, o horário dos veículos da linha são muito espaçados).

O fonoaudiólogo deve introduzir o sujeito às práticas próprias das diferentes formas de letramento e também aquelas as quais não tem acesso, de forma a oportunizar seu contato e domínio da leitura e escrita em seus diferentes aspectos.

Essa é uma proposta de intervenção que procura focar o sujeito que lê e escreve nas diferentes práticas de letramentos e seus usos – quem lê/escreve, para quem, por que e com que finalidade (34). É uma intervenção com olhar sócio-cultural do sujeito e das práticas de leitura e escrita e, como afirma Geraldi (34), para escrever é preciso que se tenha o que dizer.

Uma possibilidade de intervenção orientada pela concepção sócio-histórica de linguagem e sujeito, que assuma também as propostas da perspectiva do Letramento é a intervenção em grupos⁹. Nessas perspectivas, o grupo é compreendido como espaço de trocas dialógicas entre os participantes.

Laplane, Batista e Botega (80) destacam que o grupo é um espaço de desenvolvimento humano. Isso porque oportuniza aos participantes a vivência e possibilidades de ocupar diferentes papéis e posições em uma situação de interação social – não completamente espontânea, mas com o objetivo de promover a formação de um contexto social flexível e apropriado para o desenvolvimento.

As práticas sociais permeiam as atividades em grupo e promovem aprendizagem e vivência na perspectiva do Letramento. As intervenções são realizadas com o objetivo de promover a aquisição e ampliação de diferentes

⁹ Inicialmente, as propostas de intervenção fonoaudiológicas em grupo surgiram para dar conta da grande demanda dos serviços de Fonoaudiologia. No entanto, atualmente é utilizada como modalidade de atendimento (75).

aspectos do conhecimento, com atenção especial às manifestações e dificuldades de leitura e escrita.

Nesse espaço de convivência e intervenção, o fonoaudiólogo tem o papel de (re)significar as experiências com a linguagem escrita e o histórico dos sujeitos de fracassos e incapacidades. É por meio das relações estabelecidas no grupo que ocorrem trocas interpessoais e a apropriação de novas culturas e práticas sociais. Desta forma, é possível intervir nos diferentes aspectos da linguagem e na Leitura e Escrita.

Agora que discutimos as concepções de linguagem que orientam as avaliações, intervenções e práticas clínicas da Fonoaudiologia na Leitura e Escrita, retomaremos a nossa problemática inicial.

O fonoaudiólogo deve intervir nas questões de Leitura e escrita? E aqueles sujeitos que são encaminhados para avaliação/intervenção fonoaudiológica e não apresentam ainda conhecimento do sistema de escrita, o que fazer?

Acreditamos sim que o fonoaudiólogo pode e deve intervir na leitura e escrita, pois é o profissional habilitado para lidar com as diferentes formas de significação – linguagem e porque tem acesso ao conhecimento sobre os letramentos.

Todavia, acreditamos que cabe a escola o ensino formal da leitura e da escrita e que ela deve também aproximar as suas práticas das atividades de letramento que ocorrem fora do contexto escolar.

Nessa perspectiva, cabe ao fonoaudiólogo não reproduzir as práticas e atividades formalizadas da escola, mas, ao assumir a abordagem sócio-histórica de linguagem e a perspectiva do Letramento, intervir nos aspectos da linguagem escrita, buscando uma integração entre o sujeito e a leitura e escrita nas práticas sociais (8).

O fonoaudiólogo pode propor atividades de promoção dos letramentos valorizados pela escola, universais e institucionais, com um olhar sociocultural. As intervenções, mesmo quando o sujeito ainda não lê ou escreve, devem ser permeadas pelas práticas sociais que envolvam leitura e escrita, a fim de promover apropriação pelo sujeito do sistema de escrita.

Na sua intervenção, o profissional não deixa de explicar conceitos relativos à alfabetização, como a utilização de sons com representações múltiplas ou dos pares mínimos e das trocas ortográficas, mas o foco da intervenção é mais amplo e abrangente. O fonoaudiólogo, ao interagir com a escola, colabora com a inserção do sujeito nas situações reais de uso da linguagem escrita e apresenta a importância, o sentido e a função da leitura e escrita para ele. É preciso trabalhar com as diferentes formas de significação, como gestos, linguagens visuais, oralidade, música, propagandas, entre outros. E é pela própria linguagem e pelas interações dialógicas que o fonoaudiólogo intervém nas dúvidas e dificuldades dos sujeitos.

Nessa perspectiva, o fonoaudiólogo dá subsídios ao sujeito encaminhado para intervenção para que ele possa compreender o sistema de escrita e, inserido nas práticas de letramento, domine a leitura e escrita. Nesse sentido, a prática do fonoaudiólogo se caracteriza por não se submeter às regras, tempos e demandas escolares. Seu trabalho não é pautado pelas necessidades da avaliação e progressão no sistema escolar, mas pelas necessidades de aprendizagem dos sujeitos da intervenção e por uma visão multifacetada e multifatorial da aquisição da linguagem.

5. FONOAUDIOLOGIA E ESCOLA: diálogos possíveis?

5.1 Fonoaudiologia Educacional: a construção do fazer profissional

De acordo com o apresentado anteriormente, a Fonoaudiologia esteve vinculada à área da Educação, com práticas iniciais voltadas à correção das alterações de fala. Em sua trajetória, apropriou-se dos conceitos de saúde e desenvolveu um olhar clínico, característico das profissões biomédicas.

A partir da década de 80, juntamente com a legalização da profissão, a escola passa a ser reconhecida como espaço de atuação e prevenção das queixas fonoaudiológicas.

Na escola foram desenvolvidas pesquisas e estudos voltados para a identificação e prevenção de doenças¹⁰ fonoaudiológicas. As ações realizadas eram de triagem e, quando necessário, encaminhamentos clínicos em voz, linguagem, motricidade orofacial e audição. Nas escolas especiais o fonoaudiólogo realizava acompanhamento e atendimento clínico dos alunos (51) na própria instituição.

A escola - regular e especial - constituiu-se um espaço efetivo para programas e campanhas fonoaudiológicas, por ser um local de fácil acesso à grande demanda de sujeitos em idade pré-escolar e escolar, períodos de maior desenvolvimento cognitivo, afetivo, social e lingüístico. As ações fonoaudiológicas buscavam identificar os sujeitos com alterações, o que resultou na criação de demanda de alunos com dificuldades no processo de aquisição de linguagem para os atendimentos clínicos.

Nesta perspectiva o fonoaudiólogo era um profissional da saúde que realizava ações em saúde no espaço escolar (81). Essa área de atuação foi denominada Fonoaudiologia Escolar.

¹⁰ O termo doença é utilizado em uma proposta biologizante da saúde. As alterações e dificuldades são consideradas patologias, tais como trocas na fala e dificuldade de aprendizagem.

Com o desenvolvimento da prática fonoaudiológica nas escolas e os diferentes estudos da Fonoaudiologia influenciados por outras áreas do saber - Linguística, Psicologia, Sociologia e Medicina – foi possível aprimorar e aperfeiçoar o papel do fonoaudiólogo e suas possíveis ações no espaço escolar.

Apesar das propostas iniciais terem focado a detecção de alterações e criação de demanda, atualmente as ações da Fonoaudiologia procuram integrar o fonoaudiólogo – profissional da Saúde, na área da Educação, ou seja, o profissional passa a contribuir como um membro da equipe escolar, com conhecimentos em Educação, Sociologia, Linguística, Psicologia e Aprendizagem. Contudo, para desenvolver ações nessa perspectiva é importante ir além da visão clínica, entender qual o papel deste profissional na escola e (re)significar o ser e fazer fonoaudiológico.

Alguns documentos orientam a prática fonoaudiológica na escola e a mudança de olhar para as ações realizadas.

Considerando a necessidade de normatizar a atuação do fonoaudiólogo na educação, conscientizar e valorizar o trabalho fonoaudiológico nos setores educacionais; e promover a saúde, prevenir e orientar a comunidade escolar quanto às alterações de audição, linguagem, motricidade oral e voz, em 2005, o Conselho Federal de Fonoaudiologia - CFFa dispõe da Resolução 309.

Com esta resolução a prática fonoaudiológica no espaço escolar é garantida e orientada para a realização de capacitação e assessoria nas escolas, desenvolvimento de programas fonoaudiológicos, levantamento e caracterização do perfil da comunidade escolar, acompanhamento da efetividade das ações realizadas voltadas para o ensino e a aprendizagem. A resolução destaca que fica vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro da escola.

Mais recente, a Resolução 387, de 2010, reconhece a especialidade em Fonoaudiologia Educacional e também apresenta as atribuições e competências

do profissional que trabalha na Educação, especialista ou não especialista. Alguns aspectos desta resolução reafirmam a Resolução 309, mas dão maior ênfase às práticas e ao papel do fonoaudiólogo na Educação.

O fonoaudiólogo é identificado como participante da equipe escolar a fim de realizar avaliação e diagnóstico institucional de situações de ensino-aprendizagem relacionadas à sua área de conhecimento. Também pode participar do planejamento educacional e na elaboração e execução de projetos e ações educacionais com *educadores* e *educandos* para promover o processo ensino-aprendizagem.

A resolução destaca algumas competências que o profissional que atua na escola deve desenvolver. Em relação à área de conhecimento, o fonoaudiólogo deve conhecer as políticas de educação, atuar em parceria com os educadores no aprimoramento das situações de comunicação oral e escrita e na identificação de situações que possam dificultar o sucesso escolar. A função do profissional é oferecer assessoria e consultoria educacional e atuar em consonância com as políticas e programas educacionais vigentes, públicos ou privados, em todas as esferas administrativas e autarquias educacionais voltadas à Educação Básica; Educação Especial; Educação Profissional e Tecnológica; Educação a Distância; Educação de Jovens e Adultos; Educação Superior e Pós-graduação.

A resolução ainda destaca o papel do fonoaudiólogo na formação continuada de profissionais da educação, nas ações do Atendimento Educacional Especializado – AEE, na educação especial e/ou inclusiva e na educação bilíngue para surdos. E reafirma que fica vedado ao fonoaudiólogo realizar atendimento clínico/terapêutico dentro das instituições educacionais.

Mesmo com as resoluções, que colaboram para a divulgação da Fonoaudiologia na escola, esta prática ainda não está consolidada. A escola – os professores e gestores - ainda consideram o fonoaudiólogo com a função de

realizar atendimento clínico dos alunos que apresentam dificuldades, geralmente limitando-se à fala, troca de letras na escrita e à surdez¹¹.

O fonoaudiólogo com uma visão mais ampla sobre seu papel no espaço escolar pode trabalhar em conjunto com a equipe da escola e contribuir com seus conhecimentos para o processo de ensino e aprendizagem, em especial para os aspectos da aquisição da linguagem escrita.

5.2 Fonoaudiologia Educacional: ações em leitura e escrita

A partir da legalização do trabalho fonoaudiológico educacional, tendo como referência as Resoluções 309/05 e 387/10 do CFFa, queremos refletir sobre a Fonoaudiologia na escola e as possíveis contribuições em Leitura e Escrita na perspectiva do Letramento.

Ao assumir esse *fazer fonoaudiológico* no espaço escolar, é preciso ter clara a concepção de linguagem que orienta as ações desenvolvidas. O referencial teórico que considera os aspectos culturais e sociais da aprendizagem é fundamental no espaço da escola.

Na área da Leitura e Escrita, o fonoaudiólogo educacional precisa conhecer e entender as diferentes dimensões do processo de aquisição de linguagem, com especial atenção para os erros de escrita, tão evidenciados pelos professores.

A teoria do Letramento e a concepção sócio-histórica dão subsídios para as contribuições fonoaudiológicas. As dúvidas dos professores, a avaliação da escrita dos alunos e as atividades desenvolvidas em sala de aula podem ser orientadas pelo fonoaudiólogo nesta perspectiva de aprendizagem e aquisição.

¹¹ Apesar de não termos realizado estudos de prevalência ou incidência, destacamos que são os aspectos que mais aparecem em nossa prática (participações em HTPC, conversas informais, reuniões com professores) e nos encaminhamentos que os professores realizam aos serviços de Fonoaudiologia. Os encaminhamentos com queixas específicas de aprendizagem, muitas vezes, são associados ao serviço de Psicologia e Psicopedagogia.

É fundamental que o fonoaudiólogo tenha cuidado e atenção em sua fala com o professor e em suas orientações sobre as dificuldades de leitura e escrita, para não fomentar visões biologizantes de aprendizagem, patológicas dos erros e medicalizantes¹² da educação.

O erro é um tema que merece destaque no trabalho realizado com os professores. O fonoaudiólogo pode procurar deslocar a visão tradicional do erro – resultado de alterações cognitivas e perceptuais – para a proposta de erro como indício do processo de apropriação do sistema de escrita.

Possenti (82) afirma que os erros como os relacionados às letras que faltam, sobram ou são trocadas, palavras que se separam ou que se juntam, acentos de mais ou de menos, falta ou excesso de pontuação, letras invertidas ou espelhadas, não são desvios, mas problemas cujas causas são escolares ou sociais – práticas, pedagógicas e de permanência na escola.

Essa perspectiva de erros pode fazer parte das conversas e orientações do fonoaudiólogo na escola, de forma que o professor tenha acesso e se aproprie desses conteúdos, utilizando-os em sua prática e avaliações da produção dos alunos.

Ao colocar em prática o olhar da Fonoaudiologia nas propostas pedagógicas, o professor pode entender os processos que auxiliam os alunos na aquisição da escrita e promover atividades e situações para intervir nas dificuldades dos alunos, sem a necessidade de realizar encaminhamentos e sugerir o acompanhamento clínico¹³.

12 O termo medicalização da educação refere-se ao movimento que considera aspectos não médicos, de origem cultural e social, em aspectos médicos. Por exemplo, a aprendizagem, que deve ser abordada na esfera educacional e, muitas vezes, é considerada problema da saúde.

13 Não negamos a possibilidade e necessidade do acompanhamento fonoaudiológico (ou psicológico, ou psicopedagógico), contudo, defendemos as constatações de Zorzi, Mendes e Maia (83) e de Possenti (82), de que a maioria dos alunos encaminhados não apresentam alterações estruturais, mas dificuldades são de causas pedagógicas ou sociais.

Zorzi, Mendes e Maia (83) afirmam que nas pesquisas realizadas nos serviços de saúde em Fonoaudiologia, 85% das crianças encaminhadas com queixa de dificuldades no processo de aprendizagem, após avaliação, não apresentaram nenhum tipo de alteração cognitiva, linguística, sensorial, motora e/ou neurológica que pudesse justificar suas produções.

A Fonoaudiologia pode compartilhar com a escola seus conhecimentos de aquisição de linguagem (oral e escrita) e as teorias de intervenção para auxiliar nas reflexões sobre as produções do aluno e se há real necessidade de encaminhamento para avaliação clínica. Nesta proposta, a escola pode desenvolver um novo saber em relação aos erros, assumir o papel de mediadora na aprendizagem do aluno e buscar analisar o que a criança já compreendeu do sistema de escrita, identificando os indícios do processo de aquisição.

Barcellos e Freire (84) criticam a prática da triagem fonoaudiológica nas escolas, ação ainda muito utilizada pela Fonoaudiologia, como atividade que evidencia os erros e os considera fatores de alteração no processo de aprendizagem.

Na triagem, o fonoaudiólogo realiza um levantamento das alterações dos alunos e os encaminha para intervenção clínica, na tentativa de corrigir as “falhas” no processo de aprendizagem. É uma visão que propõe “curar” o sujeito que comete erros na escrita. O foco está nas alterações que o aluno realiza como resultado de uma inabilidade, e a intervenção é a tentativa de aproximá-lo da forma padrão e de sanar sua incapacidade.

Com a proposta de atuar na formação dos profissionais da escola, o fonoaudiólogo educacional procura retirar o foco da alteração do sujeito e propõe um olhar para as práticas sociais e culturais de leitura e escrita a que o aluno tem acesso e utiliza em seu cotidiano. É possível contribuir com os conhecimentos de várias áreas do saber, como Linguística, Psicologia e Sociologia, na (re)significação da interpretação das produções de escrita dos alunos.

O fonoaudiólogo deve atender à demanda do professor, contribuir para sua capacitação, influenciar e promover novas percepções e fazeres relacionados ao processo de aquisição de leitura e escrita.

O fonoaudiólogo pode assumir o papel de instigar reflexões e, juntamente com a equipe da escola, analisar as relações entre o processo de aquisição da escrita, o letramento, a alfabetização e os erros, com olhar para o aluno como sujeito sócio-cultural. A partir das dificuldades e dúvidas dos professores, a reflexão das práticas realizadas e das propostas desenvolvidas em sala de aula é um meio para pensar e executar transformações que visam à aprendizagem dos alunos

Dentre as propostas do trabalho fonoaudiológico na escola, destacamos duas experiências, na área da Fonoaudiologia Educacional, relacionadas à abordagem de linguagem assumida e aos modos de contribuir com as práticas pedagógicas.

A primeira experiência tem como base o referencial teórico do Letramento nas atividades de formação desenvolvidas com professores. A segunda vincula a noção do trabalho por projetos temáticos nas orientações e interferências sobre o processo de aquisição da linguagem escrita.

Calheta (85) relata sua prática com o letramento.

[...] o trabalho com o letramento promove não apenas a discussão de atividades a serem desenvolvidas pelo professor em sala de aula, mas também proporciona o entendimento de que este tema pode ser foco de reflexões dos educadores junto a outros interlocutores da criança, de forma a contribuir na constituição de histórias qualitativas e, sobretudo, em modos de participação e usos significativos da leitura e escrita [...] (85:177).

A autora utiliza a perspectiva do letramento e da promoção da saúde em suas ações. Ela realiza encontros com os professores, divididos em módulos, para as discussões teórico-práticas dos processos de aquisição de linguagem e de ensino-aprendizagem, e retoma os desdobramentos pedagógicos a partir do que foi abordado. Os resultados mostram que as parcerias na relação fonoaudiólogo e educadores marcam um espaço de reflexão e interlocução das atividades pedagógicas e das práticas voltadas para o desenvolvimento das possibilidades de uso da linguagem.

A proposta do letramento oferece espaço mais amplo para o professor desenvolver atividades que valorizam os alunos (sua linguagem e suas práticas sociais) e as formas instituídas pela escola de linguagem escrita e seus usos.

O trabalho realizado por Barcellos e Goulart (86), influenciadas pelas pesquisas do educador espanhol Fernando Hernández, propõe o ensino por meio de projetos. As autoras questionam a função da escola, que não deve apenas transmitir conteúdos, e apontam seu papel de integrar os conhecimentos para “facilitar a constituição da subjetividade dos seus alunos a fim de que tenham estratégias e recursos para interpretar o mundo em que vivem e chegar a conhecer sua própria história” (86:60).

A proposta de trabalho por projeto temático procura abranger diferentes aspectos do conhecimento, não apenas as competências de leitura e escrita em atividades formais (ditado, leitura de textos, exercícios de ortografia e questionários sobre os temas apresentados), mas também a leitura e escrita em atividades diferenciadas em seu formato e conteúdo para promover a construção de outras formas de significação e apropriação dos conhecimentos e dos gêneros linguísticos. Esta proposta também valoriza as competências sociais e as habilidades individuais, de forma com que todos os alunos possam participar das atividades, independente de saber ler e escrever.

Segundo Batista e Laplane (87), a proposta de trabalho por projetos, realizada no contexto do grupo, encoraja diferentes formas de participação e

engajamento dos participantes, conforme suas possibilidades, e promove a aquisição de conhecimentos e competências sem utilizar atividades do modelo escolar tradicional, que não despertam o interesse dos alunos.

O projeto temático não é apenas uma proposta criativa de atividade, mas uma mudança de paradigma, que compreende o conhecimento como produção coletiva, em que a experiência vivida e a produção cultural sistematizada se entrelaçam, dando significado às aprendizagens construídas. O conhecimento é construído em estreita relação com o contexto em que é utilizado, sendo impossível separar os aspectos cognitivos, emocionais e sociais presentes nesse processo (88).

Esses exemplos de ações são práticas que reconhecem o saber da fonoaudiológica na área da Leitura e Escrita em suas dimensões cultural e social.

5.3 Interações entre Fonoaudiologia e Escola

Nos subitens anteriores discutimos algumas contribuições e possibilidades de ação da Fonoaudiologia para o trabalho com a Leitura e Escrita no espaço escolar e até as ações atuais do fonoaudiólogo na escola.

Para aprofundar essa reflexão queremos destacar as possibilidades de contribuição da Fonoaudiologia na Escola nas intervenções em Leitura e Escrita.

Os diálogos entre a Educação, representada pela escola, e a Fonoaudiologia têm o objetivo de compartilhar os saberes específicos de ambas as áreas e promover reflexões com enfoque para a aquisição da leitura e escrita, na busca de qualidade no processo de ensino-aprendizagem.

Nessa interação, é importante que o fonoaudiólogo conheça as políticas públicas de educação que orientam o sistema de ensino, em suas dimensões municipal, estadual, federal, no âmbito público e privado. Entender como funciona o sistema ajuda a compreender e analisar o embasamento político das práticas

desenvolvidas na escola, e permite indicar novas concepções e ações no processo de ensino-aprendizagem sem interferir nos procedimentos institucionais.

Um aspecto relevante da Fonoaudiologia Educacional é a participação na identificação, avaliação, reflexão e transformação das situações e fatores que influenciam o sucesso escolar dos alunos.

O fonoaudiólogo, juntamente com a equipe escolar, pode refletir sobre o processo de aquisição da linguagem escrita, analisando as práticas e atividades que contribuam para o sucesso dos alunos e identificando os fatores que dificultam a apropriação do sistema de escrita.

O olhar para o desempenho escolar dos alunos está relacionado aos seus níveis de letramento e ao capital cultural. Nesta perspectiva, a Fonoaudiologia pode dialogar com a escola na promoção de práticas de letramento e no acesso aos bens culturais valorizados pela instituição escolar.

O desenvolvimento de propostas que procuram ampliar o conhecimento cultural dos alunos, como o acesso a livros, revistas, jornais, bibliotecas, teatros e filmes, e que envolvam a leitura e escrita em contexto de uso social são atividades teórico-metodológicas que estão em consonância com os métodos educacionais mais modernos e menos tradicionais. Eles permitem a apropriação de conceitos e a participação do aluno em seu processo de aprendizagem.

É importante que o aluno compreenda a função da escrita e a escola a utilize em situações de interação real com seu valor cultural, para promover o domínio de seu uso e das regras da linguagem escrita.

A escola é um espaço de trocas dialógicas, de contatos interpessoais que envolvem uma cultura institucionalizada e valorizada. O aluno precisa primeiro ter acesso a esse espaço e, depois, compreender os usos para apropriar-se das suas regras.

Garcia (89) critica as práticas de ensino que não consideram os saberes culturais e sociais dos alunos e apenas procuram padronizá-los nos conteúdos necessários para cumprir as expectativas curriculares.

“(...) são raras as práticas (e os materiais didáticos) que explicitem para a criança fenômenos que são evidentes para ela, como são para qualquer falante da língua. A escola, por se recusar a fazer uma discussão que é, acima de tudo, ideológica, acaba por desvalorizar a linguagem das próprias crianças, negando a identidade que construíram por meio da linguagem que usam e que estão acostumadas a ouvir. Esta negação acaba por inviabilizar a relação de ensino e, o que é mais grave, acaba por provocar uma relação traumática da criança com a linguagem escrita”. (89:14)

Pensando no que o fonoaudiólogo pode contribuir para a qualidade no processo de aprendizagem dos alunos, realizar debates e reflexões frente às produções dos alunos é uma forma de integrar os conhecimentos da escola com os da Fonoaudiologia. Problematizar as dúvidas dos alunos e realizar tarefas em que a escrita tenha função social podem ser formas de modificar as práticas e, até mesmo as avaliações dos docentes.

Reconhecer os saberes, os níveis de letramentos e os conhecimentos já adquiridos pelos alunos são propostas que visam à transformação das práticas de escrita dentro de sala de aula e o olhar para o sujeito que aprende e apreende.

É uma proposta de visão que entende o sujeito como participante de seu processo de aprendizagem e, por meio de ações nos diferentes graus de letramento, buscam o domínio linguístico e melhora no desempenho dos alunos e de suas produções escritas.

Essas reflexões nos levam a considerar o fato de que o conhecimento do fonoaudiólogo em relação à leitura e à escrita se nutre das mesmas fontes que o conhecimento pedagógico (lingüística, sociologia, psicologia, neurociência, etc.). O que diferencia o fonoaudiólogo é a integração desse conhecimento com outros conhecimentos específicos sobre aspectos que influenciam a aquisição da linguagem como: a audição e seu processamento, a fala e as particularidades da sua aquisição, etc. Por outro lado, o fonoaudiólogo se distingue pela sua posição de profissional externo à sala de aula, alguém que, como observador externo, pode contribuir com um olhar isento para as práticas escolares e para o desenvolvimento dos alunos.

6. EXPERIÊNCIAS NA ESCOLA

Neste capítulo pretendemos apresentar e analisar algumas de nossas experiências na Escola. Tivemos como objetivo desenvolver uma proposta de intervenção com base na perspectiva do Letramento com enfoque nas práticas de leitura e escrita.

Nosso estudo está vinculado às atividades do Programa de pesquisa e intervenção em Desenvolvimento Infantil, do Centro de Estudos e Pesquisas em Reabilitação Prof. Dr. Gabriel de Oliveira da Silva Porto (Cepre), nas dependências da Faculdade de Ciências Médicas (FCM) da Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Nossa equipe conta com diferentes profissionais de variadas áreas do conhecimento e abrange muitas áreas de pesquisa. Esse trabalho foi desenvolvido, mais especificamente, no Projeto de Inclusão Escolar: das políticas públicas às práticas pedagógicas.

Realizamos uma pesquisa qualitativa, com a finalidade de intervir e refletir sobre as ações e atividades efetivadas (90;91), em uma escola estadual de ensino fundamental da cidade de Campinas, que já foi campo para outras pesquisas do grupo de estudos do desenvolvimento infantil.

Foram utilizadas técnicas etnográficas, observação participante, registro de campo (fotografias, filmagens, anotações em diário de campo) e depoimentos dos participantes (alunos e professoras) (92;93;94).

Assumindo a perspectiva do Letramento e da teoria sócio-histórica, a proposta desenvolvida nesta pesquisa teve o objetivo de identificar episódios de letramento que contribuíssem com o sucesso dos alunos nas atividades.

A análise dos dados foi realizada a partir dos dados descritivos coletados por meio das técnicas acima descritas, considerando as ações realizadas e as reflexões a partir das propostas desenvolvidas.

O capítulo foi dividido em pequenos subtemas, de forma a facilitar a compreensão de nossas ações na escola. Apresentamos a equipe de profissionais que integrou a pesquisa; como ocorreu a escolha da sala para intervenção; as

características da turma selecionada; nossas ações em sala de aula; algumas considerações acerca da intervenção; destaque para alguns episódios de letramento; reflexões sobre nossas ações e as possibilidades da interação Fonoaudiologia e Escola.

6.1 Equipe de pesquisa

O Projeto “Inclusão Escolar: das políticas públicas às práticas pedagógicas”¹⁴ foi realizado na escola após a conclusão da pesquisa *Educação inclusiva: Possibilidades e desafios para uma Escola Pública Estadual de Campinas (95)*, que teve enfoque no Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo - HTPC como espaço de formação e foi desenvolvido por uma das professoras da instituição com a orientação da Docente responsável pelo Projeto.

Inicialmente, as pesquisadoras eram a Docente responsável, a pedagoga que já participou de uma pesquisa na escola e a autora do presente estudo, fonoaudióloga e também bolsista do projeto.

Como as participantes do HTPC (professoras e gestoras da escola) já estavam familiarizadas com o processo de pesquisa na escola foi possível ter acesso ao grupo.

No primeiro momento, no espaço do HTPC, foi apresentada a proposta de pesquisa e levantado com as professoras e gestores da escola os interessados em integrar a Equipe de Pesquisa (com a possibilidade de receber bolsa de pesquisa). Algumas professoras mostraram-se interessadas em participar, mas sem assumir o vínculo de pesquisa. A professora de artes assumiu o compromisso de pesquisadora e integrou a Equipe.

¹⁴ Pesquisa que contou com apoio financeiro da FAPESP, no contexto dos Programas Especiais: Ensino Público.

A equipe foi formada por uma pesquisadora Docente da Unicamp (P1), uma pedagoga que já realizou pesquisa na escola (P2), uma professora de artes (P3) e uma fonoaudióloga (P4). Cada profissional apresentava objetivos e interesses específicos e um subprojeto, que contribuiriam para as discussões, trocas e desenvolvimento das propostas no grupo.

Nesse espaço de equipe, os conhecimentos específicos de cada área do saber foram incorporados por todos e as reflexões em grupo auxiliaram nas percepções dos diferentes aspectos da aprendizagem e no desenvolvimento e avaliação das atividades realizadas.

Optamos pelo trabalho em equipe interdisciplinar por implicar em trocas entre os profissionais da equipe. O conceito de interdisciplinaridade acarreta a noção de interdependência entre os diferentes saberes e prioriza a integração das disciplinas, dos conhecimentos em um todo.

A atuação interdisciplinar não pode ser reduzida ao somatório das ações isoladas de cada disciplina/profissional, mas as ações realizadas são resultados das interações entre cada área do saber, que de forma conjunta busca solucionar um problema (96).

A proposta interdisciplinar implica em diálogo e troca de conhecimentos entre as disciplinas. É preciso que haja interações e enriquecimento entre os profissionais para atuarem conjuntamente com o conhecimento de todos. Segundo Alves, Ramos e Penna (97), a equipe interdisciplinar busca soluções em comum a partir da troca de saberes, não como adição ou mistura, mas recombinação e gerando aprendizagem mútua.

Em nossa experiência, procuramos atuar de forma conjunta, a partir das trocas e discussões entre os profissionais da equipe, com o objetivo de integrar nossas ações e agir de forma mais ampla no espaço escolar. Essa proposta permitiu que ampliássemos nossas ações e nossa visão em relação às atividades desenvolvidas.

6.2 Escolha da sala para intervenção

Na primeira participação no HTPC, apresentamos a proposta de pesquisa e levantamos com as professoras e gestores da escola as dificuldades em relação à inclusão, deficiências, alfabetização e no lidar com determinados alunos. Também propusemos selecionar um grupo para realizar atividades de intervenção mais específica.

A professora da 4ª série pediu para sua turma participar da intervenção específica, pois eram alunos “difíceis”. Ela relatou que *queria preparar* seus alunos para a 5ª série e para a avaliação do Estado - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo (SARESP)¹⁵. A equipe da escola classificou o grupo como o mais complicado do ano. Alguns professores afirmaram¹⁶: “*essa é uma turma perdida*”, e sugeriram que o projeto fosse desenvolvido com os alunos das séries iniciais, que apenas iniciaram o processo de alfabetização: “*eles já vão sair da escola, nós temos que pensar nos pequenos*”.

Desta forma, verificando a falta de propostas para mudar a situação dos alunos da 4ª série e pensando nos incentivos e programas oferecidos pelo Estado para as séries iniciais, o grupo concordou em realizar as atividades de intervenção com a turma da 4ª série considerada PIC (Projeto de Incentivo ao Ciclo I).

O PIC faz parte das políticas públicas de educação que norteiam as práticas pedagógicas instituídas pela Secretaria de Educação do Estado de São Paulo (SEE/SP). O Programa Letra e Vida, em sua fase Ler e Escrever (98) tem como objetivo garantir a plena alfabetização de todas as crianças de até 8 anos

¹⁵ O SARESP é uma avaliação externa da Educação Básica, realizada pela Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, com o objetivo de produzir informações sobre a situação da escolaridade básica na rede pública de ensino do Estado e orientar os gestores do ensino no monitoramento das políticas voltadas para a melhoria da qualidade educacional. São avaliados os alunos do 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental e da 3ª série do Ensino Médio. [Disponível em] http://saresp.fde.sp.gov.br/2010/Pdf/2_Apresentacao_site_Revisado.pdf e <http://www.educacao.sp.gov.br/projetos/saresp-2011>).

¹⁶ As falas foram documentadas em diário de campo atualizado pela pesquisadora.

matriculadas na rede pública estadual de ensino de São Paulo e a recuperação da aprendizagem de leitura e escrita dos alunos de todas as séries do Ciclo I do Ensino Fundamental (EF). Esta proposta envolve formação, acompanhamento, elaboração e distribuição de materiais pedagógicos e outros subsídios, constituindo-se dessa forma como uma política pública para o Ciclo I.

Para cada série há projetos específicos. Na 1ª série (1º e 2º anos) foi elaborado o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Bolsa Alfabetização, que permite a atuação de um aluno de graduação auxiliando o professor em sala de aula.

Nas 3ª e 4ª séries (4º e 5º anos) pode ser desenvolvido o PIC de 3ª/4ª série. Esse projeto cria turmas especiais, com um menor número de alunos e com material pedagógico específico. Os alunos da 4ª série que participam da sala PIC são os que ainda não têm o domínio da leitura e da escrita e são selecionados a partir dos resultados do SARESP ou das sondagens de hipóteses de escrita que revelem que o aluno ainda não escreve segundo hipóteses alfabéticas¹⁷.

É neste contexto de políticas públicas da sala PIC que a proposta de intervenção foi desenvolvida.

6.3 Características da turma de 4ª série PIC

A sala considerada “a turma problema” pela escola, apresentava características diversas e queixas de comportamento e aprendizagem.

Em relação às queixas de comportamento, a turma era bastante agitada. Na dinâmica de aula os alunos respeitavam a professora, mas entre eles havia muitas brigas (tapas, chutes, puxões de cabelo) e discussões (xingamentos, bate boca). Após o intervalo, voltavam para a sala muito agitados e sempre brigando.

¹⁷ Informações retiradas do site do Programa Ler e Escrever da Secretaria de Educação do Estado de São Paulo em 23 de agosto de 2010. <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/>

Era frequente ter alunos dormindo do começo ao fim das aulas e, quando questionados sobre tal atitude, justificavam dizendo que passaram a noite jogando vídeo game ou vendo filme.

Outro aspecto a ser destacado era a higiene dos alunos, muitos já chegavam de manhã sujos e com cheiro forte, sem lavar o rosto ou pentear o cabelo.

Em relação à aprendizagem, alguns alunos da classe não escreviam e uma aluna não sabia nomear as letras. A maioria tinha compreendido o sistema de escrita, mas não se mostravam, no geral, muito interessados nesse tipo de atividade. Na sala estavam matriculados 22 alunos, no entanto apenas 19 frequentavam as aulas (8 meninas e 11 meninos). A faixa etária dos alunos era de 9 – 11 anos.

O quadro a seguir mostra o panorama geral dos 19 alunos, a classificação foi feita a partir de nossas observações e nas conversas com as professoras.

Quadro 1. Características da escrita dos alunos da sala

Aspecto observado	Número de alunos
Total que frequentava as aulas	19
Domínio do sistema de escrita (nas produções individuais)	8
Muita dificuldade na escrita sem ajuda	6
Não dominavam o sistema de escrita	5

Quadro 2. Características da leitura dos alunos da sala

Aspecto observado	Número de alunos
Total que frequentava as aulas	19
Leitura fluente (com compreensão) ¹⁸	2
Leitura silabada (com compreensão)	5
Leitura silabada (sem compreensão)	5
Nomeação das letras	3
Não realizava nomeação das letras	1
Não foi possível classificar ¹⁹	3

Esses aspectos exemplificam a variedade das dificuldades enfrentadas pela professora para organizar o trabalho escolar.

6.4 Breve relato das atividades desenvolvidas com a turma

Com o objetivo de desenvolver uma proposta que motivasse os alunos nas tarefas, pensamos, juntamente com a professora de artes e de sala, uma atividade ampla e que considerasse aspectos de interesse da turma. Decidimos pelo *Projeto Filme*.

As professoras de sala e de artes apresentaram a proposta do projeto Filme aos alunos. Com o objetivo dos alunos assumirem o projeto e motivá-los, a turma combinou que o projeto seria um segredo que somente seria revelado em sua conclusão e apresentado no dia da formatura. Os alunos aderiram à proposta e se

¹⁸ Não aprofundamos nossa investigação na compreensão da própria leitura, apenas observamos se os alunos conseguiam recontar o que leram e usamos os relatos da professora. Acreditamos ser importante destacamos a dificuldade de leitura, pois com o Letramento é possível desenvolver atividades em que o Ler seja uma proposta interessante e motivadora para os alunos.

¹⁹ Não foi possível observar a leitura de todos os alunos, alguns não participaram das atividades em pequenos grupos (faltaram ou não fizeram parte do grupo orientado pelas pesquisadoras).

responsabilizaram por não revelar suas atividades, nem mesmo à coordenação, que não sabia quais atividades eram desenvolvidas e que tanto a 4ª série PIC estava envolvida.

As atividades iniciais foram direcionadas pela professora de artes para a pesquisa e aprendizagem dos diferentes gêneros e tipos (drama, comédia, suspense, entre outros); partes (livro, roteiro, *storyboard*, filmagem, edição) e funções das pessoas que participam de um filme (ator, diretor, *camera man*, figurinista, auxiliar de filmagem, contrarregras).

A participação das pesquisadoras se deu de forma presencial em sala de aula (P1 e P4) e em reuniões para elaboração e orientação do andamento das atividades (P1, P2, P3 e P4). Esses encontros permitiram que a equipe de pesquisadoras discutisse os conceitos teóricos que orientavam as práticas realizadas em sala de aula e as análises dos processos já vivenciados, com o objetivo de formular ações interdisciplinares com os alunos.

Ocorreram seis participações da Fonoaudióloga e da Docente (P1 e P4) em sala de aula e, o projeto foi encaminhado pela professora de sala e pela professora de artes (P3). Entre as participações em sala, as professoras continuavam o trabalho e organizavam com os alunos as propostas seguintes.

A seguir será descrito brevemente as seis participações em sala²⁰.

1º dia: a turma escolheu um livro como tema do filme: “O Fantástico Mistério de Feiurinha”, de Pedro Bandeira e, com o incentivo da professora, contou a história para as pesquisadoras. Os principais acontecimentos do livro foram colocados na lousa para a visualização de todos.

²⁰ É importante ressaltar que o trabalho foi possível em poucos encontros porque as professoras se envolveram e permitiram a evolução das ações. Por exemplo, a professora de sala ensaiou as falas dos alunos antes das gravações, releu os textos e o roteiro para orientar todos na participação; a professora de artes realizou o *storyboard*, desenvolveu o figurino, confeccionou as capas para os DVD's. As reuniões da equipe também foram fundamentais para organizar e analisar as atividades propostas.



Figura 1: Livro escolhido pela turma

A classe foi dividida em três grupos de aproximadamente seis alunos, cada qual com a professora ou uma pesquisadora responsável. Cada grupo discutiu e escreveu uma cena do filme. Ao final da atividade foram apresentadas as cenas para os demais da turma.

A turma mostrou-se animada e foi participativa, mas foi difícil manter os alunos na atividade, ocorreram muitas conversas e discussões entre os grupos, muitos realizaram cópia da escrita da cena, mesmo aqueles que têm compreensão do sistema de escrita. Também houve brigas entre os alunos.

2º dia: deu-se início aos ensaios: foram colocados na lousa os trechos já escritos e os intérpretes de cada papel. Os alunos escolheram quem seriam os atores, diretores e figurantes. Durante as cenas os próprios alunos exerceram o papel de críticos e avaliadores.

A turma mostrou-se muito motivada e com grande interesse. Os alunos foram participativos e colaboraram com a atividade.

ACENA DA BELA E A FERA

A - ABELA ESTA PRAVA E COU SONO

FALA - NEIN PARECE A MINHA HISTORA

MAIS TAMBEM COU UM MARITO TECE

NARADOR E EN NOITE DE LUARELA ELE UIVA A NOITE DO POTO LA



Figura 2: Produção escrita de Aluno 1

ACNA DA BELA E A ERA

A ABELA ESTA PRAVA E COUSONO

FALA-N E IN PA RE E A MIMHA ITICTO A

MAIS TAMBEM COU UM MARITO T E CE

NARATOR: ENN OITE DE LUXE I A ELE VIVAN OVT DO DDTCA

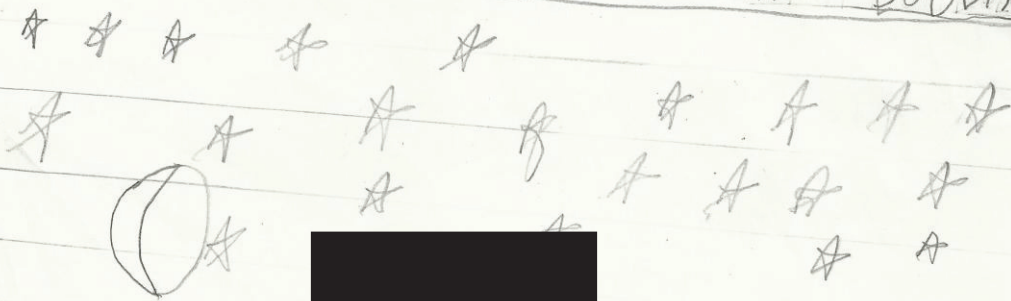


Figura 3: Exemplo de cópia realizada por ME, em que copia o nome do colega e ao final escreve seu nome



Foto 1: Lista de intérpretes na lousa – Seleção dos atores

3º dia: a classe foi dividida novamente em três grupos para escrever as cenas. Um grupo foi formado pelos alunos com maiores dificuldades de escrita, em que se desenvolveu uma atividade com o objetivo de auxiliar a compreensão do processo de identificação e formação das palavras.

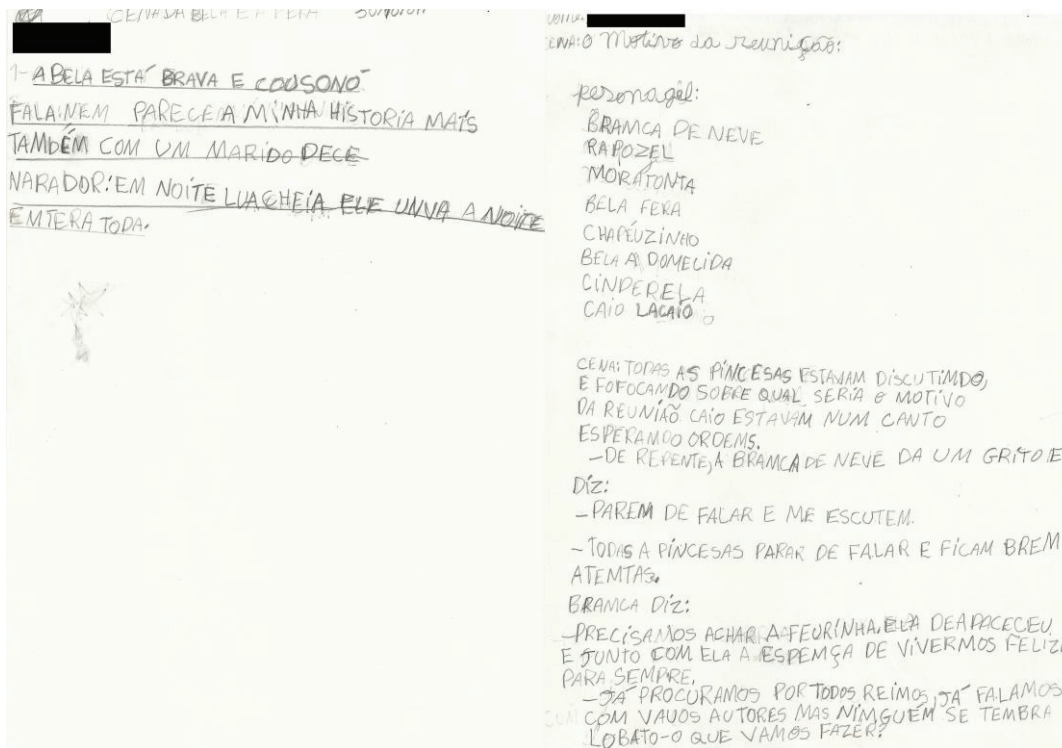


Figura 4: Exemplo de escrita das cenas do roteiro

A maioria da classe reclamou ao ser proposta a atividade de escrita, mas ao ser explicada a necessidade de continuar o roteiro para poder retomar os ensaios, todos se envolveram e participaram.

4º dia: Foi colocada a ordem das cenas na lousa e iniciou-se o ensaio. Para cada trecho, um aluno lia o que estava no roteiro e depois a turma interpretava com orientação das pesquisadoras. Toda a atividade foi filmada em vídeo, o que motivou mais os alunos a participarem ativamente. Houve pequenos episódios de brigas e os próprios alunos procuraram resolver seus conflitos.



Foto 2: Leitura das cenas

5º dia: foi realizado o ensaio geral do filme, com a participação de todos os alunos. Foram gravadas cenas de leitura com a introdução da história.

O andamento da atividade foi bastante complicado, a turma estava muito agitada. Os alunos brigaram durante as cenas. Para a gravação foi necessário parar diversas vezes e pedir a colaboração dos alunos.



Foto 3: Ensaio das cenas

6º dia: a turma estava animada a espera da filmagem. Foi usado o figurino dos diferentes personagens, confeccionado com a professora de artes. Foi bastante corrido para gravar todas as cenas e os alunos colaboraram com sugestões e em silêncio para o momento da gravação.



Foto 4: Gravação da cena inicial, narração da história

Após o intervalo, os alunos ficaram muito agitados e houve algumas discussões que precisaram da intervenção das pesquisadoras e da professora. As últimas cenas foram difíceis de serem gravadas, mas após orientação da professora foi possível concluir a atividade.



Foto 5: Alunos ao final das gravações

Ao término da fase de elaboração do filme, os alunos concluíram as atividades do projeto desenhando a arte da capa do DVD – cada aluno fez um desenho com os aspectos que considerou mais apropriado para representar a obra da turma.

A pesquisadora e a professora de artes editaram o filme (ANEXO 1) e montaram as representações de cada aluno em uma caixa de DVD com o filme pronto. No dia da formatura cada aluno recebeu um DVD com a capa que desenhou.

No dia da formatura, a professora de sala fez um discurso agradecendo e elogiando os alunos por acreditarem e participarem do projeto. Todos os presentes assistiram ao filme, gestores e professores da escola, alunos, pais e

familiares. Os alunos mostraram muito entusiasmo e fizeram muitos comentários ao se verem, puderam rir e interagir entre si a cada cena.



Foto 6: Desenho para a capa do DVD

6.5 Episódios de Letramento

Com o objetivo de identificar e analisar o Letramento nas atividades desenvolvidas destacaremos alguns momentos em que ocorreram mudanças significativas em sala de aula. As produções escritas dos alunos participantes das atividades podem ser visualizadas nos anexos (ANEXO 2).

6.5.1 Ra, um bom leitor

Segundo relato da escola²¹, em espaço de HTPC, a dinâmica familiar de Ra era conturbada, com histórico de violência doméstica, contato com drogas e

²¹ Ao optarmos pelo termo escola, referimo-nos aos professores e gestores que participaram do HTPC.

encaminhamentos para o Conselho tutelar. Alguns professores levantaram a hipótese de esquizofrenia e encaminharam o aluno para avaliação médica, mas não tiveram resposta da família e do serviço de saúde.

Ra estudava na sala juntamente com seu irmão Le. Era considerado nervoso, não participava das atividades e não se relacionava bem com os colegas. As interações com a turma eram por meio de brigas, frequentemente era alvo de piadas e xingamentos. Tinha fama de fedido, pois nos anos anteriores não solicitava para ir ao banheiro e sujava as roupas durante o período de aula.

Na sala, a relação com o irmão era de distanciamento, sentavam longe e, quando interagiam, brigavam e se chutavam por baixo da carteira.

Presenciamos cenas em que alguns alunos da sala provocavam Ra com apelidos, jogavam pedaços de borrachas e papel amassado em sua cabeça; sua reação inicial foi de dirigir palavrões aos colegas, em seguida foi se esconder atrás do armário da sala e começou a chorar. A professora relatou que *“isso é normal, ele chega a ficar a aula toda aí gemendo, não tem nada que faça ele sair”*²².

Apesar das queixas comportamentais, Ra sabia ler e escrever - realizava leitura fluente e elaborava textos – e realizava operações matemáticas adequadamente.

No contexto de sala de aula, com as relações entre os alunos e com o rótulo estabelecido pela equipe da escola, nossas ações tiveram o objetivo de ressignificar o papel ocupado por Ra. Procuramos valorizar suas habilidades e constituir um espaço em que sua participação na atividade fosse importante.

No início das atividades, na elaboração do roteiro do filme, Ra ficou responsável pela leitura das produções de seu grupo e pela leitura dos trechos do livro original para embasar os alunos da história.

²² Fala da professora de sala. Registro em diário de campo na data de 22/10/09.

No andamento do projeto, foi necessário realizar a leitura das cenas para os ensaios e antes das gravações; Ra ficou encarregado de lê-las para lembrar a turma o que seria filmado.

Esses momentos foram produtivos, promoveram a participação de Ra nas atividades e permitiram sua integração com os demais alunos. Com estas observações, sugerimos que no início²³ do filme Ra fosse o narrador, lendo o livro base com a introdução da história.

A classe se apropriou do *momento da leitura* e ficou combinado que para a leitura e a gravação era preciso silêncio. Os próprios alunos garantiram o andamento da atividade, solicitavam o fim das conversas e pediam que todos prestassem atenção, inclusive, da professora ou das pesquisadoras.

O *momento da leitura* gerou respeito entre os alunos e permitiu a participação de todos para alcançar um objetivo em comum.

Ra também participou dos ensaios e da gravação de algumas cenas. Foi o Zangado, um dos anões da história da Branca de Neve; o filho da Rapunzel e o soldado que sabia de alguém que conhecia a história da Feiurinha. Sabia suas falas e a dos outros personagens da cena e, durante os ensaios, falava os textos de todos os personagens concomitantemente com os atores.

Na gravação da cena final, ele seria o escritor que conhecia a história da personagem Feiurinha. No entanto, no dia da gravação, dois alunos²⁴ brigaram com ele no intervalo e, ao retornarem para a sala de aula, Ra estava nervoso com a situação e não quis fazer parte da atividade, recusava interagir com a turma. Não foi possível fazer com que ele gravasse a cena, mas após muito diálogo com a pesquisadora (P1), R realizou a leitura da cena final do roteiro para a turma.

²³ A leitura de R se dá de 11 – 45 segundos de filme.

²⁴ Um dos alunos foi JI, que discutiremos mais a frente.

O registro sobre Ra mostra como as ações de letramento podem modificar situações já constituídas, influenciar a participação de todos e ressignificar o papel dos alunos.

Ra decorou as falas dos personagens e sabia exatamente o que deveria ser feito em cada cena. Teve espaço e oportunidade de usar suas habilidades, ser valorizado²⁵ pela professora e pelos colegas²⁵, relacionar-se de forma saudável e participar da atividade proposta.

Nessa turma, com interações tão complexas entre os alunos (com brigas e xingamentos), foi possível estabelecer um momento de respeito à ação do outro, em uma situação real - a leitura de textos, neste momento as brigas diminuíram e os alunos se apropriaram da proposta.

6.5.2 Le, o interessado

Le, irmão de Ra, apresentava a mesma dinâmica familiar conturbada. O aluno foi encaminhado para a sala PIC por não dominar o sistema de escrita no final do ano anterior. A professora relatou que no começo do ano Le ficava nervoso com facilidade e brigava muito com outros alunos.

Quando demos início ao projeto, Le já estava alfabetizado. Observamos que o aluno se interessava pela leitura de livros, ficava atento à história e era capaz de relatar o que escutou. Interagia com os outros alunos, mas não fazia parte de um grupo, realizava as atividades sozinho e ficava a maior parte do intervalo correndo com alunos de outra sala. Le foi receptivo em relação à proposta do projeto e mostrou interesse em executar as tarefas.

Nos pequenos grupos o aluno interagiu com a turma e contou como era cada parte da história. Em conjunto elaboraram as frases e Le escreveu sozinho – quase não separava as palavras, mas quando solicitado a ler sua produção, o

²⁵ E também pela equipe da escola, que pode identificar a habilidade de R e se distanciar do estereótipo que formaram sobre o aluno.

fazia adequadamente. Com as intervenções, Le começou a segmentar as palavras, facilitando a leitura de seu texto por outras pessoas (crianças e adultos).

Durante a atividade houve momentos em que RI jogou papel em Le, ele ficou bravo e queria bater no colega, mas a pesquisadora conversou com ele e enfocou a importância de terminarem o roteiro para apresentarem.

Ao finalizarem a escrita da cena da Chapeuzinho Vermelho, Le pediu para interpretar o lobo (mesmo não sendo personagem nesse história), pois não queria ser *menina* - a Chapeuzinho ou a vovó.

Esse momento evidencia o Letramento, em que o aluno utiliza seus conhecimentos sobre a história da Chapeuzinho vermelho para conseguir ajustar seu objetivo: interpretar um personagem macho. Para manter o interesse do aluno na atividade foi proposto que ele fosse o narrador da história e realizasse a leitura da cena. Le ficou animado com sua participação e foi além da leitura, apresentou as duas alunas que interpretaram vovó e Chapeuzinho.

Nos ensaios e, mais especificamente, na gravação Le apropriou-se da função de organizar os soldados e solicitar silêncio de todos. Na cena inicial do filme, o tecido que fazia o fundo da sala começou a descolar da parede, nesse momento, o aluno buscou avisar a professora, para resolver a situação.

Durante a confecção do figurino cobrou os meninos para fazerem o chapéu dos soldados e as espadas e combinou de treinarem a cena em que marcham.

O projeto favoreceu a relação de Le com o grupo, aumentando os vínculos com os outros alunos e promovendo momentos de interação. As intervenções em relação a sua escrita foram incorporadas por ele nas produções seguintes.

6.5.3 ME: transformações em sua participação

ME era uma aluna bastante desinteressada, não participava ativamente das atividades escolares, apenas executava as tarefas com empenho. Não sabia ler e escrever, mas se esforçava nos aspectos técnicos, como fazer uma letra bonita, escrever com espaço e na linha. A professora relatou que havia suspeita de que ela tinha *dificuldades de reter conhecimentos*.

Em sala de aula era calada e bastante distraída, no intervalo interagiu com todos, era falante e comandava algumas atividades. Presenciamos sua conversa sobre esmaltes com outras meninas - ela estabeleceu qual seria a próxima cor que todas deveriam usar²⁶.

Nas atividades em pequenos grupos ME não deu sua opinião sobre a história, mesmo quando questionada pelas pesquisadoras. Ficava calada e dizia não saber. Realizou cópia²⁷ das produções dos colegas, enfocando sua caligrafia e o desenho final (que também copiou, mas incrementou mais).

No pequeno grupo específico para trabalhar o nível de letramento dela e de mais duas colegas, mostrou-se interessada, percorreu a sala em busca dos cartazes com os nomes dos alunos e questionou a escrita de muitas palavras.

No momento de decidir os intérpretes dos personagens, levantou rapidamente a mão para pedir para ser uma princesa, chegou a se oferecer na escolha de todas as princesas, queria participar e afirmou que conseguiria decorar suas falas.

No primeiro ensaio combinou com uma colega de decorar as falas de seu personagem – a Cinderela. Nos ensaios seguintes e na gravação, sabia as falas de todas as cenas e selecionava a parte do roteiro de cada momento adequadamente, identificando a escrita de palavras como Cinderela e Rapunzel.

²⁶ Registro em diário de campo em 20/10/09.

²⁷ O exemplo que demos para definimos um aluno copista foi tirado da ação de ME, que copiou inclusive o nome do colega.

Na proposta de confeccionar os figurinos, auxiliou outros alunos para montar os vestidos das princesas e até nas espadas e coroas. Estava interessada e motivada a concluir os trajes para a gravação. Perguntou constantemente para a professora de artes o que precisava fazer e como deveria ser feito. Na gravação ficou confiante e questionou se sua voz saiu alta o suficiente para a câmera captar.

ME, que era identificada como uma aluna desinteressada, passiva em sala de aula e com dificuldades de retenção, assumiu o papel de organizar e executar as tarefas começou a interagir e solicitar ajuda para ler as cenas e decorar suas falas. A ênfase nos aspectos mais aparentes da escrita, como a letra e a estética começou a dar lugar aos aspectos significativos, quando, orientada em relação ao que ainda ignorava do sistema de escrita, ela foi capaz de se inserir em atividades que requeriam o uso da leitura e da escrita. Além disso, a criança mostrou competências de memória adequadas à situação – conseguia lembrar as falas correspondentes às personagens que interpretou no filme.

A aluna vivenciou a importância da leitura em seu uso real, de forma a ser significativa - ela vivenciou o letramento e pôde fazer parte das atividades, não apenas copiando o que outros escreviam, mas como sujeito capaz de uma participação ativa e criativa.

6.5.4 JI: mudança de comportamento

Jl era um aluno agitado, sabia ler, mas se recusava a realizar as atividades com frequência, estava sempre em pé ao lado da carteira ou andando pela sala. Era considerado nervoso pelos colegas e pela equipe da escola e quando contrariado, enfrentava o outro (adulto ou criança) para conseguir o que queria. Apresentava um discurso forte e marcado por expressões como *vou finalizar com você* ou *eu que mando*. A escola relatou que o pai de Jl fazia parte de uma gangue no bairro da escola e as professoras sentiam muita dificuldade de dialogar com a família nas reuniões de pais.

Em sala de aula instigava brigas, provocava meninos e meninas, atacava verbalmente (principalmente Ra) e, em muitas situações, fisicamente com chutes, puxões de cabelo e socos. Durante o intervalo brigava, organizava *lutinhas* e batia em outros alunos.

No início das atividades do projeto JI foi resistente em participar, dizia ser coisa de criancinha. Os argumentos das pesquisadoras (P1, P3 e P4) e da professora mostraram que realizar filme não era infantil e, ao contrário, era preciso muita maturidade para dar certo. Com isso, o aluno começou a se interessar e participar das atividades.

No processo de elaboração do roteiro JI permaneceu provocando outros alunos, chutava as meninas embaixo da mesa e mexia a mesa no momento da escrita, para que os colegas rabiscassem a folha. Quando terminava de escrever, jogava papel nos outros grupos e dizia que eles eram devagar.

Pela dinâmica da atividade – classe dividida em pequenos grupos com as carteiras unidas, o interesse dos alunos em terminar era grande e as provocações não tinham o mesmo efeito de quando a classe fica organizada no alinhamento das carteiras e do trabalho individual.

Na escolha dos intérpretes dos personagens, faltava algum menino para ser o príncipe da história da Rapunzel e P1 sugeriu JI e o aluno aceitou. Nas cenas das outras princesas os meninos da sala interpretavam os soldados.

Durante os ensaios, JI foi príncipe e soldado e participava da maioria das cenas. Como soldado pôde interagir com os outros atores sem brigas ou provocações, ficava posicionado e se apropriou do papel de soldado (estufava o peito e ficava na posição de sentido). Na cena como príncipe, JI mostrou-se confiante e dizia com autonomia suas falas.

Na gravação JI estava bastante animado. Como príncipe ficou inseguro e perguntou várias vezes qual era sua fala, ficou com vergonha de gravar, mas após duas tentativas, foi possível filmar a interpretação de JI como nos ensaios.

Nas filmagens como soldado, JI estava interessado e ficava em posição segurando a espada como foi sugerido pela professora. Mas nas últimas cenas, gravadas após o intervalo da briga com Ra, JI estava agitado; riu de Ra e puxou os cabelos das alunas (princesas) que estavam sentadas à sua frente e chutou suas cadeiras. As próprias meninas, juntamente com os alunos que interpretavam os soldados conseguiram contornar a situação e ameaçaram tirar JI do papel de soldado. Com isso, o aluno diminuiu sua agitação e, com muito diálogo de P4 e da professora com toda a classe foi possível terminar as gravações.

Esse episódio deixou muitos alunos desconfortáveis e desestimulados a concluir a gravação. A decisão de gravar o filme inteiro no mesmo dia se revelou difícil de implementar, apesar de que a falta de tempo disponível não permitiu outra alternativa.

Desenvolver uma proposta motivadora e de interesse dos alunos foi uma estratégia que influenciou o comportamento dos alunos e promoveu interações entre todos os participantes de forma adequada para o espaço de sala de aula.

Um ambiente sem brigas favorece a participação, integração e adesão dos alunos nas atividades, influenciando na apreensão dos bens culturais valorizados pela escola.

6.5.5 JV, o popular

JV, assim como R, realizava leitura fluente, mas não gostava de ler em voz alta. Realizava as operações matemáticas adequadamente, mas dizia não gostar de escrever e fazia suas produções com rapidez para terminar. Em sala de aula era distraído, não prestava muita atenção, não mostrava interesse nas atividades e se queixava bastante de todas as propostas. Presenciamos momentos em que JV abaixava a cabeça na carteira e dormia - quando questionado sobre o motivo, o aluno relatava que tinha passado a noite jogando vídeo game. Observamos

também momentos em que ficava agitado na cadeira, mexia-se muito e cantarolava (mesmo durante a explicação da professora).

Os alunos tinham muito interesse nas coisas de JV. Frequentemente a turma pedia emprestado o material (como lápis de cor, borracha e giz de cera) de JV, que era diferente e novo. A professora relatou que o aluno apresentava as melhores condições socioeconômicas da turma e sempre chegava com novidades. Em uma oportunidade presenciamos ele entrar na sala com um aparelho de mp3 novo e atrair a atenção de todos. Apesar de sua condição, pudemos observar que JV chegava cedo à escola já com o uniforme sujo, sem lavar o rosto ou arrumar o cabelo.

No projeto, inicialmente JV reclamou bastante de ter que escrever, mas quando compreendeu que a elaboração do roteiro serviria para a gravação das cenas, engajou-se na atividade, produziu seu texto e interagiu com o grupo. Realizou leitura em voz alta do livro e das produções de seu grupo.

Na escolha dos personagens, estava interessado pelo papel do Caio Lacaio. Sua interpretação foi excelente, sua fala foi clara e em intensidade adequada para a filmagem. Utilizamos JV como exemplo de como falar para que a câmera pegasse bem o som. Houve momentos em que JV ficou empolgado com suas falas e repetia alto para não errar e, quando solicitado a prestar atenção na cena que ocorria ficou bravo e não queria continuar. O grupo mostrou que era importante ter silêncio para que todos pudessem fazer suas partes.

JV continuou agitado durante as atividades, mas soube compreender e respeitar os diferentes momentos. Foi capaz de participar de forma ativa e de acompanhar todas as etapas com atenção e interesse.

Atuar com a perspectiva do letramento é utilizar a leitura e escrita em práticas sociais significativas, em situações que os alunos identifiquem o ler e escrever como necessidade para desenvolver uma proposta motivadora, de forma a ressignificar as relações já estabelecidas com o material escrito. Nesse espaço,

o reflexo da proposta foi o comportamento de JV, que demonstrou maior interesse, atenção e participação em diferentes atividades.

6.5.6 Ta, a calma

Ta era considerada uma aluna tímida e tranquila, por algumas professoras *apática por não demonstrar suas emoções*²⁸. Não brigava, não conversava e não atrapalhava a aula. Foi para a sala PIC com a queixa de dificuldade de aprendizagem, no entanto, quando iniciamos o projeto sabia escrever, mas tinha muita dificuldade na leitura. No intervalo também era calma, ficava sentada com uma amiga, tomava o lanche e ficava esperando o sinal na fila.

Nas atividades nos pequenos grupos falava pouco. No primeiro momento interagia mais com a pesquisadora (P4 responsável pelo grupo) e com a professora. Na elaboração da primeira cena Ta foi solicitada a dizer o que pensava e como deveriam escrever; ela relatava que não sabia ou dizia apenas uma palavra. Com ajuda do grupo e das opiniões dos alunos, Ta foi formulando melhor sua fala e formando frases complexas para dizer como achava que deveria ser o texto. Nas cenas seguintes formulou a história e interagiu com os colegas para combinarem o texto. Mostrou-se confiante e ajudou outra aluna na escrita.

Na escolha dos personagens Ta foi a primeira a pedir para ser Branca de Neve. Ela relatou que ensaiou e treinou suas falas durante a semana na escola (no intervalo e nos ensaios com a professora de sala) e em casa.

No ensaio com a turma, mostrou-se entusiasmada com a proposta e pedia silêncio para começar as cenas. Ela interagiu com o grupo e mediou situações, como na cena da Rapunzel - dava pistas para a colega que não lembrava suas falas, ajudou na elaboração de texto e na compreensão da leitura.

²⁸ Relato de uma professora – registro em diário de campo em 17/11/09.

Durante a gravação houve cenas que algumas alunas não quiseram dizer suas falas e outras faltaram no dia da gravação. Ta foi a primeira a prontificar-se para substituí-las.

A aluna considerada tímida e, por algumas professoras passiva, demonstrou grande interesse em todas as fases do projeto e teve iniciativa para dar andamento na atividade.

6.6 Reflexões sobre a intervenção em sala de aula

Em nossa experiência com a 4ª série PIC percebermos como as relações dos alunos com a Leitura e Escrita são marcadas por vivências não prazerosas, com rótulos formados e papéis que aparentam ser fixos.

É possível perceber que os alunos não gostam²⁹ das atividades de leitura e escrita e se queixam das propostas que envolvam a escrita, mais especificamente das aulas de *Língua Portuguesa*. As propostas são vistas como tarefas e os alunos não entendem seu sentido e função.

Ao sugerirmos o desenvolvimento do Projeto Filme para a 4ª série PIC, buscamos ampliar o acesso dos alunos aos letramentos e bens culturais relacionados ao cinema, e incorporar a prática de Leitura e Escrita em atividades de interesse dos alunos e diferentes da rotina escolar tradicional, incentivando a criatividade e a motivação de todos.

Os alunos da 4ª série PIC passaram por pelo menos 4 anos no sistema de educação e muitos ainda não conseguiram dominar o sistema de escrita, são

²⁹ Identificamos em diferentes situações e em outros projetos na própria escola a recusa pela escrita na fala e ações dos alunos e nos relatos das professoras. Também observamos no Programa de Desenvolvimento Infantil - CEPRE, em um serviço público que atende a demanda da rede municipal de educação de um município do interior paulista e na clínica particular a grande ocorrência de crianças que chegam com resistência às atividades relacionadas à escrita, inclusive à solicitação de escrever o próprio nome. Não realizamos estudo de incidência, mas acompanhamos a fala dos pais e as ações das crianças e adolescentes encaminhados os serviços de Fonoaudiologia, Psicologia e Psicopedagogia com esta relação com o material escrito.

considerados incapazes pela escola³⁰ e acabam assumindo rótulos de complicados, difíceis e que não sabem apreender. Esse histórico de fracasso no processo de aquisição da escrita desmotiva o aluno e interfere em sua autoestima.

Os alunos considerados com problemas de comportamento apropriam-se mais e mais de seus lugares de alunos que brigam, enfrentam e provocam; o aluno que tem dificuldades de interação fica isolado, torna-se alvo de brincadeiras, é humilhado e fica ainda mais isolado; o aluno que não domina o sistema de escrita não tem oportunidades de compreender, não realiza trocas saudáveis e se distancia da leitura e escrita.

Apesar das constantes intervenções da professora nos aspectos motivacionais, destacando a capacidade dos alunos para ter sucesso no sistema de educação, o sistema escolar mantém esse quadro de rótulos e institui papéis fixos aos alunos, como se não fosse possível ressignificar o lugar que ocupam na escola.

Inspiradas na teoria de Bourdieu (99) e nos conceitos de capital social e cultural, procuramos ampliar, nas atividades, o acesso a diferentes bens culturais que não fazem parte do meio social dos alunos. O conceito de letramentos (33) foi fundamental para propormos ações que considerassem os conhecimentos linguísticos dos alunos, mas que também avançassem nos conhecimentos valorizados pela escola.

Nesse projeto foi possível considerar a variável linguística dos alunos e trabalhar um gênero discursivo pouco explorado pela escola. Nas atividades foi requisitada a participação dos alunos, suas opiniões e ideias, conduzindo os discursos (oral e escrito) para o uso da norma culta da língua, de forma natural, já que na elaboração escrita do roteiro do filme e na gravação das falas dos personagens foi preciso utilizar a forma valorizada pela sociedade/escola.

³⁰ Como relatamos no início, as professoras acreditavam que não era preciso desenvolver um projeto de intervenção com essa turma, pois eles já estavam saindo da escola e eram alunos *problemas*.

A proposta do projeto temático promoveu um clima lúdico, de cooperação e cumplicidade, em que os alunos participaram de forma ativa, buscaram informações e deram sugestões para um produto final coletivo, em que todos colaboraram para a conclusão da proposta. Também aumentou a participação dos alunos com dificuldades nas tarefas escolares, valorizando suas habilidades e seus conhecimentos.

Foi possível observar que o trabalho por projetos, na atividade de grupo, encorajou diferentes formas de participação e engajamento dos participantes, conforme suas possibilidades, assim como afirmam Batista e Laplane (87). É uma proposta que integra a perspectiva do Letramento e valoriza nos alunos o uso de suas competências sociais e habilidades individuais, independente do fato de já saberem ou não ler e escrever.

As atividades do projeto foram norteadas pelo Letramento e os alunos entenderam a função de cada atividade proposta, como, por exemplo, a elaboração do roteiro do filme. A escrita, frequentemente rejeitada pelos alunos, era necessária e solicitada pelo grupo para registrar e organizar as cenas para os dias do ensaio, o que permitiu participação e engajamento das crianças, que demonstraram maior interesse.

A noção de Letramento fundamentou as propostas que desenvolvemos, principalmente em relação às atividades de leitura e escrita. A escrita foi utilizada no contexto das atividades desenvolvidas, como proposta para registro de cenas, discussões sobre cinema/filme, atores e personagens, organização das diferentes funções necessárias para fazer um filme, organizar os intérpretes de cada papel e a ordem das cenas a serem filmadas. Foram situações em que a escrita se apresentou como instrumento necessário e, em alguns momentos, solicitado pelos alunos (pedido para colocar na lousa a ordem das cenas, os personagens que apareceriam e seus intérpretes).

Procuramos agregar valor às atividades de leitura e escrita, em que os próprios alunos pudessem incorporar o valor cultural da escrita e se apropriassem da necessidade do ler e escrever. Com base nas considerações de Bourdieu

(100), essas ações tiveram como objetivo adicionar valor social nas práticas de leitura e escrita, em um meio social - a escola.

Foram elaboradas listas das tarefas necessárias à realização de um filme, descrições das diferentes funções que existem no cinema (ator, diretor, roteirista, *câmera man*, figurinista, contra-regras, auxiliar de filmagem, público) e quadros com personagens e atores do filme.

Pensar o uso da escrita de forma significativa é considerar as relações e as práticas sociais de leitura e escrita a que os alunos têm acesso. Foi importante orientar as atividades para que os próprios alunos identificassem e reconhecessem a necessidade do registro escrito. As interações verbais e as formulações orais sobre o projeto precisavam ser registradas, os conteúdos carregavam significados culturais para os alunos e, desta forma, produziram sentido na proposta de escrevê-los.

Vygotsky (101) aponta a dimensão discursiva da escrita, não podendo ocorrer de forma mecânica e sem sentido para a criança, mas com a proposta de ocorrer com sentido social, em que a criança significa, resignifica e internaliza, e expressa seu discurso.

Nas atividades, a escrita também esteve presente nos pequenos grupos de trabalho na fase de elaboração do roteiro do filme. O trabalho em pequenos grupos teve o objetivo de facilitar a participação de todos os alunos nas atividades, dando sugestões, tirando possíveis dúvidas e interagindo com os membros de seu grupo de forma organizada.

Essa metodologia de trabalho em grupo nos aproximou da atividade e das crianças, permitiu avaliar o processo de leitura e escrita dos alunos e intervir nos diferentes níveis de letramento. Foi uma forma de mediar às aquisições e produções de todos os alunos, com o objetivo de ser um espaço discursivo, em que o aluno tem voz para dar sua opinião e se expressar. Smolka (32) aponta a importância do espaço discursivo na escola, para formar alunos que assumam o papel discursivo nas relações extra-escola, ou seja, é importante que a escola promova em seus espaços e atividades a participação dos alunos, contribuindo

com suas ideias, desenvolvendo a argumentação e os aspectos linguísticos para ser um sujeito crítico e capaz de analisar o que ocorre no mundo.

As intervenções por meio de grupos menores de alunos permitiram a aquisição de novos conceitos e conhecimentos construídos no coletivo, a interação entre os participantes (de forma produtiva, com um objetivo em comum, evitando brigas), a vivência de diferentes papéis (quem não sabe escrever pode ter uma ideia criativa para realizar a cena e deixa de ser considerado o *incapaz*) e fortaleceu a autoconfiança dos alunos.

As interações entre pares foram momentos de trocas e permitiram a formulação conjunta de conhecimentos. Um aluno copista³¹, com a ajuda de um aluno que já havia compreendido o sistema de escrita, pôde formular algumas hipóteses relacionadas à escrita e leitura de palavras no contexto da atividade.

A mediação no processo de aquisição da escrita ocorreu tanto pelo adulto como pelos colegas de sala, que interviram e auxiliaram na compreensão do sistema de escrita.

Os grupos puderam vivenciar situações de trocas e receberam maior auxílio diante de suas dificuldades, como o caso dos membros do grupo que sabiam escrever, mas realizavam cópias de produções dos colegas. Estes foram incentivados pelas pesquisadoras a reescreverem e motivados a fazer o que achavam ser correto. Desta forma foi possível intervir em suas reais dificuldades.

A grande maioria dos alunos apresentou dificuldades na leitura. A leitura silabada era a forma mais frequente de leitura e apenas dois³² alunos liam fluentemente seguindo as pontuações do texto.

³¹ O aluno copista sabe copiar adequadamente o que a professora escreve na lousa ou o texto do colega, mas não compreende o sistema de escrita e não realiza leitura espontânea, a escrita não atingiu sua função social, e seu objetivo nas atividades se resume a realizar a cópia mais idêntica possível, com a finalidade de igualar sua produção ao do outro. Desta forma, a ação do aluno é tão automática e alienada da função da escrita, que ele não reconhecesse palavras que sabe identificar o significado e chega a copiar, no espaço destinado ao nome de cada aluno, o nome do colega.

³² Um dos alunos era considerado o mais difícil da sala pela professora e pelos demais professores e gestores da escola. Discutiremos mais especificamente este aluno nos episódios de Letramento.

Diante da constatação de dificuldades em relação à leitura propusemos incrementar essas atividades sempre que possível. A proposta da escrita individual e espontânea nos pequenos grupos permitiu que verificássemos as dificuldades específicas dos alunos. De forma pontual (devido aos poucos encontros em que se desenvolveu essa atividade), foi possível intervir em algumas dificuldades e orientar os alunos que já estavam alfabetizados, mas que apresentavam erros significativos (transcrição fonética, trocas de letras, omissões).

Os alunos que não estavam alfabetizados foram agrupados durante a atividade de escrita para avançar no processo de letramento. As atividades envolveram as questões iniciais da escrita, conhecimentos relacionados à formação das palavras, como o reconhecimento de letras e a relação fonema/grafema (o que não seria possível no grupo inteiro). Foi uma atividade motivadora e os alunos mostraram grande interesse - percorreram a sala em busca de palavras para escrever e questionaram a pesquisadora sobre a grafia de diferentes palavras.

Verificamos que esses alunos apresentaram condições de aprendizagem e que um trabalho que enfocasse seu nível de letramento conduziria em pouco tempo a um domínio maior da leitura e da escrita em seus aspectos técnicos e significativos.

Para os alunos alfabetizados, foi possível verificar mudanças nas últimas produções de alguns, tais como: utilização de 's' como indicativo de plural, segmentação adequada das palavras, uso de travessão para as falas dos personagens e utilização adequada de pares mínimos (trocas de letras como 'f' e 'v'; 'p' e 'b').

As atividades desenvolvidas tinham a finalidade de agregar o valor da escrita nas tarefas e ter sentido para os alunos, desta forma, foram ações motivadoras e com significado, o que promoveu a participação de todos. Os alunos que não estavam alfabetizados, a partir das atividades no pequeno grupo,

mostraram-se mais interessados e questionaram às professoras/pesquisadoras a escrita das palavras.

A turma assumiu papéis diferentes dos que habitualmente ocupa na escola, de “crianças com dificuldades de aprender”, de “sala problema”; as crianças passaram a se ver como capazes e se apropriaram desse novo lugar, muitas vezes interferindo em seu comportamento em outras atividades escolares, como no intervalo (diminuíram as brigas entre os alunos) e nas aulas de matemática (a professora relatou que os alunos mostravam mais atenção e interesse em suas explicações).

Segundo Campos (7), os rótulos não contribuem para o desenvolvimento afetivo-cognitivo do aluno e geram expectativas, na maior parte das vezes negativas, limitando as ações e interações.

A experiência de trocar de papéis e de ser reconhecido como capaz permitiu que a turma concluísse um projeto que os próprios alunos ou a gestão da escola esperavam, apresentando maior participação nas atividades, interações entre pares (alunos com alunos) mediadas por objetivos comuns e motivação para as produções de leitura e escrita.

No entanto, esse é um processo muito difícil e só foi possível porque a professora de sala e a professora de Artes, juntamente com as pesquisadoras, tiveram a iniciativa de trabalhar em conjunto, modificar a dinâmica das aulas e buscar alternativas para que a turma pudesse concluir o ano e passar para a 5ª série (mudar de escola) deixando uma marca positiva na escola, nos professores, alunos, colegas de classe e neles próprios.

A proposta da sala PIC, em que os alunos com maiores dificuldades são agrupados em uma mesma sala de aula, dificulta a intervenção do professor, a participação organizada dos alunos nas atividades e o atendimento às suas necessidades. É uma forma que rotula a turma como *os alunos PIC*, aqueles que não aprendem e, como os demais professores e alunos afirmam: “*os mais difíceis da escola*”.

Essa proposta de agrupamento também dificulta o processo de parcerias e trocas entre os alunos que já aprenderam com os que ainda estão em processo de aquisição ou que possuem mais dificuldades. A dinâmica de parcerias permite que um aluno auxilie o outro, promovendo trocas entre pares. Em uma sala onde todos os alunos apresentam dificuldades (de comportamento, socialização, aprendizagem), esse processo tem menos probabilidades de acontecer.

Outro fator fundamental que dificulta a intervenção, principalmente na turma PIC, é o professor sozinho em uma sala de aula. Em um grupo com tantas queixas, com histórico de fracasso escolar, dificuldades de aprendizagem e comportamento, um único profissional para atender toda a demanda não dá conta de atuar em todos os aspectos e atender às necessidades individuais de cada aluno.

No desenvolvimento do projeto temático foi possível perceber que o trabalho com mais de um responsável em sala de aula viabiliza novas formas de atuação e intervenção em diferentes dificuldades. Também permite outros modelos de estruturação da atividade, como o caso do trabalho em pequenos grupos com orientação de um profissional.

O trabalho em parceria professora – pesquisadoras, ampliou as possibilidades de propostas a serem desenvolvidas em sala de aula, que dificilmente seria possível com apenas a professora de sala. Foi possível desenvolver as atividades em pequenos grupos e o trabalho por projeto temático, que como já discutimos, promoveram as trocas entre pares, incentivaram e motivaram a participação de todos nas tarefas de leitura e escrita.

Essa modalidade de intervenção, a parceria entre profissionais, pode ser realizada na escola com os professores, como no caso dessa pesquisa, em que a professora de artes (P3) e a professora de sala uniram suas propostas pedagógicas e realizaram o projeto filme, tema que permeou as disciplinas: artes, matemática e Língua Portuguesa.

O trabalho em parcerias pode ampliar as ações em sala de aula e intervir nas diferentes queixas e necessidades dos alunos, mas também estimula os professores, que nas trocas e nas interações de diferentes áreas do saber sentem-se motivados a realizar propostas diferenciadas e inovadoras.

O apoio de outro profissional, seja pesquisador, professor de artes, professor de educação física, professor de outra sala ou professor coordenador, contribui para a elaboração de propostas e metas que favoreçam a aprendizagem dos alunos.

As intervenções realizadas não foram suficientes para sanar as dificuldades e atrasos encontrados nessa turma, mas serviram para mostrar o potencial de aprendizagem dos alunos e as possibilidades de trabalho pedagógico quando a proposta é motivadora e contextualizada.

7. CONSIDERAÇÕES FINAIS

Realizar ações na escola é tratar de questões políticas, que orientam as práticas pedagógicas em seus contextos sociais e culturais. É preciso conhecer os fundamentos legais que dão subsídios às propostas de educação e as práticas em sala de aula.

Na escola, as tarefas de escrita frequentemente distanciam-se da realidade dos alunos e de suas experiências de letramento, dificultando a compreensão de seu sentido e função social (32).

Refletindo sobre os aspectos da dinâmica do sistema escolar, sobre as teorias de Bourdieu (99) e do Letramento (33), nossa proposta de intervenção com a 4ª série PIC teve o objetivo de transformar as relações dos alunos com o material escrito, ressignificar os papéis e rótulos dos alunos e desenvolver um modelo de intervenção, possível em sala de aula, que dê conta dos usos sociais da leitura e escrita em atividade significativa, trabalhando os bens culturais valorizados pela escola e os conhecimentos dos alunos.

O trabalho que desenvolvemos, com uma visão mais ampla de aprendizagem e com atividades diferenciadas, só foi possível por ser elaborado por uma equipe interdisciplinar, de pesquisadoras e professoras, que puderam refletir sobre novas propostas, compartilhar experiências e discutir fatores que influenciam os alunos no sucesso das atividades de leitura e escrita em sala de aula.

As propostas de vivenciar as práticas de leitura e escrita em um contexto de uso social permitiram a participação crescente dos alunos nas atividades, a realização de ações que incorporassem aspectos variados do conhecimento e a intervenção nas dificuldades de escrita.

Destacamos as atividades em pequenos grupos e a proposta de trabalho por projeto temático como modos de atuação na perspectiva do Letramento, em que os alunos vivenciam a leitura e escrita em seu uso real, nas práticas sociais e compreendem a função das atividades que envolvem a escrita.

Nessas propostas, foi possível ressignificar a relação que os alunos tinham com a leitura e escrita. No começo das atividades, ao ser comentada a necessidade da escrita, os alunos reclamaram, produziram em conjunto um “a” prolongado, demonstrando decepção e desaprovação da atividade.

Com o andamento do projeto, os próprios alunos perceberam a necessidade da escrita e solicitaram seu uso (como na seleção dos atores de cada personagem, na organização da ordem das cenas para a filmagem), compreenderam e se apropriaram da função social da escrita. Inicialmente a escrita se deu de forma espontânea e a partir dos conhecimentos dos alunos, mas para utilizar os textos no roteiro era importante o uso da forma convencional da língua – de modo que fosse garantida a difusão e compreensão por um público amplo.

A abordagem de linguagem que assumimos nesta pesquisa nos permite identificar que os alunos considerados *fracos*, *ruins* e os *piores da escola* apresentavam capacidade para envolver-se nas tarefas e concluir as atividades de leitura e escrita.

É uma proposta que permite e incentiva mudanças nas relações dos alunos com a escrita, entre os alunos e da escola com os alunos, ou seja, instiga a mudança dos rótulos de alunos *fracos* e enfoca as possibilidades realizadas em contextos significativos, em que o letramento é visto como uma perspectiva e não apenas como uma atividade. Os alunos puderam refletir sobre as atividades, participar dos espaços discursivos, formular sua opinião e relatar suas vivências, participando de todas as fases do projeto.

A proposta de mudar as atividades de sala de aula levando em consideração as teorias de Bourdieu (99), do Letramento (33;37;38;42) e o papel da mediação (32), pode modificar e transformar comportamentos, os alunos sentem-se mais valorizados e capazes para realizar as atividades e assumem um papel diferente do que ocupavam na escola.

Sabemos que apesar das mudanças com a intervenção da professora ao longo do ano e com o desenvolvimento da pesquisa, esses alunos continuam considerados pela escola como *defasados*, pois não dominam os conhecimentos esperados para a 4ª série.

É importante destacar que a maioria dos alunos foram para a 5ª série, mesmo sem os conhecimentos necessários para acompanhar as novas aprendizagens do Ciclo II.

A meta do governo do Estado de São Paulo, no Projeto *Ler e Escrever*, era “ver plenamente alfabetizadas, até 2010, todas as crianças com até oito anos de idade (2ª série/3º.ano) matriculadas na rede estadual de ensino”³³. Levantamos o questionamento sobre a *alfabetização plena* dos alunos e as dificuldades impostas pelo sistema de ensino, que muitas vezes não considera a realidade da sala de aula e suas dificuldades.

No entanto, a realidade atual não é compatível com a meta do governo e o sistema de educação dificulta o seu alcance.

Queremos instigar o debate para as propostas em sala de aula, no contexto das políticas públicas, como o Programa que cria a sala PIC, mas principalmente queremos levantar questionamentos sobre sistema que permitam ao professor lidar com a variedade de dificuldades dos alunos.

O trabalho por projetos e a intervenção em pequenos grupos são ações que apontamos como propostas que podem ser incorporadas nas práticas pedagógicas, que valorizam a escrita em seu contexto de uso – como prática social e a intervenção nas necessidades específicas dos alunos.

³³ Texto retirado do Programa Ler e Escrever, disponível no site da Fundação para o Desenvolvimento da Educação da Secretaria de Educação do Governo do Estado de São Paulo. [Disponível em] <http://lereescrever.fde.sp.gov.br/Handler/UpIConteudo.ashx?jkasdkasdk=184&OT=O>

No entanto, são ações que demandam muito do professor e, em uma sala PIC é quase impossível dar conta da demanda. Nossa experiência aponta que o trabalho em parceria com o professor, na concepção do letramento é rico e promove mudanças significativas para os alunos e para o próprio professor, que também se sente motivado em seu trabalho.

Neste aspecto, a Fonoaudiologia também pode contribuir na parceria com o professor nas ações em Educação. O fonoaudiólogo pode ser um interlocutor da equipe escolar, como profissional que não está em sala de aula, pode levantar questionamentos e reflexões em conjunto com o professor sobre o processo de desenvolvimento dos alunos. Também pode contribuir na integração dos conhecimentos específicos de sua área com os da escola e motivar o professor em suas ações, valorizar a importância do papel da escola na vida dos alunos e oportunizar ações que visem à formação de alunos cidadãos.

Assumimos uma Fonoaudiologia com olhar de linguagem, de sujeito e de intervenção que enfoca os aspectos culturais e sociais da aprendizagem. Acreditamos que o fonoaudiólogo pode ir além da visão clínica no espaço da escola. Não negamos seus conhecimentos clínicos, mas queremos destacar que na Educação, o fonoaudiólogo pode contribuir com outras formas de participação, com o cuidado e atenção para não transformar o espaço de ensino-aprendizagem em médico-clínico, misturando as questões de saúde e educação, como muito já foi feito.

Os conhecimentos clínicos fazem parte das práticas e das análises da Fonoaudiologia, no entanto, algumas abordagens de linguagem consideram problemas da esfera da educação como alterações e sintomas de saúde. No contexto escolar, as práticas e ações do profissional estão inseridas nas questões políticas, pedagógicas, sociais e culturais, de forma a realizar propostas diferenciadas do espaço clínico.

O fonoaudiólogo, nessa perspectiva, pode atuar em parceria com a escola, com os gestores e com os professores, com o objetivo de favorecer o processo de

aprendizagem dos alunos. É um profissional que pode contribuir com seus conhecimentos específicos, como as teorias de aquisição de linguagem, para instigar reflexões acerca do processo de aprendizagem dos alunos.

É possível desenvolver em conjunto com outros profissionais, ações que incentivem e favoreçam as práticas comunicativas, seja na dimensão oral, como na escrita. Também é importante desmistificar conceitos do senso comum e que fazem parte da fala da escola, como o preconceito linguístico.

Nas interações Fonoaudiologia-Escola é possível refletir sobre a importância da sala de aula ser um espaço discursivo e, mais ainda, de local para suscitar opiniões e formular argumentos para o desenvolvimento dos conhecimentos dos alunos, valorizados ou não pela escola, mas que os aproximem das práticas de leitura e escrita.

Nos aspectos da linguagem escrita, o fonoaudiólogo pode refletir com a equipe da escola propostas que busquem ressignificar a relação dos alunos com a leitura e a escrita, valorizem as diferentes habilidades dos alunos, considerem as práticas culturais e promovam atividades com sentido e contextualizadas, a fim de garantir o domínio linguístico e melhora no desempenho dos alunos nas produções escritas.

O papel do fonoaudiólogo educacional é de trabalhar em parceria com a escola. Na concepção de linguagem que assumimos, pode-se ainda desenvolver propostas que incentivem a qualidade das interações em sala de aula, entre os alunos e com os professores.

Em nossa pesquisa entramos em sala de aula, o que consideramos fundamental para o andamento do projeto. No entanto, não afirmamos ser essencial que o fonoaudiólogo entre em todas as salas de aula, até para não fomentar a ideia de triagem escolar. Acreditamos que se o profissional fizer parte da equipe escolar, as discussões, as estratégias e os conhecimentos discutidos e analisados podem contribuir para propostas que favoreçam as práticas de leitura e

escrita em sala de aula e no espaço da escola (como organização de propostas discursivas para o intervalo, festas e exposições).

As interações Fonoaudiologia-Escola devem ter o objetivo maior de refletir e desenvolver ações que alcancem os recursos linguísticos dos alunos e sejam incorporadas em suas práticas sociais, a fim de garantir transformações na perspectiva de vida dos alunos, formando cidadãos capazes de refletir sobre as diferentes informações do mundo.

8. REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- (1) Nogueira MA; Nogueira CMM. Bourdieu & a Educação. 2.ed. Belo Horizonte, Autêntica, 2006.
- (2) Gentili P. O direito à educação e as dinâmicas de exclusão na América Latina. Educ. Soc. 2009. 30(109): 1059-79.
- (3) Bourdieu P. A escola conservadora: as desigualdades frente à escola e à cultura. In: Bourdieu P. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- (4) Bourdieu P. O capital social – notas provisórias. In: Bourdieu P. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- (5) Bourdieu P. Os três estados do capital cultural. In: Bourdieu P. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.
- (6) Setton MGJ. A teoria do habitus em Pierre Bourdieu: uma leitura contemporânea. Ver. Bras. Edu. 2002 2(20):60-70. [Acesso em 14 out 2010] Disponível em: URL:
http://www.anped.org.br/rbe/rbedigital/rbde20/rbde20_06_maria_da_graca_jacinto_setton.pdf
- (7) Campos LML. A Rotulação de Alunos como Portadores de "Distúrbios ou Dificuldades de Aprendizagem": uma questão a ser refletida. Série Idéias 1997 (28): 125-40. [Acesso em 16 ago 2011] Disponível em: URL:
http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_28_p125-140_c.pdf
- (8) Garcia ALM. Fonoaudiologia e Letramento. In: Dauden ATBC e Angelis CCM. Linguagem Escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico. São Paulo: Pancast, 2005.
- (9) Rizzo G. Alfabetização Natural. Rio de Janeiro: Editora Bertrand Brasil, 1999.

- (10) Tfouni LV. Adultos não alfabetizados: o avesso do avesso. Campinas: Pontes, 1988.
- (11) Tfouni LV. Adultos não alfabetizados em uma sociedade letrada. São Paulo: Cortez, 2006.
- (12) Gnerre M. Linguagem, escrita e poder. São Paulo: Martins Fontes, 1985.
- (13) Cagliari LC. Alfabetização e Linguística. São Paulo: Scipione, 2002.
- (14) Val MGC. O que é ser alfabetizado e letrado? In: Carvalho MAF; Mendonça RH (orgs.). Práticas de leitura e escrita. Brasília : Ministério da Educação; MEC Secretaria de Educação a Distância – SEED, 2006.
- (15) Salles JF; Parente MAMP. Processos cognitivos na leitura de palavras em crianças: relações com compreensão e tempo de leitura. *Psicol. Reflex. Crit.* 2002 15 (2): 321-31. [Acesso em 08 fev 2011] Disponível em: URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-79722002000200010&lng=en&nrm=iso>
- (16) Ellis AW. Leitura, escrita e dislexia: uma análise cognitiva. 2 ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1995.
- (17) Rapp B; Folk JR; Tainturier M-J. Reading words. In: *The Handbook of Cognitive Neuropsychology: What Deficits Reveal About the Human Mind*. Psychology Press, 2002.
- (18) Coltheart M; Curtis B; Atkins P; Haller M. Models of reading aloud: Dual-route and parallel-distributed-processing approaches. In: Cohen G; Johnston RA, Plunkett K (Edit). *Exploring cognition: damaged brains and neural networks*. Readings in Cognitive Neuropsychology and Connectionist Modelling. Psychology Press, 2001.

- (19) Capovilla AGS; Joly MCRA; Ferracini F; Caparrotti NB; Carvalho MR; Raad AJ. Estratégias de leitura e desempenho em escrita no início da alfabetização: estratégias de leitura e alfabetização. *Psicol. esc. educ* 2004 8(2):189-197.
- (20) Navas ALGP; Santos MTM. Aquisição e desenvolvimento da linguagem escrita. In: Santos MTM; Navas ALGP (orgs). *Distúrbio de Leitura e Escrita: teoria e prática*. Manole: Tamboré, 2002.
- (21) Frith U. Beneath the surface of developmental dyslexia. In: Patterson KE; Marshall JC; Coltherart M. *Surface dyslexia: Neuropsychological and Cognitive Analyses of Phonological Reading*. London: Lawrence Erlbaum Associates, 1985. [Acesso em 15 jun 2011] Disponível em: URL: http://www.icn.ucl.ac.uk/dev_group/ufrith/documents/Frith,%20Beneath%20the%20surface%20of%20developmental%20dyslexia%20copy.pdf
- (22) Capovilla AGS; Capovilla FCC. *Alfabetização: método fônico*. São Paulo: Memnon, 2002.
- (23) Capovilla AGS; Capovilla FC. *Problemas de leitura e escrita: como identificar, prevenir e remediar numa abordagem fônica*. 3ª ed. São Paulo, SP: Memnon, 2003.
- (24) Capovilla FC; Macedo EC; Charin S. *Competência de Leitura: tecnologia e modelos de avaliação de compreensão em leitura silenciosa e de reconhecimento e decodificação em leitura em voz alta*. In: Santos MTM; Navas ALGP (orgs). *Distúrbio de Leitura e Escrita: teoria e prática*. Manole: Tamboré, 2002.
- (25) Calil, 1994 [Calil E. O discursivo e o sócio-histórico na noção de letramento. *Temas psicol.* 1994 2(2): 89-96.
- (26) Ferreiro E; Teberosky A. *Psicogênese da Língua Escrita*. Porto Alegre: Artmed, 1999.
- (27) Ferreiro E. *A construção da escrita na criança*. In: Ferreiro E. *Com Todas as Letras*. 4ªed. São Paulo: Cortez, 1993.

- (28) Vygotsky LS. A pré-história da linguagem escrita. In: Vigotski LS. A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores. 7ªed. Tradução José Cipolla Neto; Luís Silveira Menna Barreto; Solange Castro Afeche. São Paulo: Martins Fontes, 2007.
- (29) Luria AR. O desenvolvimento da Escrita na Criança. In: Vigotski LS; Luria AR; Leontiev AN. Linguagem, desenvolvimento e aprendizagem. 9ªed. Tradução Maria Penha Villalobos. São Paulo: Ícone, 2001.
- (30) Gontijo CMM; Leite SAS. A escrita como recurso mnemônico na fase inicial de alfabetização escolar: uma análise histórico-cultural. Educ. Soc. 2002 23(78): 143-67.
- (31) Luria AR. A psicologia experimental e o desenvolvimento infantil. In: Vygotsky LS, Luria AR, Leontiev NA. Linguagem Desenvolvimento e aprendizagem. São Paulo: Ícone, 2003.
- (32) Smolka, ALB. A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo. 11. ed. São Paulo: Cortez; Campinas: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 2003.
- (33) Rojo R. Letramentos múltiplos, escola e inclusão social. São Paulo: Parábola Editorial, 2009.
- (34) Geraldi JW. Portos de Passagem. 4ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- (35) Soares M. Letramento, um tema em três gêneros. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.
- (36) Nucci EP. Práticas de Letramento de Alunos do Ensino Médio: um estudo descritivo. [Tese – Doutorado]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2002.

- (37) Rojo R. Letramento e diversidade textual. In: Boletim 2004. Alfabetização, leitura e escrita, programa 5. [Acesso em 22 jun 2010] Disponível em: URL: www.tvebrasil.com.br/salto.
- (38) Rojo R. Letramento e capacidades de leitura para a cidadania. São Paulo: SEE: CENP, 2004.
- (39) Goulart C. Letramento e modos de ser letrado: discutindo a base teórico-metodológica de um estudo. Rev. Bras. Educ. 2006 11(33): 450-60. [Acesso em 19 ago 2011] Disponível em: URL: <http://dx.doi.org/10.1590/S1413-24782006000300005>
- (40) Goulart C. Letramento e polifonia: um estudo de aspectos discursivos do processo de alfabetização. Rev. Bras. Edu. 2001 18: 5-21.
- (41) Rojo R. Concepção de leitor e produtor de textos nos PCNs: ler é melhor do que estudar. In: Rojo R. Leitura e escrita na formação de professores. São Paulo: Editora Musa, 2002.
- (42) Soares M. A reinvenção da alfabetização. Presença Pedagógica 2003 9(52).
- (43) Soares M. Novas práticas de leitura e escrita: letramento na cibercultura. Educ. Soc. 2002 23: 143- 160.
- (44) Brasil. Ministério da Educação. Secretaria de Educação a Distância. Letra Viva: práticas de Leitura e Escrita. Boletim 09 de junho de 2006. [Acesso em 14 set 2011] Disponível em: URL: <http://tvbrasil.org.br/fotos/salto/series/165418Letraviva.pdf>
- (45) Street BV. Introduction: the new literacy studies. In: Street BV (org). Cross-cultural approaches to literacy. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.
- (46) Street BV. Perspectivas interculturais sobre o letramento. Filol. lingüíst. port., n. 8, p. 465-488, 2006. São Paulo: Editora da Universidade de São Paulo.

- (47) Rojo R. Alfabetização e Letramento: perspectivas linguísticas. São Paulo: Mercado de Letras, 1998.
- (48) Brasil. Decreto 87218/1982. Regulamenta a Lei 6.965/1981 de 09 de dezembro de 1981, que dispõe sobre a regulamentação da profissão de Fonoaudiólogo, e determina outras providências.
- (49) Fedosse E; Nakamura HY. Apresentação oral dos profissionais da Faculdade de Ciências da Saúde (FACIS), da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), para gestores do município de Piracicaba. 2001.
- (50) Silva RC. A construção da prática fonoaudiológica no nível local norteada pela Promoção da Saúde no município de Piracicaba. [Dissertação - Mestrado]. São Paulo (SP): Universidade de São Paulo; 2002.
- (51) Berberian AP. Fonoaudiologia e educação: um encontro histórico. São Paulo: Plexus; 1995.
- (52) Cavalheiro MTP. A saúde e a educação na prática e na formação do fonoaudiólogo. In: Lacerda CBF, Panhoca I, org. Tempo de Fonoaudiologia. Taubaté (SP): Cabral Editora Universitária; 1996.
- (53) Nakamura HY. Ativação de mudanças em uma disciplina de um curso de Fonoaudiologia do interior de São Paulo [Monografia]. São Paulo (SP): EDUCAR SUS / ENSP – FIOCRUZ / REDEUNIDA / SEGET da Educação e na Saúde / Ministério da Saúde, 2006.
- (54) Ramos L. Fonoaudiologia e Saúde Pública. Distúrbios da Comunicação. 1991 4(1): 9-16.
- (55) Befi D. A Inserção da Fonoaudiologia na Atenção Primária à Saúde. In: Befi D. Fonoaudiologia na Atenção Primária à Saúde. São Paulo: Lovise, 1997.

- (56) Chun RYS; Fedosse E; Leonelli BS; Marin CR; Silva R. Promoção da Saúde em Fonoaudiologia: Ações Coletivas em Equipamentos de Saúde e Educação. Revista da Sociedade Brasileira de Fonoaudiologia. 2003 1: 35-41.
- (57) Fedosse E; Perotino S; Penteadó RZ; Silva RC. Oficinas em Fonoaudiologia: processo de intervenção e transformação em espaços coletivos. In: Cadernos de Resumos da III Conferência de Pesquisa Sócio-cultural; 2000 Julho 16-20; Campinas (SP): Unicamp/PUC-SP/USP, 2000.
- (58) Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução nº309/2005. Dispõe sobre a atuação do Fonoaudiólogo na educação infantil, ensino fundamental, médio, especial e superior, e dá outras providências. Disponível em: URL: www.fonoaudiologia.org.br.
- (59) Conselho Regional de Fonoaudiologia. Comissão de Educação. Parecer 001/2008. Disponível em: URL: <http://www.fonosp.org.br/publicar/conteudo.php?id=835>
- (60) Conselho Federal de Fonoaudiologia. Resolução 387/2010. Dispõe sobre as atribuições e competências do profissional especialista em Fonoaudiologia Educacional reconhecido pelo Conselho Federal de Fonoaudiologia, alterar a redação do artigo 1º da Resolução CFFa nº 382/2010, e dá outras providências. Disponível em: URL: www.fonoaudiologia.org.br.
- (61) Conselho Regional de Fonoaudiologia - 2ª Região. Fonoaudiologia na Educação: Políticas Públicas e Atuação do Fonoaudiólogo. São Paulo, 2010.
- (62) Dauden ATBC e Mori CC. Linguagem Escrita: Quando se Escreve, Como Fazê-Lo e Para Quê? – Reflexões sobre a prática fonoaudiológica. In: Junqueira P e Dauden ATBC. Aspectos Atuais em Terapia Fonoaudiológica. São Paulo: Pancast, 2002.

- (63) Dauden ATBC e Angelis CCM. Leitura e Escrita uma questão para fonoaudiólogos? In: Dauden ATBC e Angelis CCM. Linguagem Escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico. São Paulo: Pancast, 2005.
- (64) Masini L. Considerações sobre o processo terapêutico fonoaudiológico no trabalho com a escrita. In: Dauden ATBC e Angelis CCM. Linguagem Escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico. São Paulo: Pancast, 2005.
- (65) Anais do VII Encontro Internacional de Produção Científica Cesumar - Centro Universitário de Maringá; 2011 out. 25-28; Maringá (Brasil) Maringá: Editora CESUMAR.
- (66) Anais da 5ª Mostra Acadêmica Unimep e 5º Simpósio de Ensino de Graduação; 2007 out. 23-25; Piracicaba (Brasil).
- (67) Anais da IV Semana de Fonoaudiologia da UNICAMP; 2006 set. 12-15; Campinas (Brasil).
- (68) Munhoz CMA; Massi G; Berberian AP; Giroto CRM; Guarinello AC. Análise da produção científica nacional fonoaudiológica acerca da linguagem escrita. Pró-Fono Revista de Atualização Científica. 2007 19(3): 249-58.
- (69) Scarpa EM. Aquisição da Linguagem. In: Mussalim F e Bentes AC (orgs). Introdução à Linguística: domínios e fronteiras. São Paulo: Cortez, 2001.
- (70) Bakhtin M. Estética da criação verbal. Os gêneros do discurso. 2ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- (71) Perrota C. Redimensionar erros – intervenção fonoaudiológica na escrita. In: Dauden ATBC e Angelis CCM. Linguagem Escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico. São Paulo: Pancast, 2005.

(72) Batista MGG. Falhas na Linguagem das crianças. In: Junqueira P e Dauden ATBC. Aspectos Atuais em Terapia Fonoaudiológica II. Vol2. São Paulo: Pancast, 2002.

(73) Machado MLCA; Berberian AP; Massi G. In: Santana AP; Berberian AP; Guarinello AC; Massi G (orgs). Abordagens Grupais em Fonoaudiologia: contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007.

(74) Giroto CRM; Omote S. O trabalho em grupo e a atuação fonoaudiológica com a linguagem escrita em escolas. In: Santana AP; Berberian AP; Guarinello AC; Massi G (orgs). Abordagens Grupais em Fonoaudiologia: contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007.

(75) Jordão LB, Laplane ALF. Intervenção em Grupo nas dificuldade de Leitura e Escrita [Monografia de Aprimoramento]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2009.

(76) Santana APO; Macedo HO. O afásico e a linguagem escrita: algumas reflexões. In: Dauden ATBC e Angelis CCM. Linguagem Escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico. São Paulo: Pancast, 2005.

(77) Angelis CCM; Massi G; Berberian AP. Violência simbólica nas práticas de letramento. In: Letramento: referências em saúde e educação. São Paulo: Plexus, 2006.

(78) Batista Júnior JRL, Silva FCR, Lira LCE. Redes sociais e práticas de leitura e escrita no ensino médio. Hipertextus Revista Digital [on-line] 2011 Ago [Acesso em 16 de maio de 2012] 6: 1-9. Disponível em: URL:
http://www.hipertextus.net/volume6/Hipertextus-Volume6-Jose-Ribamar-Batista_Francisco-das-Chagas-_Luciane-Lira.pdf

(79) Freitas MT. Letramento digital e formação de professores. Educ. rev. 2010 26(3): [Acesso em 15 de janeiro de 2012]. Disponível em: URL:
http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982010000300017

- (80) Laplane ALF; Batista CG; Botega MBS. Grupo de avaliação e prevenção de linguagem. In: Santana AP, Berberian AP, Guarniello AC, Massi G. (orgs). In: Abordagens Grupais em Fonoaudiologia: contextos e aplicações. São Paulo: Plexus, 2007.
- (81) Jordão LB, Nakamura HY. Fonoaudiologia e SUS: questões de inserção em um município paulista. [Monografia]. Campinas (SP): Universidade Estadual de Campinas; 2007.
- (82) Possenti S. Sobre a natureza dos erros, especialmente os de grafia. In: Lodi ACB; Harrison KMP; Campos SRL; Teske O (orgs). Letramento e minorias. 4ªed. Porto Alegre: Mediação, 2010.
- (83) Zorzi DS, Mendes VLF, Maia SM. As dificuldades de aprendizagem sob a perspectiva da escuta fonoaudiológica e do olhar dos profissionais da Educação: construindo possibilidades de intervenção. Anais do 16º Congresso Brasileiro de Fonoaudiologia. Campos do Jordão, 24-27 de setembro de 2008.
- (84) Barcellos CAP e Freire RM. Assessoria fonoaudiológica na escola: sob o efeito da escrita e sua aquisição. Distúrbios da Comunicação, São Paulo, 17(3): 373-383, dezembro, 2005.
- (85) Calheta PP. Assessoria fonoaudiológica escolar e letramento infantil. In: Dauden ATBC e Angelis CCM. Linguagem Escrita: tendências e reflexões sobre o trabalho fonoaudiológico. São Paulo: Pancast, 2005.
- (86) Barcellos CAP e Goulart JDS. Assessoria Escolar em Fonoaudiologia: o que pensam os educadores a respeito da atuação do fonoaudiólogo na escola? janus, lorena, ano 2, nº 2, 1º semestre de 2005.
- (87) Batista CG; Laplane ALF. Modalidades de Atendimento Especializado: o grupo de convivência de crianças com deficiência visual. In: Masini EFS (org). A pessoa com deficiência visual: um livro para educadores. São Paulo: Vetor, 2007.

- (88) Leite LHA. Pedagogia de projetos: intervenção no presente. *Presença Pedagógica*, 1996 2(8).
- (89) Garcia RL. *Novos olhares sobre a alfabetização*. São Paulo- SP: Editora Cortez, 2004.
- (90) Haguette TMF. Pesquisa-ação e pesquisa participante. In: Haguette TMF. *Metodologias Qualitativas na sociologia*. Petrópolis: Vozes, 2001.
- (91) Thiollent M. *Metodologia da pesquisa-ação*. São Paulo: Cortez, 1986.
- (92) Viégas LS. Reflexões sobre a pesquisa etnográfica em Psicologia e Educação. *Diálogos possíveis: revista da Faculdade Social da Bahia*. 2007 (1): 101-23. [Acesso em 14 jun. 2010] Disponível em: URL: <http://www.faculdadesocial.edu.br/dialogospossiveis/artigos/10/09.pdf>
- (93) Gualda DMR; Hoga LAK. Pesquisa etnográfica em enfermagem Ver. *esc. enferm. USP*. 1997 31(3): 410-22. [Acesso em 17 jun 2010] Disponível em: URL: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0080-6234199700030005&lng=en&nrm=iso&tlng=PT
- (94) Minayo MCS. *O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde*. São Paulo, Hucitec, 1993.
- (95) Kobayashi DEAS. *Educação inclusiva : Possibilidades e desafios para uma escola pública estadual de Campinas*. [Dissertação de Mestrado]. Campinas: Universidade Estadual de Campinas; 2010.
- (96) Parente SMBA e Ranña W. Dificuldades de aprendizagem: discussão crítica de um modelo de atendimento. In: Scoz BJL, Rubistein E, Rossa EMM, Barone LMC. *O caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- (97) Alves M, Ramos FRS, Penna CMM. *O trabalho interdisciplinar: aproximações possíveis na visão de enfermeiras de uma unidade de emergência*.

Texto & Contexto Enfermagem, A Enfermagem e a interdisciplinaridade: tendências e desafios, 2005 14: 323-331.

(98) São Paulo. Secretaria da Educação. Secretaria da Educação, Fundação para o Desenvolvimento da Educação. Ler e escrever: PIC – Projeto Intensivo no Ciclo; material do professor– 4a série; adaptação do material original, Claudia Rosenberg Aratangy, Rosalinda Soares Ribeiro de Vasconcelos. - 3. ed. São Paulo : FDE, 2010.

(99) Bourdieu P. Escritos de educação. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

(100) Bourdieu P. As regras da Arte. São Paulo: Companhia das Letras, 1996.

(101) Vygotsky LS. Pensamento e linguagem. 2ªed. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

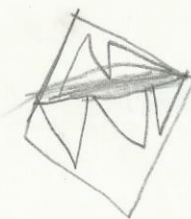
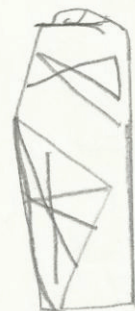
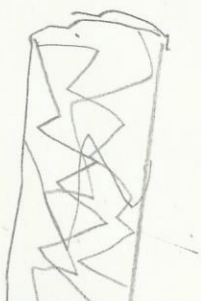
9. ANEXOS

ANEXO 1: DVD produzido pela 4ª série PIC

ANEXO 2: Produções dos alunos

Ra

AS BRANCA ÉL AS ESTÃO
COM MEDO DE MORRER MAS VIVER
FELIZ PAR A GENTE
BRANCA DENE VE MANDACALHO LACAO
PROCURAR O AUTOR DA HISTORIA
DE FEIURINHA NINGUEM ESCREVE
A HISTORIAS



AS PRIN LEIAS ELAS ESTAO COM ME DO DE
NUNCA MAS VIVER FELIZ PARA SEMPRE BRANLA
DE VEVE MANDA LAIO LA LAIO PROCURAR O AUTOR
DA HISTORIAS DE FEURINHANI QUEM ESCREVEU
A HISTORIAS ELAS AC HAM AFAXINEIRA LONTA
A HISTORIAS PARA ELA O AUTOR ESCREVE
A HISTORIA E TO DO COMEMORAM QUEI
ELA VAI VIVER FELIZ PARA SEMPRE

Le



diarios libro de ... lista de ...

- Dracaco que
- reproje
- insuato
- plac ofa
- duplo de modo
- gole adormida
- senda
- unidade

Adaptar a realidade brasileira para a realidade americana. ...
 ... para o futuro. ...

... para o futuro. ...

EMADARÉ LA E A É É A

30/10/2009

~~oceans do no sempre~~

~~ocean do no sempre~~

~~ocean do no sempre~~



ME



10/17/09
Fantástico mundo de Lumbina

ACNA DA BELA E A ERA

A-ABELA ESTA PRAVA E COUSONO

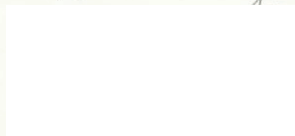
FALA-N E IN PA REÇE A MIMHA ITICTO A

MAIS TAMBÉICO VUMMARITO T E CE

NARATOR: ENN OITE DE LUXE I A ELE VIVANOV T DO DDTCA

* * * * *

* * * * *



* *



ACENA DA CHAPEUZINHO

GRUPO:

CHAPÉU ZIMHO / VÓVO BIRUTA

FALAR:

C-VÓVO EU CONTINUO É MARIDO MOROCEI VOCE

VÓVO: DITRETO COMER MEUS DOCE EU HOFICOU MEU

DOCE NIHO CONDA

CHAPÉU ZIMHO: AVÓVO EU SO EM GORDEI UMA QUIL

INHDS

1) FALA DE SA NIMA DA

2) BRAVA

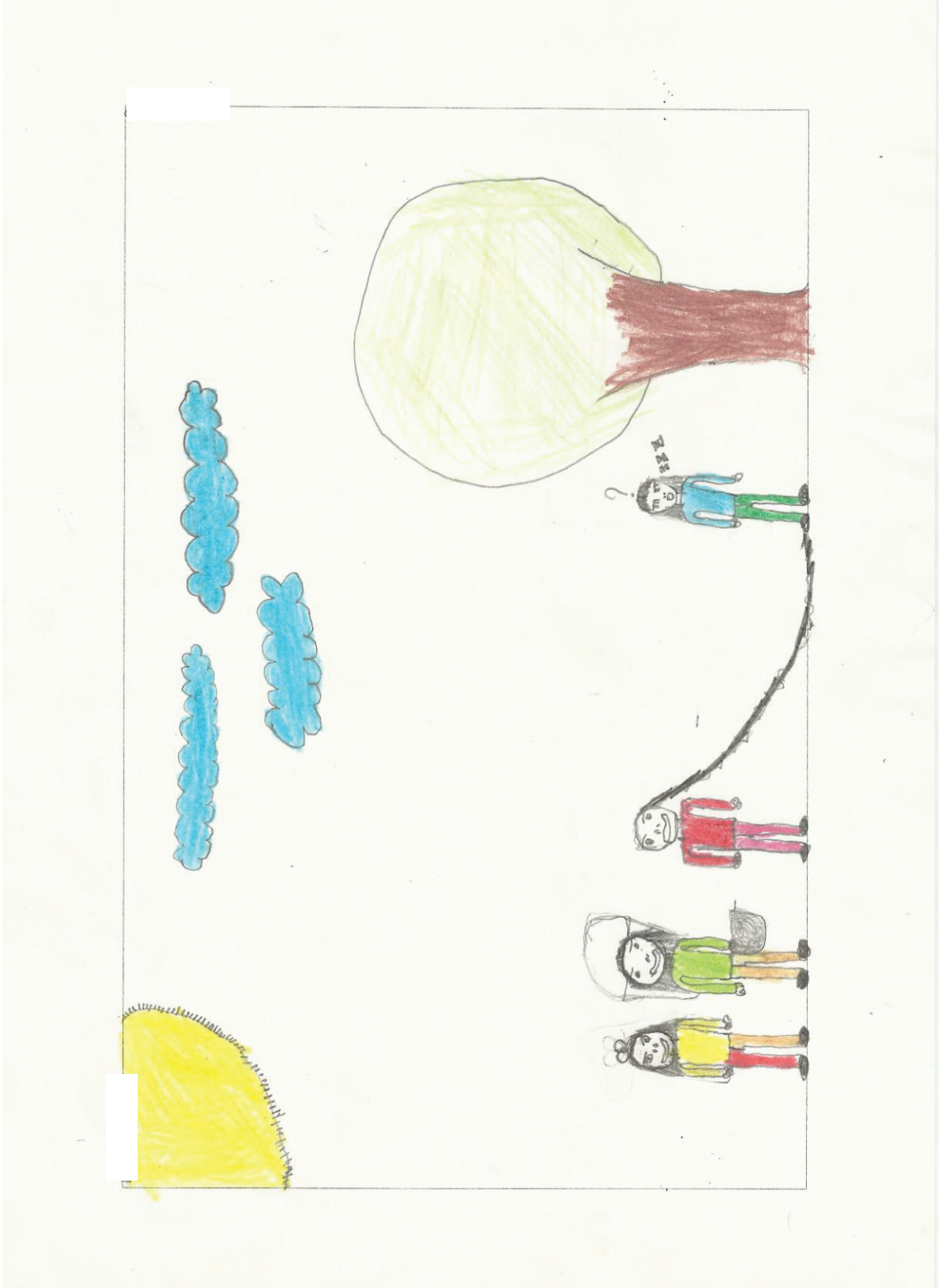
3) TRISTE

4)

NA CASA DA VÓVO



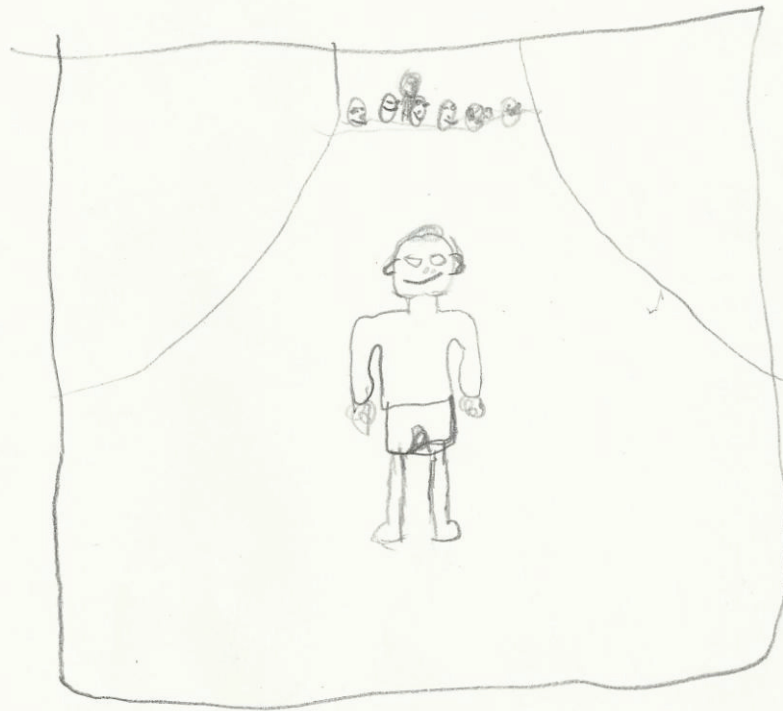
Jl



O SÉTIMO ANÃO FALA PARA A BRANCA DE NEVE:

QUANDO VAI NASCER O MEU AFILHADO
BRANCA DE NEVE, EU ACHO QUE VAI NASCER
LOGO CHAMAS AS PRINCESAS E OS ANÕES
VAMOS FAZER UMA FESTA PARA COMEMORAR O
NACIMENTO.

A BRANCA DE NEVE CHAMA O PRÍNCIPE
O PRÍNCIPE FALA: QUE SERÁ MENINO E AS PRINCESAS
E SA FALA QUE SERÁ MENINA



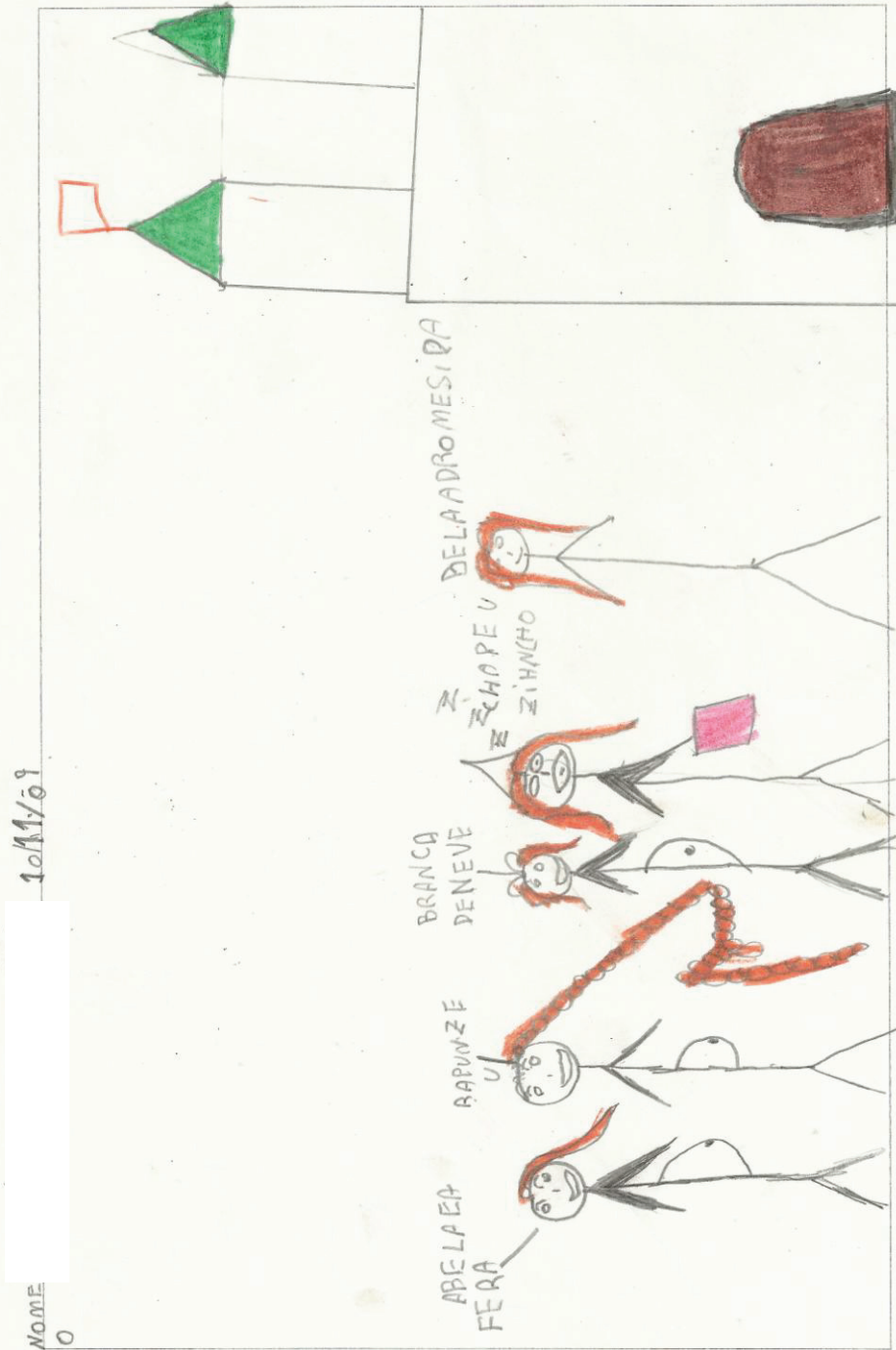
O MOTIVO DA REUNIÃO

PERSONAGENS:

BRANCA DE NEVE
RAPUNSEL
MOURA TORTA
BELA E A FERA
CHAPÉUZINHO
BELA ADORMECIDA
SINDERELA
CAIO LACAIÓ

TODAS AS PRINCEZAS ESTAVA DISCUINDO
E FOFONDO SOBRE QUAL SERIA O MOTIVO DA
REUNIÃO. CAIO LACAIÓ ESTAVA NO LANTO
ESPERANDO AS ORDENS DE REPENTE A
BRANCA DE REPENTE DA UM GRITO
EIS:

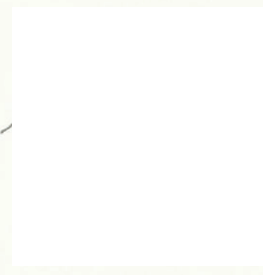
— PARA DE FALAR E ME ESCUTEN
TODAS AS PRINCEZAS PARA DE FALAR E
FICON ATENTAN BRANCA EIS:
— PRESIZAMOS ACHAR A FEIURINHA
ELA DESAPARECEU E JUNTO COM ELA
A ESPERANÇA DE VIVER FELIS PARA SEMPRE
SEMPRE JA PRECURAMOS PARA TODOS OS
REINOS JA FALAMOS
COM VARIOS AUTORES



Nome: [redacted] 10/11/09

O SETIMO A NAOCUAN DOVA INACERU MEUA FILIADO
EU ACHO QUE VA INASCERNO GO CHAME AS PRINSESA E OS ANOESS
VAMOS FAZER UMA FESTA PARA COMEMORAR O NASIMENTO
CHAMA O PRINSESA SEAO MENINO OU MENINA ANOES

UBARCA DE NEVE MANDA O CAIO LACAO AVATOR DA HISTORIA DA FEIURA
A NIANGEN ISAVE VE A FEIURA HA NA BRUCEA PROCURAM
UM OUTRO PAA CONTAR A HISTORIA DA FEIURIAH. 40)
ELAS ACHA A FAXINERA COM TA HISTORIA DA FEIURA HA NA M
O AUTORES CE A VE A HISTORIA DA FEIURA HA NA E TODOS QOME
MORAN FELICES PAA SE PER



SE NA RAPUNZEL

PERSONAGENS

RAPUNZEL

MARIDO

FILHO

A RAPUNZEL ESTÁ SENTADA NA SALA

RAPUNZEL ESTÁ SENTADA NA SALA

RAPUNZEL "PONTOS" MINHA CABEÇA ESTÁ DUE NO

FILHO "PONTO" PROQUE MAMAE

PROQUE SEU PAI ES QUE SA CAIVI E EU TEMHO QUE JOGAR ASTRASA

PRA ELE SUBI "PONTOS" RAPUNZEL JOGE SUA TAPSA PARA EU SUBI

JAVE A MEU CABELO ISTOU CO INCAO VECA TOMA UM CIA OUM MO

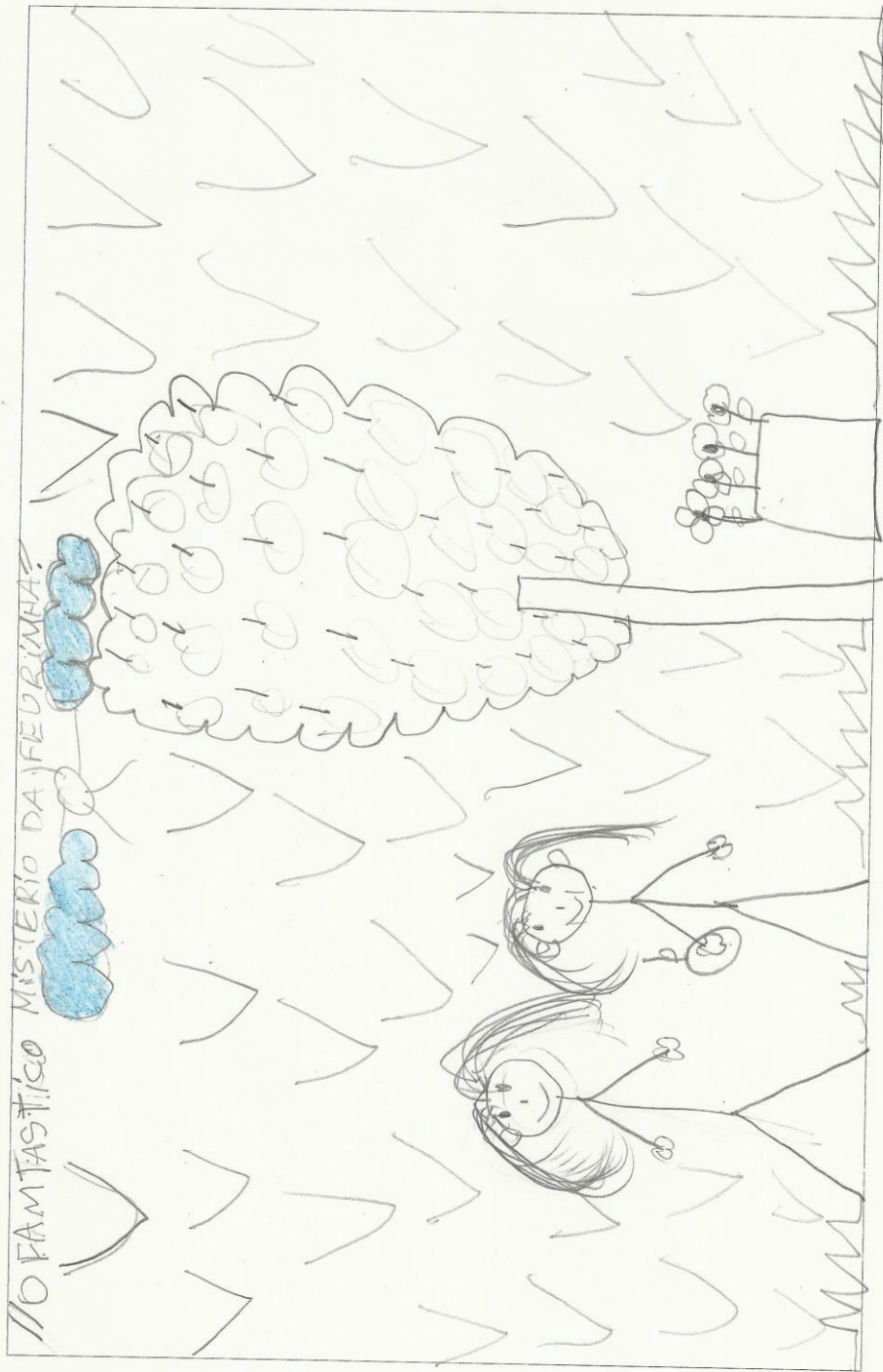
ASPIRINA RAPUNZEL "VOCÊ PODIA IMAGERCE IR NA ACADEMIA

AGENTE PODIA BATEU NA BOLA

FFIM

DA SE NA

Ta



TRAILA A CENA DA CHAPÉUZINHO VERMELHO

GRUPA:

VOVÓ PIRUCA CHAPÉUZINHO

X

FALAR: VOVÓ EU COTINHO CEI MARIDO MORO CEI VOCE

VOVÓ: DI-TRETO COMER MEUS DOCENHO FICOU MEU
DOCENHO CONDA

CHAPÉUZINHO VOVÓ EU COEM GORDEI UMA QUILINHOS
FALAR: 1) A DEZANIMADA TA TRÍ

2) NOVÓ ESTA BRANA

3) A CHAPÉUZINHO ESTA TRISTE

4) LUGAR A CENA NA CASA DA VOVÓ

5) _____

6) _____

7) _____



CENADA BELA E A FERA

30/10/09

1- A BELA ESTÁ BRAVA E COUSONO

FALA: NEM PARECE A MINHA HISTÓRIA MAIS

TAMBÉM COM UM MARIDO DECE

NARADOR: EM NOITE LUACHEIA ELE UNVA A NOITE
EMTERA TODA.



CENA: O Motivo da reunião:

personagem:

BRANCA DE NEVE

RAPOZEL

MORATONTA

BELA FERA

CHAPÉUZINHO

BELA ADONELIDA

CINDERELA

CAIO LACAIÓ

CENA: TODAS AS PRINCESAS ESTAVAM DISCUTINDO,
E FOCANDO SOBRE QUAL SERIA O MOTIVO
DA REUNIÃO. CAIO ESTAVAM NUM CANTO
ESPERANDO ORDENS.

- DE REPENTE, A BRANCA DE NEVE DA UM GRITO E

DIZ:

- PAREM DE FALAR E ME ESCUTEM.

- TODAS A PRINCESAS PARAR DE FALAR E FICAM BEM
ATEMTAS.

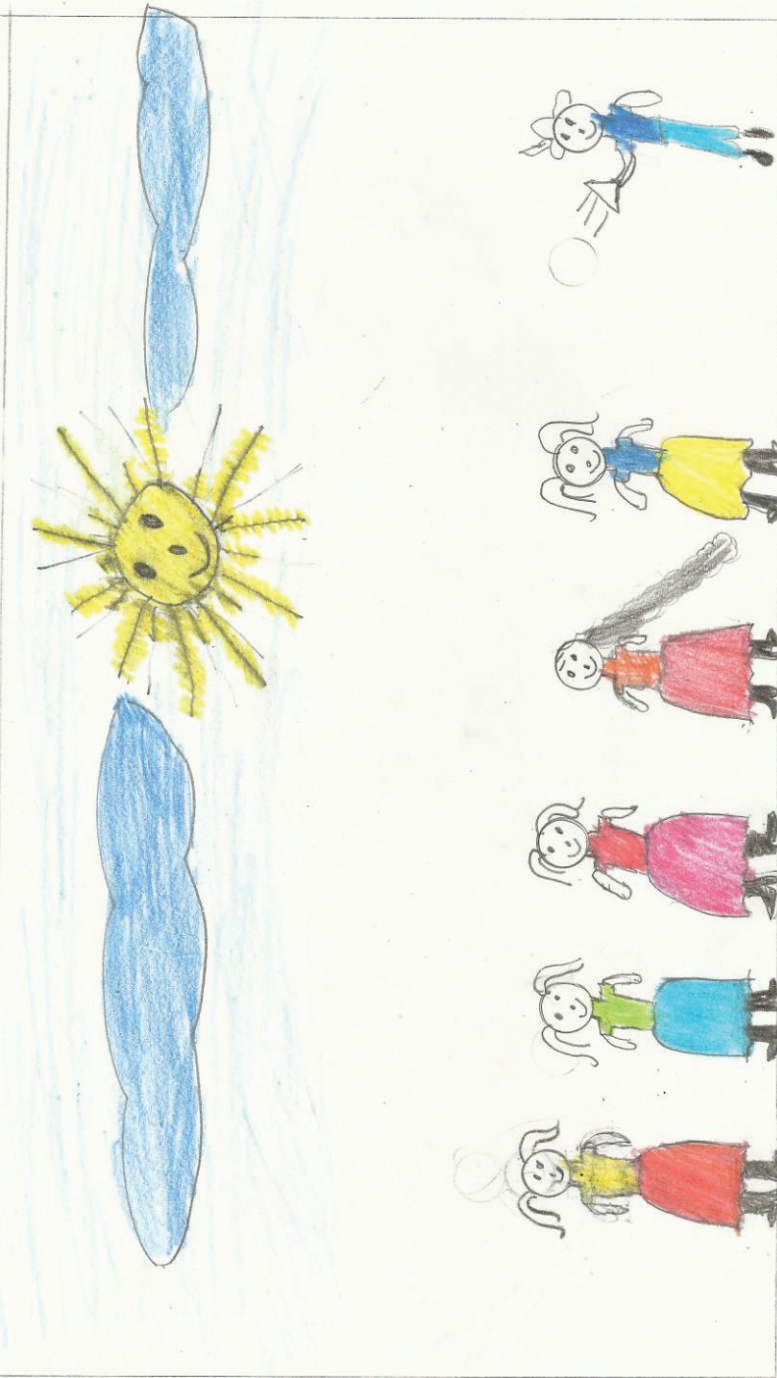
BRANCA DIZ:

- PRECISAMOS ACHAR A FEURINHA, ELA DE A PACECEU,
E JUNTO COM ELA A ESPERANÇA DE VIVERMOS FELIZES
PARA SEMPRE.

- JÁ PROCURAMOS POR TODOS REINOS, JÁ FALAMOS
COM VÁRIOS AUTORES MAS NINGUÉM SE TEMBRA
LOBATO - O QUE VAMOS FAZER?

20/11/2009

"O Fantástico misterio de Lavinha"



~~Resumo~~ CENA DA CINDERELA

maneira porque os sapatinhos estão ~~em~~ encantados

PERSONAGENS: CINDERELA, VIOLETA, BRANCA DE NEVE

LACIAO: APRESENTANDO ASIMMHORE CINDERELA ~~em~~ EN CANTADO

CINDERELA EN TRANDO MANCADO E RENGAMADO MUITO AIAIAI

BRANCA DE NEVE PENHORIA: CINDERELA POR QUE TAMANCIDO

ERGA ~~em~~ DO TANTO?

CINDERELA RESPOSTE: MEU SAPATINHO DE CRISTAL ESTÁ ~~em~~ APEN TADO

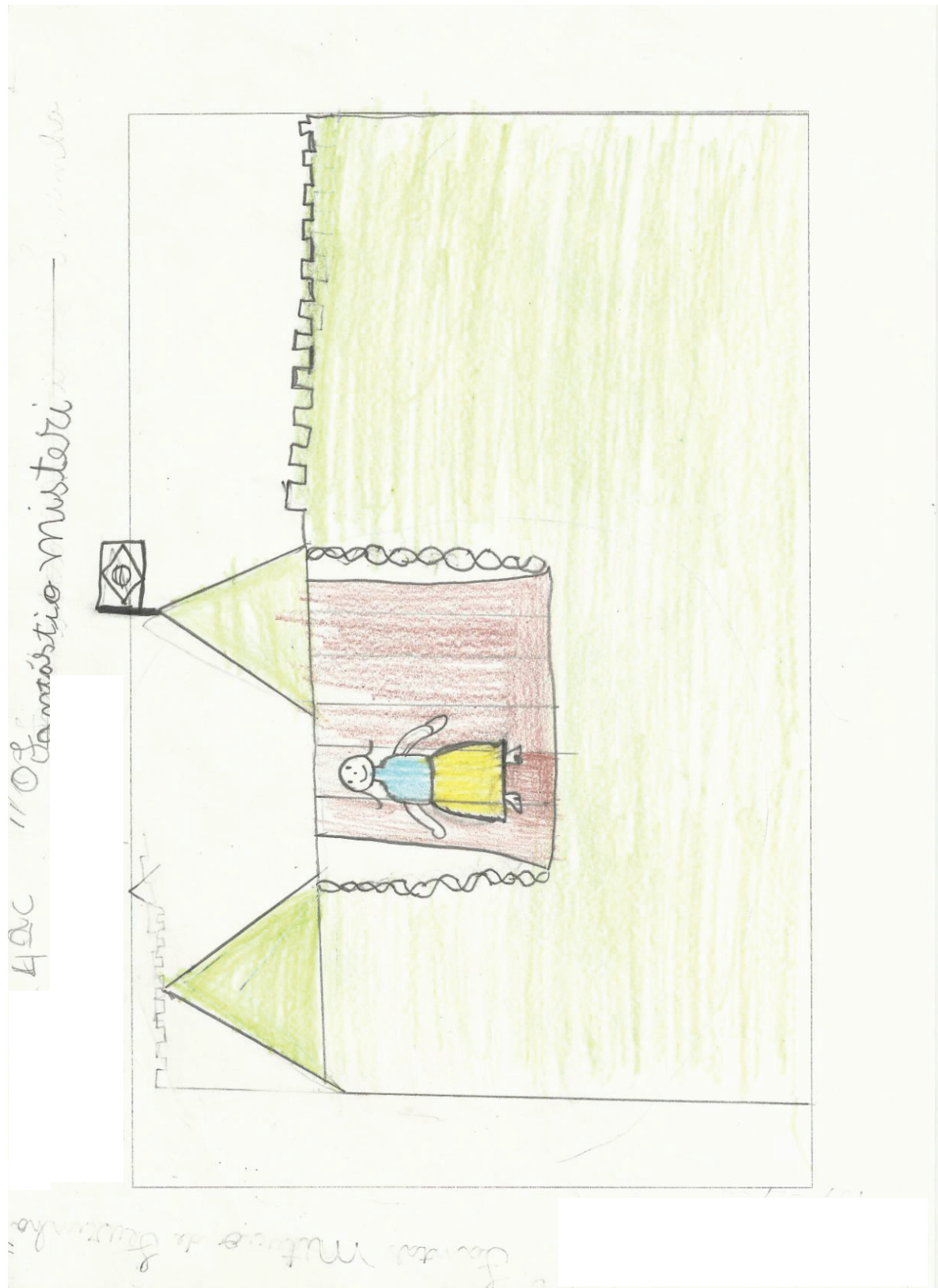
POP QUE MEU DE TAINCHADO PELACRISTALOS EIXTA ELAS SE SENTAM E TIRA OSAPATO

FIM

BELA ADORMECIDA

PERSONAGENS: BELA ADORMECIDA, NENÉ, PRINCEPI ENCAN TADO, CAIO LACAI O. ABRE A BORTA E ANUNCIA
-APRECEM TO PRINCESA BELA ADORMECIDA EM CANTADA.
PRINCESA CHEGA BOCEJANDO ESPRIGUEANDO E FOI LOGO PROCURANDO UM LUGAR
PARA EM COSTAR E COMESOU RUNCAR.

Aluno 1



(CENA DA BELA E FERA)

A BELA ESTABRAVA E COM SONO
ELA NEN PARECE A MINHA ESTORIA, MASTAN BEN COM MARIDO DE
NARRADOR: E A VOITE DEL VA HEI ANHA ELE UIVA A NOITE DA DA



Cena da Chapeuzinho

Grupo LEANDRO LINDA EDUARDA THALIA
PAULO MAICON

AVOVO E LA E BRUTA E CHAPEUZINHO
FALAS:

1C - VOVO EU CONTINUO MORANDO COM VOCE
com voçá! sem

2V - DETAVTO COMER OS MEUS DOCINHOS VOCE FICOU GORDA

3C - NOSA VOVO EU INGORDEI UM BULINHOS

1AARA: 1 CHAPEUZINHO ISTA DE SANIMADA

2 VOVO ESTA BRAVA

3 TRISTI

A CENA FOI NA CASA DA VOVO

FIM

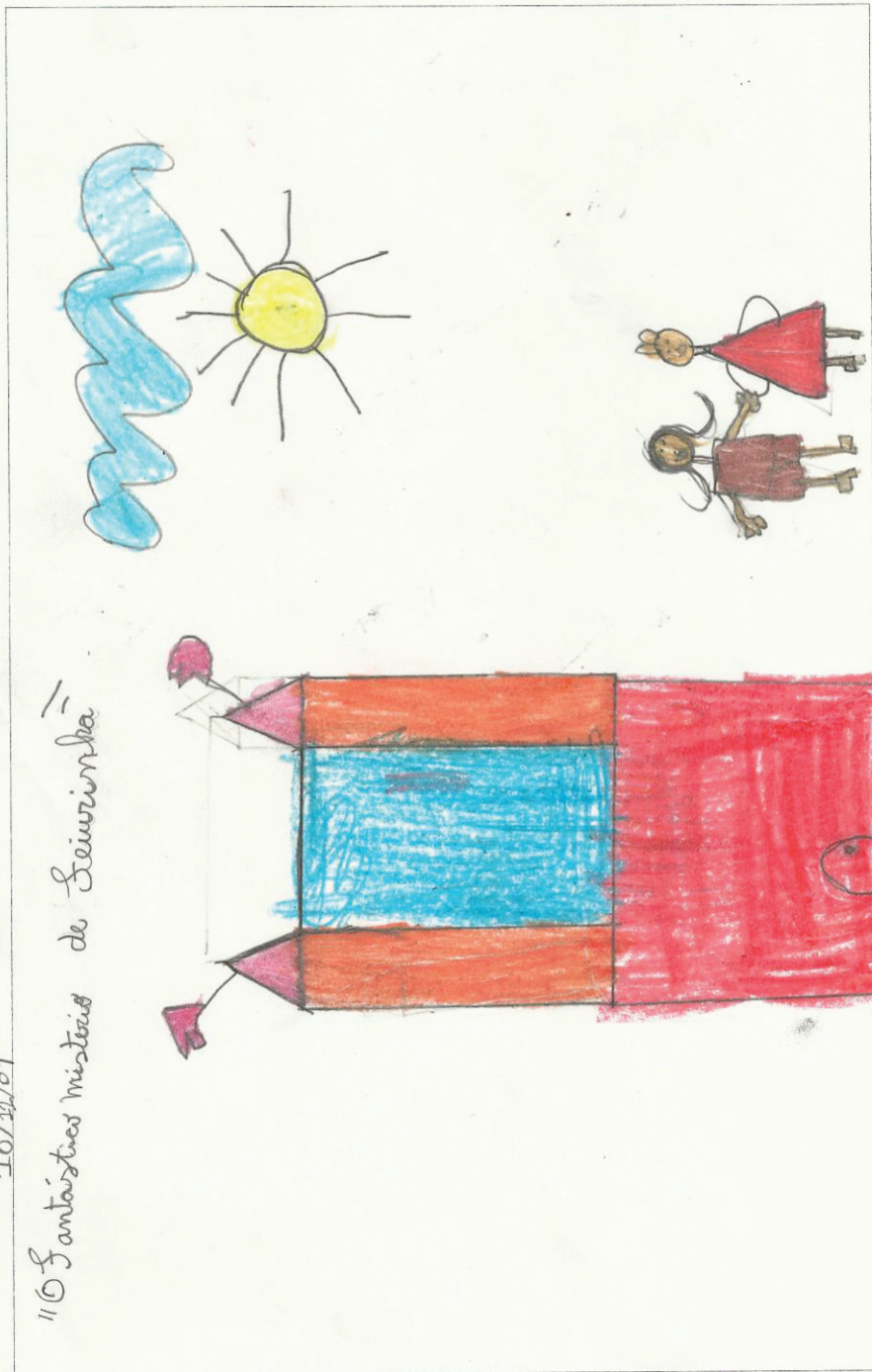




NOME:

AS PRICES A É LAS ISTA COME DO DE NU CA MAIS DE VIVE F
FELIS DALRA SE PAI
BANCA DE NEVIMA DA CAIULACAIU AUTOIO DA ISTORA
DA FEURINHA
NIGEI IS REVEU A ISTORADA FEURINHA
AS PRICE SA PROCURAUAYOR PARA COMTA A ISTOR
DA FEURINHA É LISACIA AFA XIVERA
AFARINHA É LISACIA AFA XIVERA
PARA LINE RACOTA A ISTORIA DA FEURINHA
O AUTOI SE JAS
E TODOS IS CREVE A ISTORIA DA FEURINHA
FELIS PARA SE PRE QUE A FEURINHA VAI VIVER

ENADARAPUSEUS
 MAR, DODARAPUSEU
 PERSONAGENS
 - RAPUNZEL
 - MARIDO
 - FILHO
 - ARA PUNZELAS ESTÁ SENTADA NASALA
 - RAPUNZEL: NI ACABES ESTADO ENO
 - FILHO: POQUE, inoual?
 - POQUE SE PAI ICESIA XAVI DODIA
 - FAI EUTEI JOGA STRNSAPA RAELI SUBI
 MARIDO: RABZEU GOEASUARANSÁ
 DAVO AMUTOCODD
 AIME CABELO
 TOMAUXA O JMAA JPI RINA
 - RAPUNZEL: CE PODIAES MARESE
 VAIFAZEUMA CADANIA
 - FILHO: E PAI AGTI PODI BATEUM BOLIÁ
 FIDASENA



Endereça a manca porque os saratinhos estão apertados

^{Endereça}
PESONEGE, LACAIO, Branca de Neve,

LACAIO:

LACAIO: APRENSETADO ASIMORÍTA CIDIE BELA

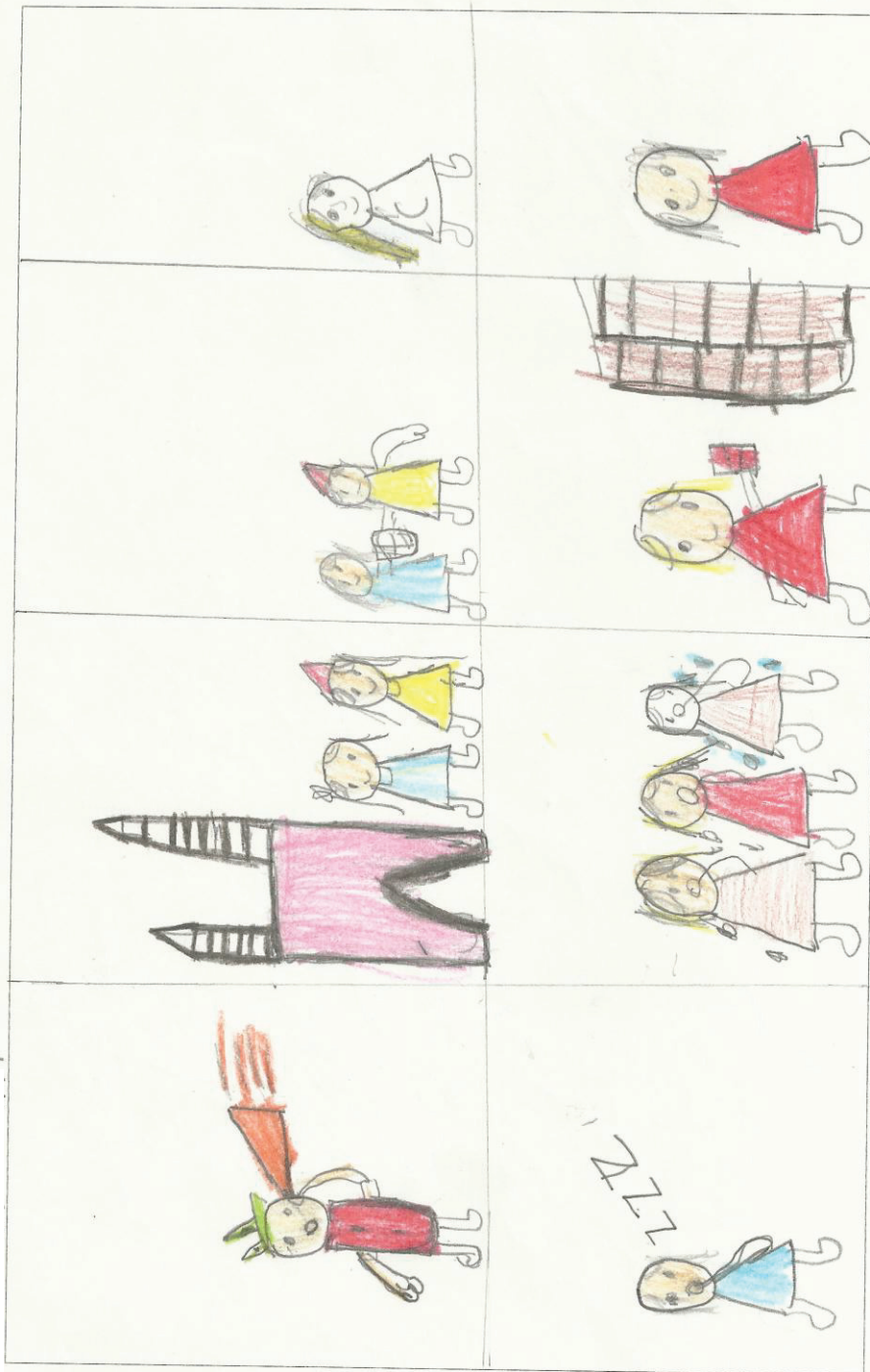


CENA . CODECENA MANCHADOR QUE SA PA TCHO
APERTA

PEK SO NAGE: CE DE REA, LACHO, BRANCA DE NEVE

LA CAHO: A PRESTANO . SI DE REA EN CANTADA

SI DE REA BTRA MANCHANO RECLAMADO



Anoio meturo do reunião

Pesantagens.

Bralo de nurese

Ropuzel

Mozatato

Bela e afera

Onaplagumbo

Bela a daneseda

Sidellero

CAIO LACAI

tados os prun cesus etavos discutendo

profelando sabe cou selio a maturo do reunião.

Caio e Larvo num mixão d Perão a zede

De Roplate, a Branca de nere do um guto e dez

Panem de falar e me ezute mo

o tados os prun cesus prun mesos Panem de falar e Juan

em ate Ntos

Boma diz:

- prun cesus a char a Juan Nho do des apareceu
e prun cesus cam do a espemato da prun cesus felizes

Para sempre

CENA: CIDELEA

PER SONAGE: CIDELEA, BENACADENBE, LACAIO

LA CAHO: A PAESG 9ANO

Cena do Rapuzel

Personagi Rapuzel o malado, filho

A Rapuzel está sentada no solo
Rapuzel numha cabeça etc. dando
filho Rapuzel normal

Rapuzel Puque deu Rapuzel sempre
o choro e ai eu teudo que jogar
as minhas tranças para ele e subi
deu isto muito gostoso

marido Rapuzel, jogue as tranças
rapuzel; foi vou ao ai meu cabelo
estou com enxaqueca!
marido: teno um cho seu como
aprimo

Rapuzel vive para emagrecer e no
acade nio acade nio

filho e Pai a gente pode bater
um balho

fim da cena



Cena do RAPUNZEL

rapunzel
marido no jardim
filho

schneewittchen

CENA DA RAPUNZEL
PERSONAGENS:

= RAPUNZEL
= MARIDO
= FILHO

A Rapunzel vive sentada no topo
da torre: cabelo CABELO ESTO.
SOFNO

FILHO: menino pequeno
do jardim. Pode ser feito um jogo
de memória + nomes para se fazer
Ele está muito feliz!
MARIDO: RAPUNZEL!

SOBRE AS TORNAS
MARIDO RAPUNZEL SOBRE AS TORNAS
RAPUNZEL: JA VOU... AIMEU
CABELO ESTOU COM ENXAQUECA!

FIM DA CENA

... COLOREI O CILAR ✓
... ES SUE ...

BE F DE NEU MANIDIA EAOLACIO PRO OUBA
NICUL ES SREUE AVEU. RISTOR DE FEUR
→ PRICESA PROCURAM AV PIO TARAICOTAR
ITOUSA DA FEURINHA ACHA FASINERA
A FASINERA COTA IS TOSIA DAFEURINHA PARA
ELAS. OAV TOR ES CREZ RE HISTORIA DAFEURINHA
E TODOS CONENORA QUE ELA NAIVIVE FELIZ
TARA SEPTRE

O SÉTIMO ANÃO FALA PARA A
BRANCA DE NEVE.

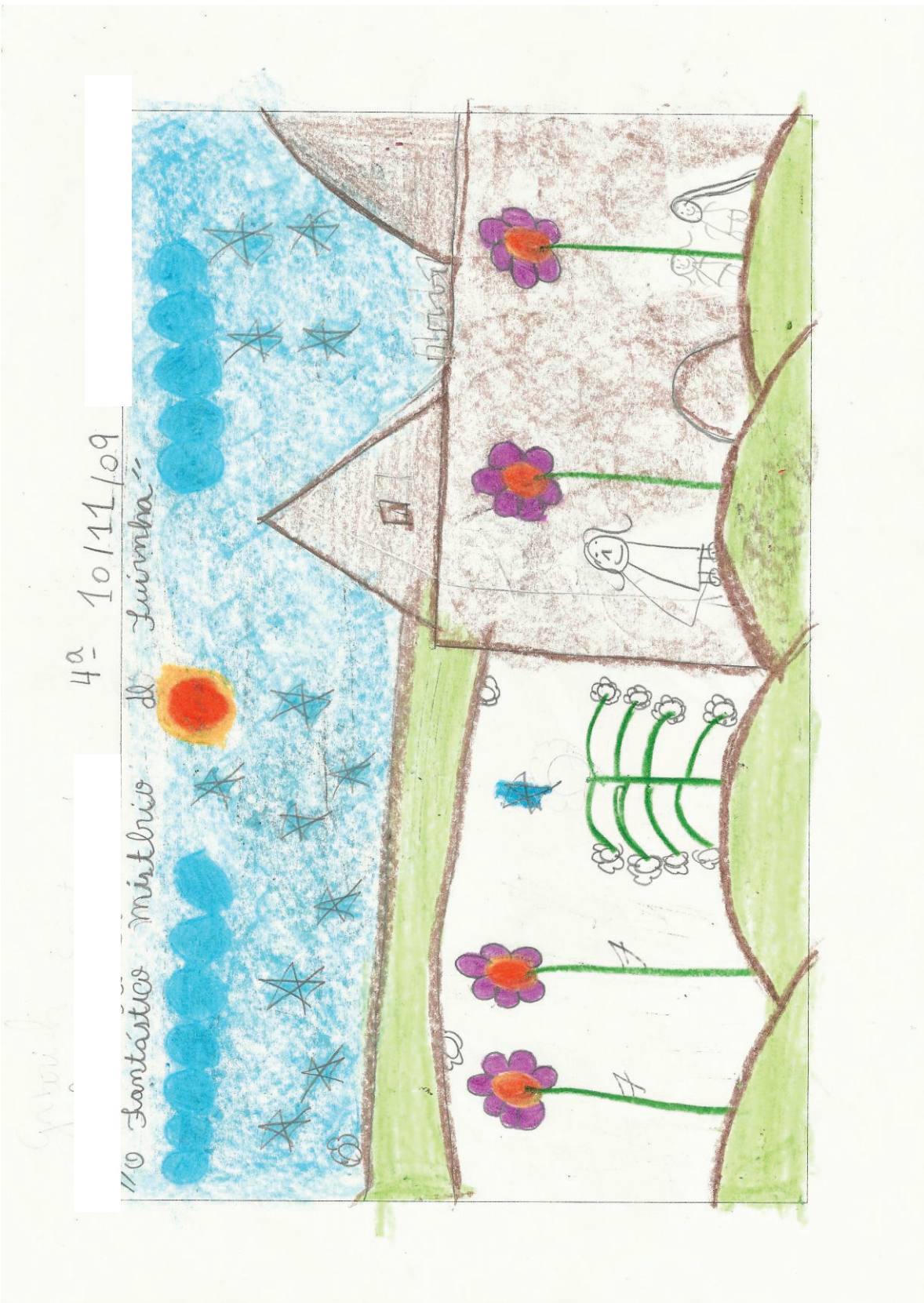
QUANDO VAI NASCER MEU
AFILHADO

BRANCA DE NEVE: EU SAHO
QUE VAI NASCER LOGO E HOJE AS
PRINCEZAS E OS ANOES

FINAL VAMOS FAZER UMA
FESTA PARA COMEMORAR
NASCIMENTO



OS ANOES



CENA DA CINDERELA

40

Mãe Porque os sapatinhos estão quebrados

PERSONAGENS: CINDERELA, LA CAIO BRANCA DE NEVE

LACAIO: APRESENTANDO A SI M N H O R E C I N E R E L A N C A N T

DO CINDERELA EN TRANDO MANCAMADO MUITO AIAIAI

BRANCA DE NEVE: PENGUTA: BRANCA DE NEVE DE ANO

PENGUTA: CINDERELA POR QUE TAMANCA DO E RE

CANMADO TANTO?

CINDERENA A RESPOTE: MEU SA. MEU SAPATINHO

DE CRIS PAL ESTA A PEN TADO POR QUE MEU DÊ

TA INCHADO DE LA GRAVIDES EINTA ELASSENTA

AD E TIRA OS SAPATO

BELA ADORMECIDA

PERSONAGENS:



BELA ADORMECIDA, PRINCIPE, BEBE

PRINCIPE ENCAN TADO, CAIO LACAIO

LACAIO ABREABORTA E ANUNCIA:

— APRESENTA A PRINCEZA BELA ADORMECIDA
ENCANTADO,

A PRINCEZA CHEGA BOCEJANDO PREGIANDO

E I LOGO PROCURANDO UM LUGAR PARA

ENCORTAR E COMEÇOU A RONGAR.



BELADORMECIDA

PERSONAGENS: BELADORMEIDA, BELADORMECIDA

DEBÊ, PRINCEZA MENECENTA DO CAIO LACAI

CAIO ABORTA E ANUNCIA: - APRESENTE PRINCEZA
BELADORMECIDA. ENCANTADO. PRINCEISA

CHEGA BOCEDANDO E SE PEGLHANDO E

EFÍLOGO PPOCVRANDO OM LUGRAR. PAR RA

SENEOSRTAR E COMEOU ARONCAL.

Cinderela manca porque os sapatinhos estão apertados

PESONEGE, LACAIO, Branca de Neve

LACAIO: APRESENTAN DO ASIMNHORECINERE LANÇANTADO

DO CINDERELA EN TRANDU MANCA MADO MUITO AIAIAI

BRANCA DE NEVE: PENGUTA; BRANCA DE NEVE PENGUTA; CINDERELA

POR QUE TAMANCA DO ERE CANMADO TAMTO?

CINDERELA RESPOTE: MEUSA, MEU SAPATINHO

DE CRISPAL ESTA APERTADO POR QUE MEU PÉ TA INCHADO

PELAGRAVIDES CINTA ELASCE NTAIÃO ETÍRAOS SAPATO



"10 Somataco mitrua de Sumbra."

BELA ADORMECIDA

PERSONAGENS =

BELA ADORMECIDA PRINCEPE, BEBE

PRINCEPE ENCANTADO, CAVALHEIRO

LACAI ABRE PORTA E ANUNCIA:

- APRESENTO A PRINCEZA BELA ADORMECIDA

A PRINCEZA CHEGA BOCEJANDO E PREGIANDO

E FILÓLOGO PROCURANDO UM LUGAR

PARA CENAR E COMER E DORMIR:

CENACEDCELA MANCA ROR QESA PATIHO

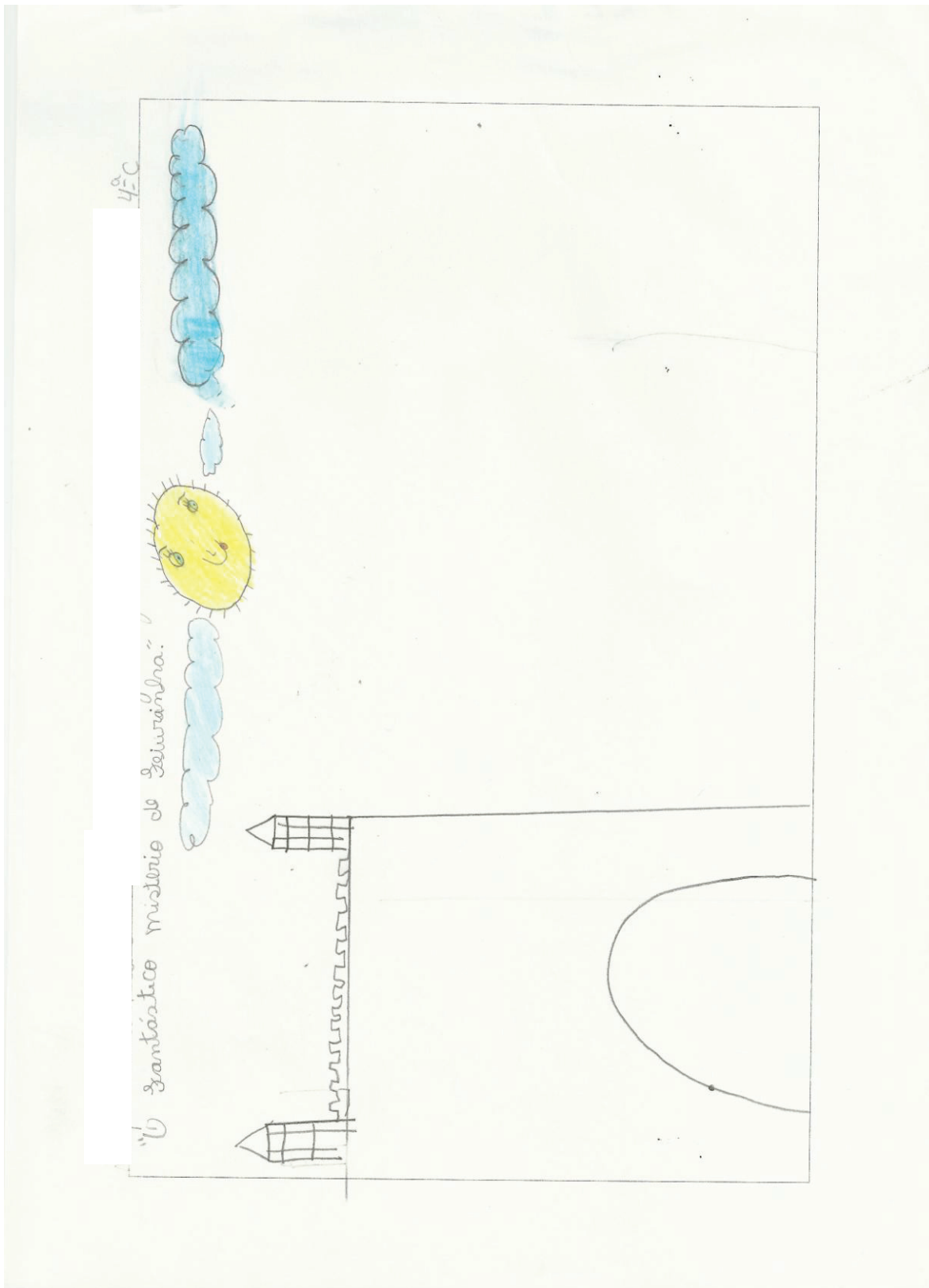
PERSONAGE: CE DECELA, LACHO: BRAC RER DE MELE

CA CAHO: AIPRESE TAMO SI OELRELA ENCAMTADA

SIDE CELA ETRA MANCAM NO ECELCAMAMON

BRANCA D

Aluna 5



BELA ADORMECIA

x

PERSONAGENS

BELA ADORMECIA

BEBÊ PRÍNCIPE E INDIANTIGO,

CAIO LACAIO

LACAIO ABRE A PORTA E ANUNCIA:

— A PRESENTE A PRINCEISA BELA ADORMECIA

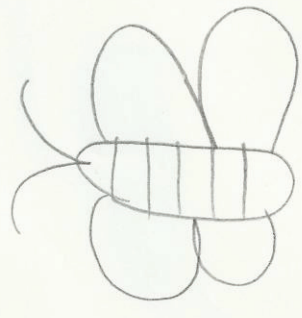
ENCANTADO INCANTEADO.

PRINCEISA CHEGA BOCEJANDO E SAGUEGANDO

E FILÓLOGO PROCURANDO

UM LUGAR PARA CENSURAR

E COMEÇOU A RONCAR.



tema: O motivo de reunião

Personagens: Branca de neve

Rapunzel Rapunzel

Moura Zéka

Bela Zera

Chapeuzinho

Bela Adormecida

Anderella

caio Zaca

Logo as princesas estão discutindo,
felicitando sobre qual seria o motivo da

reunião com estas num canto espumando e
de repente, a Branca de neve dá um grito e diz:

- Parem de falar e me escutem

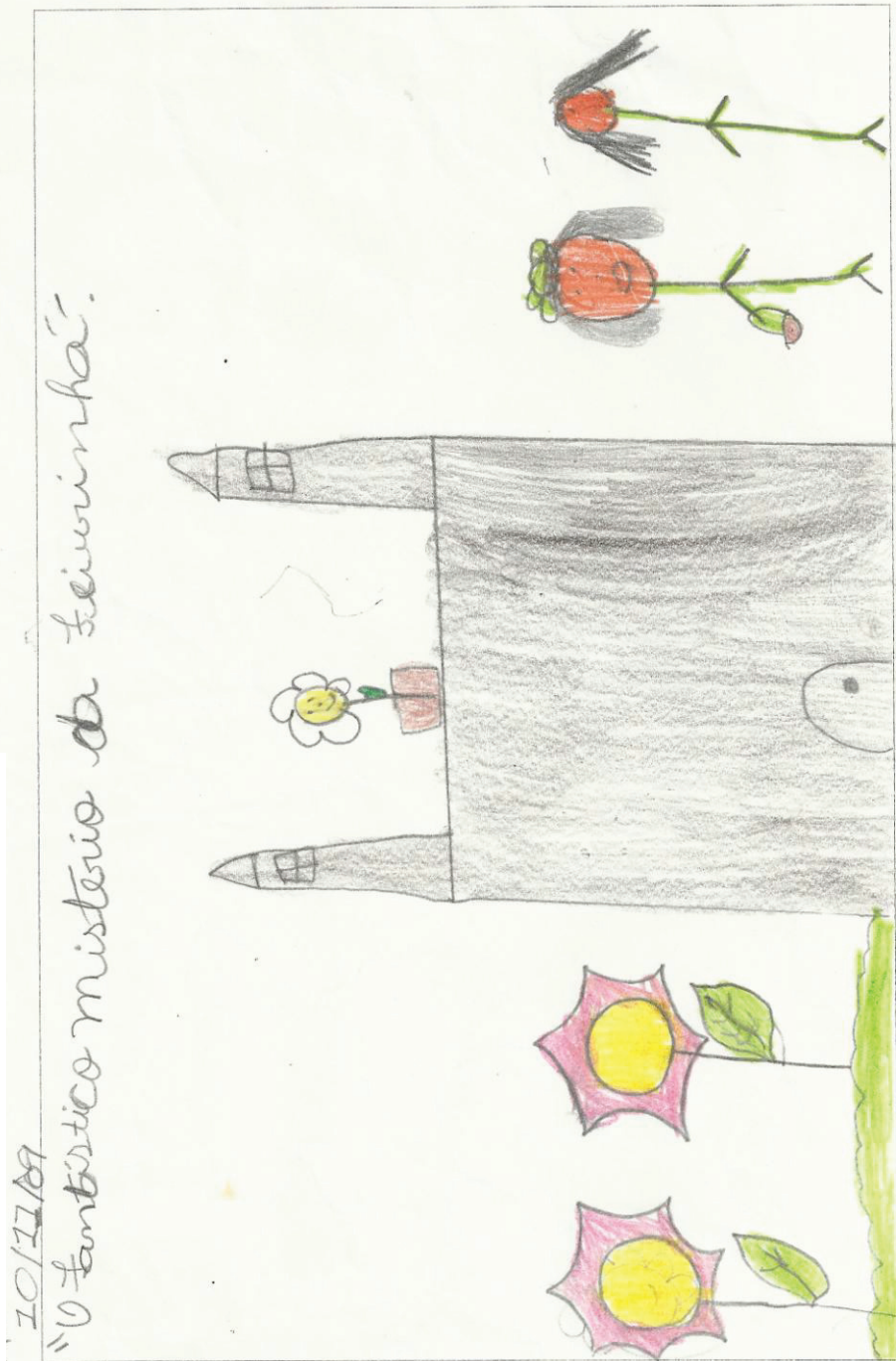
Logo as Princesas param de falar e ficam
bem atentas.

Princesa diz:

- Procuramos a Chora Zeirinha. Ela desapareceu
e junto com ela a esperança de vivermos felizes.
para sempre

- Já Procuramos por todos os reinos já pedamos

com vários autores, mas ninguém se lembra
da história da Zeirinha nem Zualdo, nem Monteiro
Zodoto. O que vamos fazer?



CENADA: CINDERELA

manca porque os sapatinhos estão apertados

PERSONAGENS: CINDERELA, LA CAÍO, BRANCA DE NEVE

LA CAÍO: APRESENTANDO A SI MESMO E CINDERELA EN CANTADO

CINDERELA EN TRAMANDO MANCADO E RECONAMADO MUITO AIAIAI

BRANCA DE NEVE PENGUTA: CINDERELA POR QUE TAMANCADO

É RECONAMADO TANTO?

CINDERENA RESPONDE: MEU SAPATINHO DE CRISPALESTA APEN TADO

POR QUE MEUPÉ TA INCHADO PE LA GRAVIDES EINTA ELASSE SENTADA É TIRA OS SAPATE

FIM

AS PRINCESAS ELAS ESTÃO COM MEDO DE VIVER FELIZES PARA SEMPRE

BRANCA DE NEVE MANDA CAIOLACAIO PROCURAR O AUTOR DO LIVRO DA FEIURINHA

NIGUE ESCREVEU A HISTÓRIA DA FEIURINHA

AS PRINCESAS PROCURAM UM AUTOR PARA CONTA A HISTÓRIA DA FEIURINHA

ELAS ACHAM A FAXINERA:

A FAXINERA CONTA A HISTÓRIA DA FEIURINHA PARA AS PRINCESAS

O AUTOR ESCREVE A HISTÓRIA DA FEIURINHA E TODOS COMEMORAM QUE ELAS VÃO VIVER FELIZES PARA SEMPRE

ABELA ADORMECIDA

CENA DA ABELA ADORMECIDA
PERSONAGENS:

ABELA ADORMECIDA
NENÊ

PRÍNCIPI ENCANTADO / CAIO LACAIÓ.

CAIO ABRE A PONTA E ANUNCIA:

- APRESENTO A PRINCESA ABELA ADORMECIDA ENCANTADO.

A PRINCESA CHEGANDO BOCEJADO E ESPREGUIÇANDO E

- E FOI LOGO PROCURANDO UM LUGAR PARA ENCOSTAR E COM
SOARONCA.

Aluno 7

CENA DA BELA FERA

ABELA ÉSTA BRAVA E COME O NOSSO

FRALDÃO NÃO PARE CE. MINA HISTÓRIA

MAS TAMBÉM COM O MARIDO DO

TAMBÉM COM O MARIDO DO

ONARADOR. É NA NOITE DE LUNAR CHEIA

E LEVA A NOITE DE TODA



Aluno 8

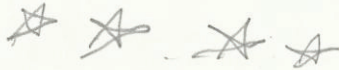
ACENA DA BELA E A FERA

A - ABELA ESTA PRAYA E COU SONO

FAL A-NEIN PARECE A MINHA HISTOA

MAIS TANBEICOU UM MARITO TECE

NARADOR E NNOITE DE LUAXEA ELE UIVA A NOIT DORO TLA



CENA DA CHAPEUZINHO VERMELHO

GRUPO - LINDA - PAULO - RUAM - LENTRO - MAÍCO - EDUANTA - THALIA

VOVÓ, INHA CATUCA E CHAPEUZINHO

FALAS:

C - VOVÓ EU CONTINUO SEM MARITO... MAS AINDA MORE COM VOCÊ

V - PÉ TANTO VOCÊ COME OS MEUS TOGÍNHO FICOU GORDA

C -
A VOVÓ EU COINCO DEI UM S. BULINHO

1 - NA PRIMEIRA A CHAPEUZINHO ESTÁ REZANDO

2 - FALA 2 - A VOVÓ ESTÁ PRAVA

3 - C - ELA É TRISTE

4
1 LOCAL NA CASA DA VOVÓ

