

UM JOGO QUE SE CONSTRÓI NO PROCESSO DE LEITURA E ESCRITA: PROPOSTA DE ALFABETIZAÇÃO DE HELOÍSA VILAS BOAS

Jessica Mota Pereira*

Antonia Silva de Lima (a)**

Resumo: A pesquisa diz respeito ao estudo sobre os fundamentos teórico-metodológicos da proposta de alfabetização de Heloísa Vilas Boas, considerando que esta proposta tem sua relevância por tratar a criança como sujeito de seu processo de construção do conhecimento e por ser uma proposta que trabalha os procedimentos didáticos de ensinar a ler e escrever de uma forma diferenciada, partindo do todo para as partes. Em outras palavras, parte do contexto, para o texto, depois para a frase e desta para a palavra com suas respectivas sílabas, sem explorar as famílias silábicas, como no método tradicional sintético, processo silabação. Analisamos os pressupostos que dão suporte a essa proposta inovadora, dentro dos aspectos epistemológicos, linguísticos, sociológicos, filosóficos e psicológicos.

Palavras-chave: Fundamentos teórico-metodológicos; proposta de alfabetização

1 INTRODUÇÃO

Leitura e escrita são temas que nunca saem, ou não deveriam sair das pautas das escolas que trabalham com a educação infantil e os anos iniciais do Ensino Fundamental. A forma correta de se alfabetizar tem sido modificada durante os anos. Por muito tempo, se acreditou que o essencial para alfabetizar era o treino da memória, da coordenação motora, da discriminação visual e auditiva e da noção de lateralidade. Com isso, eram muitos os que se formavam bons leitores e excelentes escritores, todavia leitores que não compreendiam o significado global do texto e escritores se viam em dificuldades ao organizar ideias para produzirem os próprios textos.

* Graduada em Pedagogia, bolsista do Projeto de Iniciação Científica. E-mail: jessicamp12@hotmail.com

**Professora Associado III da Universidade Federal do Amazonas, da Faculdade de Educação, doutora em Letras: Literatura e Linguística pela PUC do Rio Grande do Sul, desde janeiro de 20003. E-mail: ainotnali@yahoo.com.br

Na atualidade, verifica-se que é necessário ir além das técnicas de ensinar a ler e escrever, é preciso aprender a ler e escrever sabendo os usos sociais da linguagem escrita. Tal modalidade de linguagem está presente na vida da criança em todas as situações sociais, permitindo que ela entre em contato com a escrita antes mesmo de ir para a escola.

Nessa direção, conhecemos a proposta de Heloísa Vilas Boas para alfabetização, que surge através de diversas discussões sobre por onde e como começar a alfabetizar, bem como fazendo questionamentos acerca dos métodos tradicionais, entre eles, o sintético, processo de silabação. Tal método não faz mais do que conduzir as crianças a repetirem sílabas sem nenhum significado, suscitando a memorização ou, senão repetindo os sons das sílabas e das letras (processo fônico).

A proposta baseia-se na construção de uma metodologia que começou a ser aplicada em 1975 nas escolas de camadas populares do Rio de Janeiro e, estreitou-se em 1980, considerando a criança como autora de sua leitura e escrita. Parte do fato de que a criança está inserida em uma sociedade letrada, logo ela traz consigo uma maneira de falar que, geralmente, não é respeitada no aprendizado da linguagem escrita, dificultando mais, ainda, o processo de alfabetização.

A prática da leitura é fundamental, portanto, para integração do indivíduo no contexto socioeconômico e cultural. O ato de ler abre novas perspectivas às crianças, permitindo-lhes posicionar-se, criticamente, diante da realidade. Perante às problemáticas encontradas, houve a necessidade de saber o que tem causado tal deficiência no processo de aquisição da leitura e da escrita.

Com o presente trabalho, tem-se a intenção de analisar os fundamentos teórico-metodológicos da proposta de Heloísa Vilas Boas no processo de alfabetização das crianças no aspecto epistemológicos, linguísticos, discursivos, sociológicos, filosóficos e psicológicos. Identificar até que ponto a proposta de Heloísa resgata as aproximações do aprendiz com a realidade na construção de temáticas estudadas em sala de aula no trabalho com alfabetização, a partir de argumentos presentes na proposta dentro de cada etapa metodológica. Discutir os pressupostos metodológicos presentes na proposta de alfabetização de Heloísa Vilas Boas, identificando as bases teóricas que sustentam a formalização de tal proposta presentes em sua obra “Alfabetização: outras questões, outras histórias”. I

2 REFERENCIAL TEÓRICO

A obtenção dos resultados aqui descritos se deram através da análise da proposta de Heloísa Vilas Boas, bem como da análise dos fundamentos teórico-metodológicos da proposta. A análise foi feita através de releitura e registros escritos, verificando os pontos comuns das teorias que fundamentam a proposta. Foram estudados além de alguns autores da bibliografia da obra analisada, autores que lidam com a alfabetização, a leitura e a escrita.

2.1 Ler e escrever: um processo

Na sociedade letrada em que vivemos, a apropriação da leitura é indispensável para o cotidiano, em situações simples como ler a bula de um medicamento, embalagens de produtos, avisos, recados etc. Ao começarmos uma leitura não imaginamos o processo complexo que estamos fazendo. Não damos conta, pelo fato de nosso cérebro já estar “treinado” para identificar os símbolos que são letras, sílabas, frases, palavras e textos tão rapidamente que conseguimos captar o sentido da mensagem de forma global.

Esse processo fantástico é tão impressionante que **psoso cmoeaçr a esrecevr** dessa forma, ou **ut111z4nd0 num3r0s** e, ainda, assim, o leitor seria capaz de decifrar a mensagem. Pode ser que leve alguns segundos, mas, certamente, quem está habilitado a compreender o sentido de um texto seria capaz de decifrar. (grifo nosso).

É certo também que o leitor seria capaz de produzir uma mensagem parecida com a lida acima. Significando, assim, que é capaz de não apenas compreender o sentido global de um texto, como também de fazer o uso dessa habilidade expressando-se. A isso, nós chamamos de letramento, que “[...] pode ser definido como o processo de inserção e participação na cultura escrita. Trata-se de um processo que tem início quando a criança começa a conviver com as diferentes manifestações da escrita na sociedade como as placas, rótulos, embalagens comerciais, revistas etc.) e se prolonga por toda a vida, como a crescente

possibilidade de participação nas práticas sociais que envolvem a linguagem escrita, como a leitura e redação de contratos, de livros científicos, de obras literárias, por exemplo”. (COSTA VAL, 2004, p. 19).

Ao longo do processo, foi preciso que o leitor conseguisse alcançar as habilidades citadas no parágrafo anterior, verificando-se agora a utilização mais complexa da leitura como: ler uma prova ou escrever uma redação no vestibular. Geralmente, essas utilizações da leitura e escrita se tornam bem mais complicadas para a maioria das pessoas. A explicação mais coerente para isso é que as pessoas aprendem a ler e a escrever sem que sejam levadas a uma reflexão crítica da realidade, os exercícios que lhes eram propostos durante o processo de alfabetização eram dissociados de sua realidade e, assim, foi formada a maioria dos leitores.

Nesses casos, a função da alfabetização foi apenas ensinar a ler os símbolos (letras e números), aprender a reproduzi-los e diferenciá-los, feito isso o leitor estava apto a utilizar a leitura e escrita. E de fato, se pode utilizar a leitura e a escrita depois dessa apropriação, mas, dificilmente, de forma crítica e reflexiva. Dessa forma, os estudantes passam de série até se depararem, por exemplo, com os “brancos” ou “falta de ideias” nas redações. Não lhes foi incitado a discutirem o que estão escrevendo, a reverem ideias, ou mesmo a exposição de textos que lhes façam sentido.

Ler e escrever exige mais que uma decifração de códigos, com os quais as crianças estão, constantemente, convivendo, mesmo que ainda não tenham contanto com a leitura e escrita. É de extrema importância a valorização desse contato desde que iniciam o processo de apropriação da leitura e escrita na escola, buscando cada vez mais desenvolver sua expressão, seu pensamento lógico e sua imaginação criadora.

2.2 Leitura e escrita no cotidiano escolar

Ao abordar o processo de leitura das crianças deve-se recordar do processo de aquisição de linguagem. A respeito disso Cagliari (2000, p. 15) afirma:

Qualquer criança que é ingressa na escola aprendeu a falar e a entender a linguagem sem necessitar de treinamentos específicos ou de prontidão para isso. Ninguém precisou arranjar a linguagem em ordem de dificuldades crescentes para facilitar o aprendizado da criança. Ninguém disse que ela devia fazer exercícios de discriminação auditiva para aprender a reconhecer a fala ou para falar. Ela simplesmente se encontrou no meio de pessoas que falavam e aprendeu.

Fica evidente a capacidade que as crianças, mesmo bem pequenas, possuem do poder de aquisição. Os adultos sabem que as crianças começam balbuciando, mesmo que eles próprios já dominem a linguagem, e não se preocupam em articular as palavras da forma como escrevem para que as crianças sejam capazes de articular palavras, frases e conversas, confiam que a criança será plenamente capaz de falar apenas por estar imersa em meio a pessoas que falam e lhe instigam a falar.

Tal realidade é observada, mostrando que ao longo do desenvolvimento da linguagem da criança ela se torna, plenamente, capaz de articular frases sem que lhe tenham ensinado a estrutura oral de uma. A questão de apropriação da leitura e escrita seguem, basicamente, o mesmo princípio de aprendizagem.

Por viverem em um mundo letrado, desde pequenas, as crianças estão em contato com leituras, mesmo as que não sabem ler, convencionalmente, são capazes de identificar uma logomarca em um local diferente da que está acostumada a vê-la. Fica claro, nesse caso, que “[...] a leitura do mundo precede a leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p. 9). Essa capacidade das crianças deve ser valorizada como ponto de partida do processo de alfabetização e letramento. Segundo Mello e Miller (2008, p. 12):

Essa leitura de imagens, essencial na sociedade cada vez mais saturada de tecnologia digital, não pode ser desconsiderada na escola da infância, pois não apenas prepara a criança para a leitura e escrita de textos, como também permite a leitura de informações antes que ela aprenda a ler textos escritos. Os livros literários infantis utilizam a linguagem visual em conexão com a linguagem escrita, explorando essa “transição” que a criança vivencia de um tipo de leitura feita com base nos signos visuais, para outra feita com base nos signos linguísticos.

Através da leitura de imagens, que foi adquirida pela leitura de mundo, as crianças passam para a leitura de texto, esse é um processo em que todas as etapas precisam ser respeitadas. As crianças começam a perceber que os desenhos ilustram aqueles símbolos (letras) desenhados, e que eles querem dizer algo. Ela vai

percebendo a função da escrita que é a representação daquilo que se ler. A criança vai despertando a necessidade da leitura e escrita de forma natural.

Mais do que destacar para a criança a importância que tem a decifração de códigos que é a leitura e a escrita, as crianças precisam sentir a necessidade de utilizá-la Mello e Miller (2008, p. 20). É importante sim, mas por quê e para quê? As crianças desde a educação infantil precisam conhecer essa necessidade, através de diversos tipos de textos, oralidade, faz de conta etc. Se as crianças estiverem imersas nesse ambiente terão mais facilidade de expressar ideias, bem como uma melhor compreensão da utilidade da leitura e da escrita, “[...] não há aprendizagem sem a expressão da criança sobre aquilo que aprende” (MELLO e MILLER, 2008, p.21).

Simultaneamente, a apropriação da leitura é exigida da criança o “treino” da escrita. Como já foi mencionado, para que o processo de aprendizagem faça sentido para a criança, é preciso que ela sinta a necessidade de aprender. De acordo com Mello e Miller (2008, p.1):

Ao enfatizar o aspecto técnico – começando pelo reconhecimento das letras com as quais a criança não lê nada e gastando um tempo enorme numa atividade que não expressa informação, ideia, ou desejo pessoal de comunicação ou expressão – acabamos por ensinar à criança que escrever se resume a desenhar as letras, quando, de fato, escrever implica registrar e expressar informações, ideias, sentimentos, etc. Sem garantir a expressão da criança, o treino da escrita fica cada vez mais mecânico e, sem ter o que dizer, a criança não tem necessidade de escrever.

Imagine o quão tedioso e sem sentido é começar a cobrir tracinhos em um papel, e que só farão sentido alguns meses à frente. Segundo Ferreiro (2010, p.32), “[...] para uma criança ser bem-sucedida no sistema escolar, ela precisa estar bastante motivada, tanto para permanecer no sistema como para realizar satisfatoriamente todas as tarefas exigidas”.

As crianças precisam ver sentido em sua formação e serem valorizadas como leitora e escritoras desde o começo da vida escolar. Elas são perfeitamente capazes, através da leitura do professor, de assimilar, viver, bem como “escrever” em forma de desenho o texto, assim como foram capazes de falar ao ouvirem o que lhe diziam.

2.3 Alfabetização

A alfabetização, que acontece geralmente na infância, diz-se do processo onde a criança é capaz de fazer uso da linguagem oral e escrita. Segundo Soares (2008, p. 18): “Pode-se concluir da discussão a respeito do conceito de alfabetização que essa não é *uma* habilidade, é um *conjunto de habilidades*, o que a caracteriza como um fenômeno de natureza complexa, multifacetado”.

A referida autora fala, ainda, que tal é essa complexidade que esse processo tem sido alvo do estudo de diversos profissionais. Ao falar sobre letramento a autora vai além do leque de apropriação das complexas habilidades da alfabetização, ela diz que “[...] letrar é mais que alfabetizar, é ensinar a ler e escrever dentro de um contexto onde a escrita e a leitura tenham sentido e façam parte da vida do aluno”. (SOARES, 2003, p. 3). Dessa forma, a falta entendimento da parte dos alfabetizadores, de que a criança necessita de incentivo para aprender a dominar a linguagem, tem dificultado o aprendizado das crianças.

Como primeiro ponto será analisado os fundamentos teóricos-metodológicos da proposta de Heloísa Vilas Boas no processo de alfabetização das crianças nos aspectos epistemológico, filosófico, linguístico, discursivo, sociológico, filosófico e psicológico.

2.3.1 Filosófico e Epistemológico

O biólogo e psicólogo Jean Piaget desenvolveu estudos a respeito do homem e seu significado de mundo. Embora mais voltado para as fases de desenvolvimento biológica do homem, ao estudar e elaborar hipóteses sobre tais fases contribuiu expressivamente para várias áreas de conhecimento, dentre elas a educação.

Para Piaget o desenvolvimento da inteligência é o fator pelo qual os seres humanos constroem conhecimento, logo ele se propôs a estudar como se dá esse processo. Segundo Pádua (2009, p. 23):

[...] a inteligência é uma organização, o desenvolvimento dela não se dá por acúmulos de informações, mas sobretudo por uma reorganização desta troca de inteligências, ou seja crescer é uma forma de reorganizar a própria inteligência de forma a ter maiores possibilidades de assimilação.

Como a inteligência se dá através de níveis cada vez mais complexos, o homem ao se apropriar do conhecimento assimila, acomoda e equilibra o mesmo. Sobre o processo de assimilação do conhecimento Pádua (2009, p. 24) fala que:

[..] se para a fisiologia assimilar o alimento é retirar partes deste alimento para transformar em energia, aqui a assimilação assume um caráter semelhante, ou seja, nos processos cognitivos - na relação sujeito/objeto, quando uma pessoa entra em contato com o objeto de conhecimento ela retira desse objeto algumas informações e as retém, e são essas informações, e não todas, e nem outras que são retidas porque existe uma organização mental a partir de estruturas já existentes.

O homem se apropria daquilo que julga necessário, sem modificar o objeto. Tomemos o exemplo de uma criança de 2 anos que sabe o que é um cachorro, mas não sabe o que é um tigre, e por alguma ocasião se depara com este. Ela vai tentar assimilá-lo a partir dos conhecimentos que já possui.

Sobre o processo de acomodação Pádua escreveu (2009, p. 25):

Nesta interação com o meio as estruturas mentais, ou seja, a organização que a pessoa tem para conhecer o mundo, são capazes de se modificarem para atender e se adequar às necessidades e singularidades do objeto, ou seja, as estruturas mentais se amoldam a situações mutantes e a esse processo, Piaget designou acomodação.

Ao se deparar com algum objeto desconhecido o homem modifica seus esquemas mentais para conseguir se apropriar do novo conhecimento. Ainda com o exemplo do cachorro e do tigre, a criança poderá chamar o tigre de cachorro e será avisada que não se trata de um cachorro. A partir disso, ela modificará seus esquemas para se apropriar da noção de tigre.

Por último, Piaget definiu a equilibrção do conhecimento que segundo Pádua (2009, p. 25):

O sujeito, ao entrar em contato com um objeto desconhecido, pode entrar em conflito com esse objeto, ou seja, no processo de assimilação, o que é novo, às vezes, oferece certas resistências ao conhecimento e para conhecer esse objeto o sujeito precisa modificar suas estruturas mentais e acomodá-las. E é a esse processo de busca do equilíbrio dessas modificações que Piaget denominou equilibrção.

Como foi demonstrado no exemplo acima quanto ao objeto de conhecimento, quando a criança soube que não se tratava de um cachorro ele modificou seus

esquemas mentais para se apropriar da noção de tigre. Piaget elaborou, assim, a teoria da epistemologia genética, que se trata do processo de apropriação do conhecimento desde o nascimento. Ele diz que o homem é sujeito do seu conhecimento e seu conhecimento se dá através de níveis cada vez mais complexos, chamados estágios.

Existem quatro estágios segundo Piaget, o primeiro que é o sensório-motor vai de 0 a 2 anos, nesse estágio, sobre esse estágio Pádua (2009, p. 29) diz:

Para Piaget, os dois primeiros anos de vida do ser humano são extremamente essenciais, do ponto de vista do desenvolvimento, porque neste período a criança percorre uma evolução absolutamente complexa. Tudo leva a crer, segundo Piaget, que a criança quando nasce não tem noção de que o universo em que ela se encontra é feito de objetos e que inclusive ela é um objeto entre esses objetos. Um bebê com 5 ou 6 meses de idade, "não apresenta nenhuma conduta de busca de objeto que desaparece de seu campo visual". Com esse tempo de vida a criança ainda não construiu a ideia de "objeto permanente", ou seja, ela ainda não atribuiu a noção de existência aos objetos que não estão no seu campo perceptivo. A construção da ideia de que o universo tem uma objetividade própria começa por volta dos 9 meses de idade e entre os 12 a 18 meses aproximadamente o objeto se tornou permanente e dá lugar a uma conduta de busca sistemática dos objetos que não se encontram ao alcance da sua visão. A "constituição dessa primeira invariante, que é o objeto permanente no espaço próximo, está ligada a uma organização dos próprios movimentos e dos deslocamentos do objeto". Piaget, afirma que "aí existe, portanto, um início observável da reversibilidade prática".

Ainda, segundo Pádua, nesse primeiro estágio as crianças formam seus esquemas mentais através da percepção, pois como não possuem ainda a linguagem, seu são melhores estimuladas através da prática, do visual. O estágio seguinte que Piaget denominou estágio pré-operatório começa aos 2 anos e vai até por volta dos 7 anos.

Um dos aspectos mais marcantes desse estágio, é o jogo simbólico, a criança começa por exemplo a fazer com que objetos representem outros objetos. Como uma caixa se tornar um carro por exemplo. A criança também utiliza do faz de conta para resolver situações no "mundo real". Essa é uma fase muito importante do desenvolvimento, pois segundo Pádua (2009, p. 30):

A representação é a capacidade que a criança adquire, por meio das construções cognitivas, de pensar um objeto através de outro objeto. Além disso, esta representação é crescente e consiste, em boa parte, numa interiorização progressiva daquelas ações que eram executadas de forma senso-motora. Neste estágio, a inteligência ainda é prática, mas agora, além

de prática ela é uma inteligência em representação e Piaget denominou de Pré-operatório porque significa que a criança utiliza a representação, mas ela tem todo um trabalho de assimilação, acomodação e equilíbrio de organizar essas representações num todo. E estas operações significam exatamente a capacidade de organizar esse mundo das representações de forma coerente e estável, embora ela ainda não seja capaz de reverter essas operações; a reversibilidade só acontecerá nos próximos estágios, os operatórios concreto e formal.

Nesse estágio, as crianças começam também a compreender as regras, a noção do certo e errado. No terceiro estágio, denominado estágio operatório-motor que começa por volta dos 7 anos e vai até por volta dos 11 anos, as crianças começam a ter a capacidade mental de reversão como diz Pádua (2009, p. 32):

Como este é o estágio da inteligência operacional concreta, e como dito anteriormente se refere aos primórdios da lógica, a criança faz uso da capacidade das operações reversíveis apenas em cima de objetos que ela possa manipular, de situações que ela possa vivenciar ou de lembrar a vivência, ainda não existe, por assim dizer, a abstração.

O último estágio é o chamado "estágio operatório concreto que se inicia por volta dos 11 anos e continua ao longo da vida, nesse estágio as crianças já possuem a capacidade por exemplo de metaforicamente. E não necessitam mais de representações, ou seja, é capaz de total abstração do pensamento. Segundo Pádua (2009, p. 33):

Se por um lado este é o último estágio do desenvolvimento cognitivo, por outro, a designação "operações formais" indica que as pessoas, a partir deste estágio, "não pensam apenas operatoricamente, mas avançam mais e mais em direção a raciocínios formais e abstratos". Segundo Piaget, com as operações formais "o conhecimento supera o próprio real para inserir-se no possível e ligar diretamente o possível ao necessário sem a mediação indispensável do conceito"⁴¹ e este possível cognitivo "é necessariamente extemporâneo, por oposição ao virtual físico, cujas realizações se desenvolvem no tempo".

Para Piaget, o conhecimento acontece através da interação do sujeito com o meio. O sujeito tenta assimilar o objeto a partir de experiências anteriores, até acomodá-los em seus esquemas mentais. Sendo assim, na sua teoria, Piaget acredita no homem como sujeito de seu próprio conhecimento. Desde seus primeiros contatos com os objetos, o bebê possui a capacidade de extrair informações do objeto e elaborar meios de assimilá-lo.

Seguindo a linha de pensamento da teoria de Jean Piaget, um dos fundamentos da teoria de Heloísa, vemos como o homem está sempre tentando resolver os desafios propostos a partir de conhecimentos prévios. Se a criança é plenamente capaz de compreender objetos de forma global, também será capaz de compreender a leitura e a escrita sem que seja preciso fracioná-la

As crianças geralmente já possuem hipóteses sobre o processo de leitura e escrita quando chegam a escola, e é importante que essas hipóteses sejam valorizadas, mostrando para a criança que o que ela fala tem valor, tornando-a sujeito de seu próprio processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Segundo Heloísa “O ato de ler requer atitude ativa por parte do leitor, implica interação verbal, produção de significação. Se o projeto de leitura não a concebe como tal, nas várias fases que envolvem a aprendizagem, dificilmente a criança o fará” (1985, p. 15)

A valorização do que é dito pelas crianças se faz necessária, principalmente num país como o Brasil, rico em dialetos, onde por vezes se valoriza uns e desvaloriza outros. Se o aprendizado não parte da realidade, ele dificilmente será cativante ao aprendiz, pelo simples fato de não fazer qualquer sentido, se tratando de algo distante.

As crianças necessitam de serem sujeitos de seu próprio aprendizado, dizer, escrever suas palavras e saber que a forma que falam é apenas uma de muitas, elas precisam saber a razão de precisarem aprender a norma culta e para que serve.

2.3.2 Linguístico,

Como sempre mencionado Heloísa Vilas Boas aposta no sujeito como protagonista de seu processo de alfabetização. Podemos encontrar em sua obra fundamentos linguísticos alicerçados na proposta de Miriam Lemle que trata de questões como a introdução do texto, palavras, sílabas, letras. Miriam Lemle ao valorizar o ponto de vista do sujeito em processo de alfabetização diz: “[..] vou encarar o alfabetizando como um construtor de teoria, considerando que o que ele deve construir para si é uma teoria adequada sobre a relação entre sons e letras na língua portuguesa”.

Miriam expõe aqui um dos pontos importantes que caracterizam o processo alfabetização, a capacidade do aprendiz de formular suas teorias. Mais adiante ela fala sobre os métodos sintético e analítico. Onde o primeiro consiste em partir de unidades menores (letras) e após o conhecimento destas para unidades maiores (textos), e o segundo em expor textos, e a partir disso ir dissecando-o, compreendendo o sentido.

Outro ponto abordado por Miriam e que foi aprofundado por Heloísa são os seguimentos de alguns critérios durante o processo de alfabetização como o grau de dificuldade, ambas propõem “uma sugestão de agrupamento dos fonemas, conforme a complexidade das relações entre língua oral e escrita” (BOAS, 1985, p. 44).

Ambas as autoras propõem em suas metodologias quadros conforme o grau de dificuldade da relação fonológico-ortográfica da nossa língua. Miriam Lemle (2007, p. 17) separou esses quadros em quatro categorias, o primeiro é o que possui correspondência biunívoca, ou seja, cada letra corresponde a um fonema.

QUADRO 1 – Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	
p	/p/
b	/b/
t	/t/
d	/d/
f	/f/
v	/v/
a	/a/

Em alguns casos temos correspondência variadas dependendo da posição da letra. Por exemplo a letra e nas palavras delícia e late no dialeto manauara. Na primeira palavra a letra e é representado pelo fonema [e] e na palavra late pelo

fonema [i]. Esse é um caso onde não há correspondência biunívoca e uma letra pode representar diferentes sons dependendo de sua posição.

QUADRO 2 – Uma letra representando diferentes sons, segundo a posição			
<i>Letra</i>	<i>Fone (sons)</i>	<i>Posição</i>	<i>Exemplos</i>
s	[s] [z] [š]	Início de palavra Intervocálico Diante de consoante surda ou em final de palavra	sala casa, duas árvores resto, duas casas
	[ž]	Diante de consoante sonora	rasgo, duas gotas
m	[m] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal diante de p e b	mala, leme campo, sombra
n	[n] (nasalidade da vogal precedente)	Antes de vogal Depois de vogal	nada, banana ganso, tango, conto
l	[l] [u]	Antes de vogal Depois de vogal	bola, lua calma, sal
	[e] ou [ɛ] [i]	Não final Final de palavra	dedo, pedra padre, morte
	[o] ou [ɔ] [u]	Não final Final de palavra	bolo, cova bolo, amigo

No terceiro quadro, temos a situação de um fonema ser representado por vários grafemas:

QUADRO 3 — Um som representado por diferentes letras, segundo a posição			
<i>Fone (som)</i>	<i>Letra</i>	<i>Posição</i>	<i>Exemplos</i>
[k]	c qu	Diante de a, o, u Diante de e, i	casa, come, bicudo pequeno, esquina
[g]	g gu	Diante de a, o, u Diante de e, i	gato, gota, agudo paguei, guitarra
[i]	i e	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	pino padre, morte
[u]	u o	Posição acentuada Posição átona em final de palavra	lua falo, amigo
[R] [r forte]	rr r	Intervocálico Outras posições	carro rua, carta, honra
[ɔw]	ão am	Posição acentuada Posição átona	portão, cantarão cantaram
[ku]	qu cu	Diante de a, o, e, i Outras	aquário, quota cinquenta, equino frescura, pirarucu

No quarto e último quadro, Miriam apresenta aquelas palavras que possuem os mesmos fonemas em situações idênticas, são aqueles casos em que é necessário o uso do dicionário e mesmo da memorização.

QUADRO 4 – Letras que representam fones idênticos em contextos idênticos			
Fone	Contexto	Letras	Exemplos
[z]	Intervocálico	s z x	mesa certeza exemplo
[s]	Intervocálico diante de a, o, u	ss ç sç	russo ruço cresça
	Intervocálico diante de e, i	ss c sc	posseiro, assento roceiro, acento asceta
	Diante de a, o, u, precedido por consoante	s ç	balsa alça
	Diante de e, i, precedido por consoante	s c	persegue percebe
[ʃ]	Diante de vogal	ch x	chuva, racha xícara, taxa
	Diante de consoante	s x	espera, testa expectativa, texto
	Fim de palavra e diante de consoante ou de pausa	s z	funis, mês, Tais atriz, vez, Beatriz
[ʒ]	Início ou meio de palavra e diante de e, i	j g	jeito, sujeira gente, bagageiro
[u]	Fim de sílaba	u l	céu, chapéu mel, papel
		zero h	ora, ovo hora, homem

A proposta de alfabetização de Heloísa (1985, p. 19) está organizada da seguinte forma: Unidades sucessivas, que possuem graus de dificuldade crescente. Etapas, que são os passos a seguir das unidades, ou seja, unidades são um agrupamento de etapas. As etapas são geradas a partir de temas e “Embora todas a

unidades do processo sejam constituídas das mesmas etapas, a cada unidade, um novo tema, novos enunciados, novas palavras-chave.” (BOAS, 1985, p. 19). A duração das unidades fica a critério do professor. Cada unidade passa por nove etapas

A proposta inicia com a produção do tema a partir da realidade da criança, em torno de situações criadas com elas. Heloísa diz que: “É falando e ouvindo que a criança aprende a falar. É lendo e escrevendo o que falou e ouviu que ela aprende a ler e escrever”. Segundo Heloísa, a palavra está viva, e precisa ser manipulada, transformada e não apresentada de forma estática como o fazem muitas cartilhas.

A primeira etapa é a escolha do tema é proposta situações como histórias, músicas, filmes, peças, festas, jogos e etc. Quando as palavras ditas pelas crianças são utilizadas há uma valorização do seu contexto sociocultural, da sua participação, da interação social e do professor na perspectiva de ouvinte interessado. (BOAS, 1985 p. 22 - 23).

Após a escolha tema, vem a segunda etapa que é onde é feita a escolha da frase e da palavra-chave, conforme o avanço das unidades passa-se da frase para o texto, essa escolha obedece a três critérios que são:

- a) da complexidade – “O critério da dificuldade nos orienta na seleção de palavras-chave cujo elementos obedeçam a uma determinada ordem de complexidade, tendo em vista as relações fonema/grafema.” (BOAS, 1985, p. 33). Heloisa propõe partir do mais simples para o mais complexo, ela diz que se for apresentado, por exemplo, o r em posição intervocálica, como em cara, quando a criança se deparar com o r em posição inicial como em rei, a criança observará que apesar de serem a mesma letra, possuem sons diferentes, pois o fonema do r intervocálico não serve para o r em posição inicial. (BOAS, 1985, p. 34).
- b) da produtividade – “O aspecto mais importante da produtividade a ser considerado é o número de palavras novas que se pode formar a partir da recombinação dos elementos que constituem as palavras-chave.” (BOAS, 1985, p. 42). As palavras bola e cavalo, por exemplo, possuem um alto grau de produtividade pois podem formar várias outras palavras, já as palavras boto e bolo não possuem essa mesma qualificação.
- c) da alternância entre o fácil e o difícil – “O importante é graduar as dificuldades de forma a não facilitar extremamente uma unidade, sobrecarregando outras. ”

(BOAS, 1985, p. 44). A partir dessas correspondências fonema-letra, Heloísa propôs para o processo de alfabetização quadros de apresentação das letras e fonemas segundo o grau de dificuldade entre língua e escrita.

QUADRO DAS CONSOANTES

1º GRUPO – PADRÃO cV		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/p/	< p >	p ato, mapa
/f/	< f >	f ita, afeto
/t/	< t >	t elha, mat o
/b/	< b >	b atata, lob o
/v/	< v >	v ela, nave
/d/	< d >	d ata, nada
/m/	< m >	m edo, ama
/n/	< n >	n ata, panela
/z/	< z >	j anela, tijolo
/l/	< l >	l ata, mala
/ñ/	< nh > (intervocálico)	minha
/l/	< lh > (intervocálico)	olho

2º GRUPO – PADRÃO cV		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/k/	< c > (diante de a, o, u)	c apa, saco , cujo
/g/	< g > (diante de a, o, u)	g ato, agulha
/r/	< r > (intervocálico)	c ara
/R/	< r > (inicial)	r ato
/R/	< rr > (intervocálico)	c arro
/z/	< s > (intervocálico)	c asa
/s/	< s > (inicial)	s apato
/s/	< ss > (intervocálico)	o ss

3º GRUPO – PADRÃO Vc		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/R/	< r > (final da sílaba)	p orta, arte
/s/	< s > (final da sílaba)	i sca, costas , sapos
/l/ (*)		

(*) Padrão Vc com vogal seguida de /l/, como ditongo.

4º GRUPO – PADRÃO c1 c2 V		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
c2 = / r /	< r > (após consoante da mesma sílaba)	prato, bruto, cravo, grilo, palavra, frio, trevo, quadro
c2 = / l /	< l > (após consoante da mesma sílaba)	aplicado, bloco, claro, globo, flor, atlas

5º GRUPO – PADRÃO cV		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/ k / / g /	< qu > (antes de e, i) < gu > (antes de e, i)	querido, aqui guerra, guitarra

6º GRUPO – PADRÃO Vn		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/ an / / en / / in / / on / / un /	< am > ou < an >; < ã > (tônico final) < em > ou < en > < im > ou < in > < om > ou < on > < um > ou < un >	campo, canto, irmã tempo, sentar limpa, pingo, jardim bomba, ronco, marrom macumba, sunga, um
Nota: < m > antes de < p > e < b > e final de palavra, < n > demais ambientes.		

7º GRUPO		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
/ z /	< g > (antes de e, i)	g elo, g irafa, g aragem
/ ø /	< h > (inicial)	h oje
/ ks /	< x > (intervocálico e final)	tá x i, dure x
/ z /	< z >	azedo, z ebra
/ s /	< x > (intervocálico)	ex ame
	< c > (antes de e, i)	c edo, c inema
	< sc > (antes de e, i)	des sc er, nasc imento
	< x > (antes de e, i)	trou x e, auxí lio
	< xc > (antes de e, i)	ex celente, exc itação
	< ç > (antes de a, o, u)	aç o, aç ude
	< sç > (antes de a, o, u)	des sç a, des sç o
	< x > (final de sílaba)	explicação
	< z > (final de vocábulo)	vez, nar iz , rap az
/ s /	< ch >	ch uva, mach ado
	< x >	xí cara, lix a

8º GRUPO – PADRÃO Vc		
FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
c = / p, t, k, b, d, g, f /	< p, t, k, b, d, g, f >	ap to, atm osfera, car act erística, abs urdo, adv ogado, ign orante, aft a.

QUADRO DAS VOGAIS

	FONEMAS	GRAFEMAS	EXEMPLOS
1º GRUPO Padrão cV	/ a / / ɔ / / o /	< a > < o > ou < ó > < o > ou < ô >	lata bola , pó bolo , vovô
2º GRUPO Padrão cV	/ ɛ / / e /	< e > ou < é > < e > ou < ê >	panela , pé letra , ipê

3º GRUPO Padrão cV	/ i / / u /	< i > < u >	fita, caqui luta, caju
4º GRUPO Padrão V V.V (hiatos)	Todos os anteriores	Todos os anteriores	olha, usa saída, moeda, baú
5º GRUPO Vv (ditongos orais decrecentes) Vv. V A- B-	/ aw / / ow / / ew / / iw / / ay / / oy / / ey / / uy / / ɛy / / ɔy / / ɛw /	< au > < ou > < eu > < iu > < ai > < oi > < ei > < ui > < éi > < ói > < éu >	mau falou deu feriu papai foi dei fui anéis lençóis çéu
6º GRUPO Vvn. (ditongo nasal decrecente tônico)	/ awn /	< ão >	não
7º GRUPO vV (ditongos crescentes)	/ ya / / ye / / yo / / yɛ / / yɔ / / wa / / we / / wɛ / / wo / / wi /	< ia > < ie > < io > < ie > < io > < ua > < ue > < üe > < uo > < üi >	glória cárie Mário quieto quiosque água tênu seqüestro fátuo tranqüilo
8º GRUPO vVv (tritongos)	/ way / / wey / / wawn / / woyn /	< uai > < üei > < uão > < uõe >	Paraguai averigüei saguão saguões

Heloísa (1985, p. 47) lembra que a “[...] ordenação dos grupos de vogais é independente da ordenação dos grupos de consoantes. Por exemplo, podemos conjugar consoantes do 1º Grupo com vogais do 2º e 3º”. Outro ponto importante a frisar é a adequação o novo acordo ortográfico, onde por exemplo, não se utiliza mais o trema.

Na terceira etapa Heloísa propõe iniciar o processo de alfabetização utilizando a letra bastão, pois é a letra que a criança mais verá, nos mais diversos materiais escritos. A letra cursiva pode ser apresentada mais tarde e de forma natural, sem imposição. Em suma, a criança deve ter a autonomia de escolher sua maneira de escrever. (BOAS, 1985, p.58).

A quarta etapa trata a respeito da leitura com fluência, onde as crianças devem ler as palavras como falam, isto é, em um texto em que aparece por exemplo a palavra *verde* e no dialeto dessa criança a pronúncia se dá como *verdi*, não faz qualquer sentido a insistência da leitura da palavra como *verdê* soa estranho e produz uma leitura destituída de sentido onde na maioria das vezes, se não em todas, a criança está mais preocupada em pronunciar as palavras como lhe é exigido do que com o sentido do texto. (BOAS, 1985, p. 21).

Na quinta etapa acontece o jogo com as palavras. Nessa etapa as crianças trocam as palavras de lugar, buscam um outro sentido para frase, trabalham a entonação, os pontos de interrogação, exclamação, final, seguido, as frases de negação. (BOAS, 1985, p. 66 – 76).

Na sexta etapa as crianças trabalham o reconhecimento das palavras-chave, em um primeiro momento a criança procura reconhece-la em frases. É nessa unidade que acontece a introdução da escrita pela criança. (BOAS, 1985, p. 77 – 81).

A sétima etapa apresenta as sílabas que constituem a palavra. As crianças podem fazer jogos para encontrar palavras com a mesma sílaba. Por exemplo, no caso da palavra gato (BOAS, p. 82 – 87):

gato	gato
galinha	aroto
galo	canhoto

Após trabalhei a manipulação das sílabas, na oitava etapa “[...]a criança forma, agora novas palavras, recombinao, ela mesma, os elementos das palavras chaves discriminadas nas etapas anteriores”. (BOAS, p. 88 – 89).

Na nona e última etapa, acontece a apreensão de fonemas, onde “A análise das unidades mínimas da língua é feita sem desligá-las do contexto onde ocorrem funcionalmente. Elas são destacadas, mas não se desvinculam da palavra da qual fazem parte: boneca, boneco, boca, toca.” (BOAS, 1985, p. 89). Nessa unidade pode-se fazer o jogo da troca de letras e formação de novas palavras.

Outra questão levantada na proposta de Heloísa é uso de palavras prontas e petrificadas na cartilha, onde a criança não tem toda essa manipulação das palavras, além de serem palavras que geralmente fogem de seu contexto social. Pensando nisso, Heloísa (1985, p. 97) propôs que as crianças fossem autoras de suas próprias cartilhas, e as unidades anteriores serviriam por exemplo de consulta para as unidades seguintes. E ao final do ano, as crianças poderiam ter cada uma sua cartilha, sua produção.

2.3.3 Discursivo

Ao falarmos a respeito da valorização da linguagem dos aprendizes, estamos Após trabalhem a manipulação das sílabas, na oitava etapa “[...] a criança forma, agora novas palavras, recombinao, ela mesma, os elementos das palavras chaves discriminadas nas etapas anteriores”. (BOAS, p. 88 – 89).

Na nona e última etapa, acontece a apreensão de fonemas, onde “A análise das unidades mínimas da língua é feita sem desligá-las do contexto onde ocorrem funcionalmente. Elas são destacadas, mas não se desvinculam da palavra da qual fazem parte: boneca, boneco, boca, toca.” (BOAS, 1985, p. 89). Nessa unidade pode-se fazer o jogo da troca de letras e formação de novas palavras.

Outra questão levantada na proposta de Heloísa é uso de palavras prontas e petrificadas na cartilha, onde a criança não tem toda essa manipulação das palavras, além de serem palavras que geralmente fogem de seu contexto social. Pensando nisso, Heloísa (1985, p. 97) propôs que as crianças fossem autoras de suas próprias cartilhas, e as unidades anteriores serviriam por exemplo de consulta

para as unidades seguintes. E ao final do ano, as crianças poderiam ter cada uma sua cartilha, sua produção.

Remetendo-nos bem mais do que a questão de organização linguística. Bakhtin (2006, pgs. 42-43) ao falar sobre a análise do discurso diz que:

Uma análise mais minuciosa revelaria a importância incomensurável do componente hierárquico no processo de interação verbal, a influência poderosa que exerce a organização hierarquizada das relações sociais sobre as formas de enunciação. O respeito às regras da “etiqueta”, do “bem-falar” e as demais formas de adaptação da enunciação à organização hierarquizada da sociedade têm uma importância imensa no processo de explicitação dos principais modos de comportamento.

A linguagem exerce uma influência bem maior que o exercício de aprender a ler e escrever. Podemos observar por exemplo quando alguém faz a citação “Como diz o caboco” ao referir-se a alguma fala que irá dizer em seguida e que considera menor visto que se sentiria desprivilegiado como autor. Outra situação é o fato de alguns dialetos serem considerados menos incultos enquanto outros são cultos sendo que, são apenas formas diferenciadas de falar. Visto que, nenhum falante da língua portuguesa brasileira, por mais erudito que seja, é capaz de não cometer quaisquer vacilo na língua.

Na escola temos ainda, segundo Orlandi (1983, p. 14) “[...] questões do tipo: posso dizer com minhas palavras? Cujas respostas são: ou não pode, ou, mais benevolmente, se diz que pode para depois se recusar essa linguagem e substituí-la por outra “mais adequada”. Esse fato descrito por Orlandi acontece constantemente nas escolas, em especial nas produções de textos de texto requisitadas pelos alunos ou nas questões que contêm “justifique sua resposta”

É óbvio que o aprendiz precisa conhecer as normas que regem a língua, mas isso não é justificativa para que suas ideias e palavras não sejam discutidas. Qual a razão de se aprender as normas da língua portuguesa? Apenas para passar por uma prova? Ou ser aprovado ao final do ano?

São questões como essas que o aprendiz precisa estar ciente, sabendo que, as pessoas aprendem melhor quando sabem por que o fazem. Podemos observar também as redações de vestibulares onde não se pode até discordar do tema, mas

os vestibulandos são de certa forma obrigados a escrever concordando, uma vez que é o que se espera, que nesse caso é concordar com o tema.

Em uma breve análise do discurso podemos observar, por exemplo, qual a ideologia que está por trás da linguagem do professor, se há imposição da linguagem padrão em deposição da linguagem falada pelos aprendizes, e a inculcação nos mesmos de que a sua palavra é “errada”, “feia”. Esse cenário pode ser bastante encontrado nas salas de aula das camadas populares. A longo prazo isso faz com que ao invés da linguagem padrão servir como forma de apropriação para equalização social ela serve para opressão.

Assim, é importante que o aprendiz diga sua palavra, mas mais que isso é importante que ela seja valorizada, levada em conta, discutida, caso contrário trata-se apenas de um teatro da palavra dita. A dinâmica do dizer da palavra nesse processo dialético de ir e vir contribui para que o aprendiz perceba que ele pode mexer, revirar, trocar a posição da letra, trocar por outra e com esse jogo, formar palavras, frases e textos.

2.3.4 Sociológico

O aprendizado da linguagem é questão de necessidade no mundo letrado que vivemos, e essa necessidade torna-se bem mais ampla quando observamos que a linguagem exerce certo poder. Sobre a escola brasileira, Magda Soares afirma que “a escola que existe é antes contra o povo que para o povo” (2002, p. 9). A autora diz ainda que o acesso à escola não é suficiente, uma vez que não há a democratização da mesma, o estudante das camadas populares tem uma vivência bem diferente dos de classe privilegiada em relação a linguagem

Mayrink-Sabinson aponta que as crianças que conseguem se adequar a linguagem da escola “são aquelas que têm livros em casa, que têm pais leitores [...] Essas crianças já tiveram a oportunidade de “brincar de ler” e “brincar de escrever”; já ditaram recadinhos [...] já fizeram também, mil perguntas sobre “o que está escrito aqui” (MAYRINK-SABINSON, 1985, p. 21-22)

Paralelamente, as crianças das classes populares não têm toda essa exposição prévia com a linguagem que a escola exige, além de terem sua linguagem

tida como “errada”. É como se fosse apresentado a elas outro idioma. A escola desconsidera totalmente o linguajar dessa criança, não favorecendo o seu aprendizado.

As crianças, geralmente de camadas populares, que fazem por exemplo, a troca do dígrafo *lh* pela letra *r* e então Flamengo passa a ser Framengo, plástico a ser prástico e assim por diante. Essas crianças estão inseridas em um contexto onde essa forma de falar é natural, faz parte de sua cultura, cabe a escola apresentar a ela através de atividades que a forma de escrever não condiz com a forma de falar. Mesmo porque ninguém fala da forma que escreve e vice-versa. Heloísa (1985, p.32) traz o seguinte questionamento:

Ora, se nossas crianças de classe média, que também não falam segundo este padrão, podem aprender a escrever corretamente, apesar dos desvios em relação à norma convencional, por que as crianças das chamadas classes populares, que apresentam, digamos, um maior número de desvios em relação a esta norma, também não o podem?

Aqui entra toda a discussão a respeito da valorização da linguagem das crianças quando chegam a escola. Magda Soares fala ainda a respeito das altas taxas de repetência e desistência. A autora chama atenção para o fato de que a escola coloca a culpa no aprendiz uma vez que ela proporciona oportunidades iguais e é ele que não se adequa as oportunidades oferecidas por não possuir as habilidades requeridas.

2.3.5 Psicológico

Cientes de que as crianças precisam ter sua voz dita e valorizada, adentramos um outro ponto que são os conteúdos a serem ministrados e a forma que o são feitos por seus responsáveis. Wallon fala a respeito da afetividade em relação às atividades que serão desenvolvidas pelo sujeito:

[...] as funções motoras que, no entendimento de Wallon, vão além da tarefa de executar as ações pensadas pelo sujeito. O ato motor no ser humano garante desde o início a função de expressão da afetividade (por meio dos gestos, expressões faciais e agitação corporal). Essa atividade expressiva, possibilitada pela atividade motora, regula, modula e produz estados emocionais. (GRANDINO, 2010, p. 37).

Se conversamos com alguns estudantes, ou ainda lembrarmos de nosso tempo de estudantes, podemos constatar o esforço que é feito para se estar atento as aulas. Para se aprender é preciso que haja interesse, caso contrário se trata apenas de acúmulos de informações que serão depois de algum tempo esquecidas. A escola é para ser vivida.

Heloisa (1985, p. 13) falando a respeito da petrificação das palavras encontradas na cartilha diz:

Que interesse e prazer tais práticas podem despertar na criança? Por que frequentemente afirmamos que tantas crianças NÃO PODEM aprender a ler e, raramente, acreditamos como válida a hipótese da criança NÃO QUERER, ou, então, acabar de fato NÃO PODENDO, pela simples razão de não haver desejo de aprender desta forma? (grifo da autora).

Dado o exposto, verificamos que o interesse não pode estar dissociado da aprendizagem. Dentro desses aspectos, Heloisa traz em sua proposta o jogo de palavras que parte do contexto social, cultural e psicológico das crianças. Ela nas suas pesquisas e prática pedagógica percebeu que as crianças falam, brincam, fazem de conta com aquilo que faz parte de seu mundo. Não é com algo que está fora dela.

Dessa forma, Vygotsky fala ainda sobre a importância dessa valorização do contexto social. De acordo com Coelho e Pisoni (2012, p. 148) “Para ele a criança inicia seu aprendizado muito antes de chegar à escola [...]. A aprendizagem é um processo contínuo e a educação é caracterizada por saltos qualitativos de um nível de aprendizagem a outro.”

A escola precisa considerar esse aprendizado, visto que a criança não vai à escola como um recipiente, somente para que conteúdos sejam depositados. Outro ponto importante é o fato de as escolas precisarem valorizar a cultura local, fazendo com que as crianças aprofundem seus conhecimentos nessa cultura.

Em suma, é possível observar na proposta de Heloísa Vilas Boas a preocupação em formar leitores e escritores conscientes, cidadãos que tem valorizada a sua fala, o seu contexto social, como também a liberdade de criar seus textos e ver sua criação valorizada.

2.4 Teorias encontradas na obra de Heloísa Vilas Boas

A proposta inovadora de alfabetização de Heloísa Vilas Boas não somente coloca o educando como sujeito ativo de seu processo de aprendizagem, como também alia a teoria e a prática na mesma obra de forma a demonstrar aos alfabetizadores que é possível ensinar as letras, palavras, frases, textos e escrita a partir do método global. A proposta também parte do conhecimento que o aluno traz à escola, respeitando seu modo de falar e escrever. As teorias identificadas e reconhecidas são as descritas nos subitens seguintes.

2.4.1 Alfabetização de Paulo Freire

Paulo Freire, notável e influente educador brasileiro, contribuiu muito para a formação de uma pedagogia mais crítica. Sua pedagogia foi em grande parte criada para trabalhar com adultos. Eles eram alfabetizados ao mesmo tempo que incitados a refletir sobre o meio em que vivem e trabalham, bem como seu papel de cidadão. Para Freire (1989, p. 13), “[...] a alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. Aí tem ele um momento de sua tarefa criadora”.

O educando como sujeito ativo de seu processo de construção de conhecimento, bem como a leitura crítica são indispensáveis ao citar a pedagogia de Freire. Na proposta de Heloísa pode ser vista claramente a valorização a essa característica fundamentada em Freire quando ela diz que “[...] o ato de ler requer atitude ativa por parte do leitor, implica interação verbal, produção de significação. Se o projeto de leitura e escrita não a concebe como tal, nas várias fases que envolvem a aprendizagem, dificilmente a criança o fará”. (BOAS, 1994, p. 15).

A autora ainda segue argumentando que é incoerente que se espere que a criança de um momento para o outro comece a interpretar o que lê se só lhe era esperado que mostrasse que podia recitar as palavras sem cometer erros ortográficos.

Outro ponto que podemos encontrar na pedagogia de Freire são as palavras geradoras que servirão de ponto de partida no processo de alfabetização. Para Freire (1989, p.13):

[...] as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador.

Paulo Freire traz a importância da escrita com propósito, ao trazer palavras do cotidiano do aluno o aprendizado se torna mais significativo para o educando. Heloisa também utiliza palavras-chaves e frases para iniciar o processo de alfabetização em sua obra, ela descreve critérios a serem adotados para a escolha desses dois itens.

A referida autora destacou alguns pontos benéficos quanto à utilização da palavras-chave serem as que fazem parte da realidade dos educandos, dentre elas a valorização do modo de falar da criança, o que leva a valorização do meio em que vive. Qual o melhor jeito de mostrar para a criança que o que ela fala pode ser escrito, e que o modo como falamos não é o modo que escrevemos do que essa valorização e respeito de quem ela é.

A proposta de Heloisa Vilas Boas apresenta contribuições da pedagogia de Freire, quando se identifica a premissa “[...] da leitura do mundo à leitura da palavra” (FREIRE, 1989, p.13) e quando Heloísa aposta na construção do sujeito do conhecimento, bem como na construção de suas várias linguagens.

2.4.2 A influência de Magda Soares

Durante a leitura da obra de Heloisa, ela salienta não apenas a importância da valorização da linguagem da criança, mas o respeito a essa linguagem, pois a linguagem é parte da caracterização de cada ser humano. Se a criança chega a escola e aprende que “fala errado” e que a linguagem que usa também é considerada “errada”, isso a descaracteriza, uma vez que a linguagem faz parte de quem ela é.

Magda Soares diz que isso ocorre pelo fato de que a escola possui uma linguagem privilegiada e, que, no caso, a linguagem culta pertence a classes privilegiadas. Segundo Soares (2002, p. 41):

Os demais dialetos – de grupos de baixo prestígio social – são avaliados *em comparação com* o dialeto de prestígio, considerado a *norma-padrão culta*, e julgados, naquilo em que são diferentes dessa norma, “incorretos”, “ilógicos” e até “feios”. Essas atitudes em relação aos dialetos não-padrão não são linguísticas; são *atitudes sociais*, culturalmente aprendidas, pois se baseiam em valores sociais e culturais, não em conhecimentos linguísticos. Na verdade, são julgamentos *sobre os falantes*, não sobre a sua fala.

É preciso, assim, desconstruir a ideia de que as crianças “falam errado”, pois por mais erudito que o falante seja, ninguém fala como escreve e a autora ainda salienta que essa separação de linguagem “inferior” ou “superior” é inaceitável na linguística. Heloisa ciente desses aspectos diz que é perfeitamente possível que as crianças de classes populares dominem a norma culta. Segundo Heloisa (1994, p. 32):

Ora, se nossas crianças de classe média, que também não falam segundo este padrão, podem aprender a escrever corretamente, apesar dos desvios em relação à norma convencional, por que as crianças das chamadas classes populares, que apresentam, digamos, um maior número de desvios em relação a esta norma, também não o podem? Não queremos negar seu maior grau de dificuldade, mas ressaltar que é possível encaminhá-las perfeitamente para o domínio das regras ortográficas vigentes, sem que com isso tenham elas que dominar de imediato a variedade dialetal da escola.

Soares fala a respeito da escola e diz que ela sempre volta a culpa para o aluno e, que, em geral, a escola não está para o povo, mas contra o povo com a desvalorização da linguagem. Ambas as autoras defendem uma escola realmente transformadora. Soares (2002, p. 73) afirma que é preciso “[...] garantir às classes populares a aquisição dos conhecimentos e habilidades que as instrumentalizem para a participação no processo de transformação social”.

A escola e a linguagem servem muito mais para além de usos convencionais, servem para a luta de um povo, para a discussão crítica da realidade e a partir disso a transformação da mesma. Tal instituição na visão de Magda Soares fundamentando a obra de Heloisa Vilas Boas, tem muito mais que a função de

transmitir conteúdos, tem o poder de ajudar pessoas a transformar toda uma sociedade.

2.4.3 O jogo das palavras de Circe Navarro

A principal base do trabalho que resultou na proposta de alfabetização de Heloísa Vilas Boas, foi uma experiência realizada em 1974 “numa classe de alfabetização no Grupo Escolar do Instituto de Educação” (BRASIL, 1988, p. 113) com a coordenação da professora Circe Navarro Vital Brazil. Circe (1988, p. 113) relata que:

Na proposta de trabalho, utilizei a linguagem lúdica, na medida em que considerava o jogo como a atividade plena do sujeito inserido na organização social. Parti da valorização da característica humana da atividade simbólica que se expressa nas estruturas vivenciais, as quais refletem os valores sociais.

Podemos observar que os fundamentos da proposta de trabalho de Heloísa podem ser encontrados na proposta de Circe. Em 1975, Heloísa passou a fazer parte da equipe responsável pela implementação de uma nova metodologia de alfabetização. Mas, apenas em 1980 Heloísa conseguiu a extensão da nova metodologia. A partir de observações e aplicação da proposta Heloísa produziu o livro “Alfabetização novas alternativas: outras questões, outras histórias”

No livro de Circe podemos ver o método que mais tarde seria aperfeiçoado por Heloísa, Circe fala sobre o fato da pressa que existe para se alfabetizar uma criança “É um absurdo que a escola pretenda alfabetizar uma criança em um ano. A alfabetização deve ser o objetivo principal do ensino da linguagem – pelo menos, nas quatro primeiras séries” (1988, p. 115)

Circe defende que o processo de alfabetização dura toda a vida, partindo do pressuposto que aprender a ler e escrever também é o dizer a sua palavra, escolher suas frases, ter suas falas escritas. Sendo assim, o melhor método para se aprender seria partindo do que o sujeito já sabe e valorizando sua fala, a alfabetização aí aconteceria de modo mais natural.

Diante de tudo isso, Circe propôs o jogo das palavras onde o alfabetizando “precisa brincar com as palavras e com as frases, desdobrá-las, familiarizando-se com elas tanto quanto o faz com seus brinquedos” (1988, p.114) para que venha a ter domínio sobre a organização e mobilidade das palavras e frases.

3 Conclusão

Com a expansão da industrialização e a grande migração das pessoas do campo para a cidade, a sociedade passou a necessitar de mão de obra especializada para o trabalho nas indústrias. Logo, a demanda de escolas para formação de pessoas para o trabalho também aumentou, passou-se a pensar em uma escola para o povo.

E, de fato, houve a extensão de escolas para a grande massa da população, todavia segundo Magda Soares “não só estamos longe de ter uma escola para todos como também a escola que temos é antes contra o povo” (2002, pág. 5) e podemos verificar isso através de uma breve observação da atual educação pública brasileira.

Com significativos índices de repetência e evasão escolar, a escola responde demonstrado que tem a dado a todos o mesmo “ponto de partida” e que cabe somente ao estudante o exercício de esforçar-se para atingir as propostas, teste e exercícios elaborados pela escola.

Analisemos então, com foco na linguagem, qual seria o ponto de partida que a escola proporciona para as crianças que chegam a escola. A escola geralmente tem pronto os conteúdos e métodos que acredita serem necessários para que a criança seja alfabetizada.

Ao iniciar o processo de alfabetização esses métodos baseiam-se na grande maioria das escolas na decodificação de letras em seguida palavras e textos, não bastando o trabalho e esforço das crianças para decorarem letras e sílabas, o conteúdo é desinteressante e foge a realidade. Utilização de frases como: “O boi baba” para serem introdução ao aprendizado das sílabas ba e bo.

Para a maioria das crianças da classe pobre o período em que estão na escola é o único momento em que elas tem contato com leitura e escrita de forma intencional. Diferente das crianças de classe média alta que costumam ter um maior

contato com livros e com adultos que leem para elas, contam história, apresentam textos.

Então uma das incumbências da escola seria proporcionar para a classe mais pobre elementos que partissem da sua realidade, tornando o processo de aprendizagem mais interessante e conseqüentemente evitando certos fracassos na alfabetização.

A proposta de Heloísa Vilas Boas defende a importância da valorização do que é dito pelas crianças, ela aponta alguns aspectos facilitadores da Alfabetização tornando a mesma um processo natural e não uma forma de fazer com que a criança, que chega cheia de expectativas na escola, tenha uma experiência traumática com o processo de leitura e escrita, levando a mesma em alguns casos a repetência ou evasão escolar. Os aspectos que são valorizados quando os temas do processo de alfabetização são escolhidos em grupo na sala de aula são os seguintes:

“O universo sócio-cultural da criança; o aluno está sendo valorizada a sua participação; o professor sai da posição de dono absoluto do saber para uma posição também de ouvinte; a linguagem está sendo concebida como forma de interação social”

Um dos aspectos que é sempre frisado na proposta de Heloisa Vilas Boas é o fato de as crianças terem respeitadas as suas formas de falar. Partindo desses pressupostos a alfabetização se dará de maneira mais natural, pois a criança produz hipóteses a respeito da leitura e escrita, antes mesmo de lhe serem apresentadas “formalmente” na escola.

Ela tem ideias, planeja e cria sua escrita e quando o professor valoriza isso a criança consegue perceber a utilidade e importância que a sua escrita, a sua voz, seus pensamentos podem ter. Alfabetizar exige constante reflexão do professor pois se trata não apenas de ensinar um meio de decifrar letras e identificar sons, mas de formar um cidadão crítico que reflete sobre sua realidade.

4 Referências

BAKHTIN, Mikhail. **Marxismo e filosofia da linguagem**. 12. Ed. São Paulo: Hucitec, 2006.

BOAS, Heloisa Vilas. **Alfabetização: outras questões, outras histórias**. 6. Ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BRAZIL, Circe Navarro Vital. **O Jogo e a constituição do sujeito na dialética social**. 1º Ed. Rio de Janeiro: Forense – Universitária, 1988.

CAGLIARI, Luiz Carlos. **Alfabetização e Lingüística: pensamento e ação na sala de aula**. São Paulo: Editora Scipione, 2000.

COSTA VAL, Maria da Graça. **O que é ser alfabetizado e letrado?** In: **Boletim da série “Alfabetização, leitura e escrita”**, março/2004

COELHO, Luana; PISONI, Silene. **Revistae – Ped – FACOS/ CNECOSÓRIO**, v. 2 n. 1, Ago. 2012.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. 23. Ed. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

GRANDINO, Patrícia Junqueira. **Henri Wallon**. Recife: Editora Massangana, 2010.

LEMLE, Miriam. **Guia teórico do alfabetizador**. 17. Ed. São Paulo: Editora Ática, 2007

MELLO, Suely Amaral; MILLER, Stela. **O desenvolvimento da linguagem oral e escrita em crianças de 0 a 5 anos**. Curitiba: Pro – infantil Editora, 2008.

PÁDUA, Gelson Luiz Daldegan de. Epistemologia Genética. **Revista FACEVV**, n.2, 1º Semestre. 2009.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. 2. Ed. Novo Hamburgo, Freevale: Editoração Eletrônica, 2013.

ORLANDI, Eni Pulcinelli. **A linguagem e seu funcionamento: As formas do discurso**. 1. Ed. São Paulo: Editora Brasiliense, 1983.

SOARES, Magda. **Alfabetização e letramento**. 5. Ed. São Paulo: Contexto, 2008.

SOARES, Magda. **Linguagem e escola: uma perspectiva social**. 17. Ed. Ática, São Paulo, 2002.

TRIVIÑOS, N. S. Augusto. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

ZILMERMAN, R e MOYSÉS, S. M. (org.) – **Recuperando a Alegria de Ler e Escrever... Cadernos do CEDES**. São Paulo: Cortez, 1985

OBs: Encaminhar para a REVISTA AMAZONIDA, do Programa de Pós-Graduação da Faculdade de Educação- FAGED