

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad.

Autora:
Patrícia Peluso Condé

Directora:
Dra. Mg. Maria Eugenia Vicente

2018

Resumen

La presente investigación tiene por objetivo verificar la relación entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de la ciudad de Ubá, MG. Para la realización de ese estudio se llevó a cabo un análisis documental y bibliográfico, se aplicó una encuesta semi estructurada y narrativa a alumnos y profesores, además de la observación no participante en las clases de alfabetización. Los objetivos específicos de la investigación son: verificar las dificultades más frecuentes manifestadas por los alumnos durante el proceso de adquisición de la lengua escrita; así como analizar las estrategias desarrolladas por la escuela y aplicadas por las profesoras para abordar esas dificultades además de investigar sobre la estimulación a la expresión oral de la lengua como estrategia para adquisición del lenguaje escrito. Se buscó, también, identificar en el discurso de los alumnos y de las profesoras la visión que ellos tienen sobre las dificultades que se manifiestan durante el proceso de alfabetización y analizar las características sociales / económicas / familiares de los niños en el camino de la adquisición de la lengua escrita. La recolección de los datos utilizó como soporte documentos como PNE, PNAIC y LDB, con el objetivo de basar la investigación para análisis y presentación de las conclusiones obtenidas por la investigación. Fueron también utilizados estudios desarrollados por Borzone y Signorini (1988), Braslavsky (1985), Cagliari (1998), Castedo y Torres (2011), Ferreiro (2002), Frade (2014), Freire (2011), Goodman (1990), Koch (2002), López (2012), Mortatti (2000), Pontecorvo (2003), Reyes y Pérez (2014), Soares (2016) y Zuccalá (2015) entre varios otros autores. Al final de la investigación, se percibe que los alumnos que presentan menos dificultades en la adquisición del código lingüístico en su mayoría son niños que reciben acompañamiento en casa para realizar las tareas escolares, son más extrovertidos, seguros y no presentan dificultades para manifestar sus ideas oralmente. Se sostiene que, si hubiese un mayor estímulo a la manifestación oral de la lengua, el código lingüístico será más fácilmente asimilado. Pues la intimidad necesaria con la lengua para un buen rendimiento escrito debe pasar primeramente a la intimidad con el lenguaje oral, presente en el entorno del niño desde su nacimiento.

Palabras clave: alfabetización infantil, oralidad, lectura, escritura.

Summary

This research aims to verify the relationship between orality and writing during the literacy process of children in a private school in the city of Ubá, MG. For the accomplishment of this study it was used documentary and bibliographical analysis, application of semistructured and narrative interview to students and teachers, besides the observation in the literacy rooms. The specific objectives of the research are to verify the difficulties most frequently manifested by the students during the process of acquisition of written language as well as the strategies developed by the school and applied by the teachers to address these difficulties besides investigating the stimulation to the oral expression of the language as a strategy for acquisition of written language. It was also sought to identify in the students 'and teachers' discourse the vision they have about the difficulties that are manifested during the literacy process and to analyze the social / economic / family characteristics of children who present greater difficulties in the course of the acquisition of written language. Data collection used official documents such as PNE, PNAIC and LDB to support the research for analysis and presentation of the conclusions obtained by the investigation. It also used studies developed by Borzone and Signorini (1988), Braslavsky (1985), Cagliari (1998), Castedo and Torres (2011), Ferreiro (2002), Frade (2014), Freire Koch (2002), López (2012), Mortatti (2000), Pontecorvo (2003), Reyes and Pérez (2014), Soares (2016) and Zuccalá (2015) among several other authors. At the end of the study, the students with the least difficulty in acquiring the language code are those who receive follow-up at home to carry out school tasks, are more extroverted, confident and have an easy way of expressing their ideas orally. Therefore, it is believed that if there is a greater stimulus to oral expression, the linguistic code will be more easily assimilated, since the necessary intimacy with the language for a good written performance must first pass through the intimacy with the oral language present in the child's environment since birth.

Keywords: child literacy, orality, reading, writing.

Resumo

A presente investigação tem por objetivo verificar a relação entre a oralidade e a escrita durante o processo de alfabetização de crianças em uma escola privada da cidade de Ubá, MG. Para a realização desse estudo foi utilizada análise documental e bibliográfica, aplicação de entrevista semiestruturada e narrativa a alunos e professoras, além da observação não participante nas salas de alfabetização. Os objetivos específicos da investigação são verificar as dificuldades mais frequentemente manifestadas pelos alunos durante o processo de aquisição da língua escrita bem como as estratégias desenvolvidas pela escola e aplicadas pelas professoras para abordar essas dificuldades além de investigar sobre a estimulação à expressão oral da língua como estratégia para aquisição da linguagem escrita. Buscou-se, também, identificar no discurso dos alunos e das professoras a visão que eles têm sobre as dificuldades que se manifestam durante o processo de alfabetização e analisar as características sociais / econômicas / familiares das crianças que apresentam maiores dificuldades no percurso da aquisição da língua escrita. A coleta de dados utilizou como suporte documentos oficiais como PNE, PNAIC e LDB, com o objetivo de embasar a investigação para análise e apresentação das conclusões obtidas pela investigação. Foram também utilizados estudos desenvolvidos por Borzone e Signorini (1988), Braslavsky (1985), Caglairi (1998), Castedo e Torres (2011), Ferreiro (2002), Frade (2014), Freire (2011), Goodman (1990), Koch (2002), López (2012), Mortatti (2000), Pontecorvo (2003), Reyes e Pérez (2014), Soares (2016) e Zuccalá (2015) dentre vários outros autores. Ao final do estudo, percebe-se que os alunos que apresentam menos dificuldades na aquisição do código linguístico são aqueles que recebem acompanhamento em casa para realização das tarefas escolares, são mais extrovertidos, seguros e têm facilidade para manifestarem suas ideias oralmente. Diante disso, acredita-se que se houver maior estímulo à expressão oral, o código linguístico será mais facilmente assimilado, pois a intimidade necessária com a língua para um bom desempenho escrito deve passar primeiramente pela intimidade com a linguagem oral, presente no entorno da criança desde o seu nascimento.

Palavras-chave: alfabetização infantil, oralidade, leitura, escrita.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

Dedicatoria

A mis hijos *Felipe, Gabriel y Lucas*, amores de mi vida y grandes incentivadores para que yo llegase hasta aquí.

Agradecimientos

Agradezco, primeramente, a Dios por la vida y por conducirme, iluminar en todos los momentos más difíciles.

A mis padres, Otton y Sonia, por siempre haber creído en mí y me animado a buscar nuevos conocimientos. Ustedes fueron esenciales para esta conquista.

A mis hijos Felipe, Gabriel y Lucas, ustedes son mi eterna inspiración. Les quiero.

Mi agradecimiento especial a las profesoras, familias y alumnos que participaron de esta investigación. Sin ustedes ella no habría sido posible.

A los compañeros del curso y amigos que hice, especialmente Celisa Maria Gonçalves Cunha da Rocha, que se hizo mi puerto seguro, con su apoyo constante, orientaciones precisas y comentarios impecables. Esta tesis es también un poco suya.

Agradezco especialmente a mi orientadora Dra. Mg. María Eugenia Vicente, por las intervenciones precisas, cariño y respeto a mí dedicados.

Por fin, mis agradecimientos a la coordinadora Dra. Alicia Inés Villa y a todos los profesores de la Universidad de la Plata por la dedicación y profesionalismo durante todo el trayecto que recorrimos hasta aquí.

Índice

INTRODUCCION.....	8
CAPITULO1: CONTEXTO Y PERSPECTIVAS	
1.1. Las perspectivas de abordaje de la alfabetización a lo largo de la historia.....	14
1.2. La política pública de alfabetización en la actualidad.....	30
CAPITULO 2: ESTRATEGIA METODOLOGICA.....	47
CAPITULO 3: RESULTADOS.....	63
3.1. LOS ALUMNOS: Análisis del perfil socio- familiar.....	65
3.2. LA ENSEÑANZA: Análisis de las propuestas áulicas de lectura y escritura.....	73
3.3. EL APRENDIZAJE: Análisis de las dificultades en el proceso de aprendizaje de la lectura y escritura.....	100
CONCLUSIONES.....	116
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	122

Nota:

La elaboración de esta tesis siguió las normas APA (*American Psychological Association, sexta versión, 2018*), relativas al estilo de escritura, estructura, contenido y formato.

INTRODUCCIÓN

El proceso de alfabetización, etapa escolar en que el niño entra en contacto con la lengua escrita y comienza a utilizarla, es fundamental para que el mismo adquiera habilidades para expresarse por escrito en su lengua materna. Ese proceso debería ocurrir de manera progresiva y natural y, por eso las dificultades iniciales demostradas por los alumnos en sus producciones escritas supuestamente serían minimizadas o aun extintas durante su vida escolar.

En Brasil lo que se verifica es que esas dificultades permanecen la medida que el niño avanza en su trayectoria en la escuela. Según Magalhães (2005/2006), en el país, las prácticas de oralidades son prácticamente nulas. En las clases de las escuelas brasileñas, lo oral es utilizado sólo en charlas entre los alumnos y son pocas las actividades de discusión en grupo o respuestas orales de ejercicios previamente realizados por escrito. De esa manera, se puede afirmar que son pocas las propuestas pedagógicas dirigidas al desarrollo de la habilidad oral de los niños en fase de alfabetización. La enseñanza sistematizada de la oralidad involucrando la audición, producción oral y análisis lingüística de textos que llevarían a los niños a comprender de manera natural, las características de su lengua materna, es prácticamente inexistente. Actualmente, en las clases de alfabetización impera la enseñanza / aprendizaje de estrategias para descifrar y atribuir sentido a las palabras escritas. El texto es tratado como autosuficiente.

De acuerdo con Bourdieu y Chartier (1993, p.270), “de esa manera de leer un texto, sin referirse a nada, sólo a él mismo, nosotros estamos tan habituados que universalizamos inconscientemente”. La lectura, de ese modo, se torna artificial y distante de la realidad de los niños, siendo ejecutada de forma automatizada. Surgen así las primeras dificultades para adquisición de la lengua escrita de forma proficiente, dificultades esas generadas por la artificialidad con que la lengua escrita es presentada a los alumnos.

Tentativas gubernamentales para solucionar este y otros problemas de la educación en el país han sido realizadas desde siempre, sin embargo, sin resultados significativos:

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

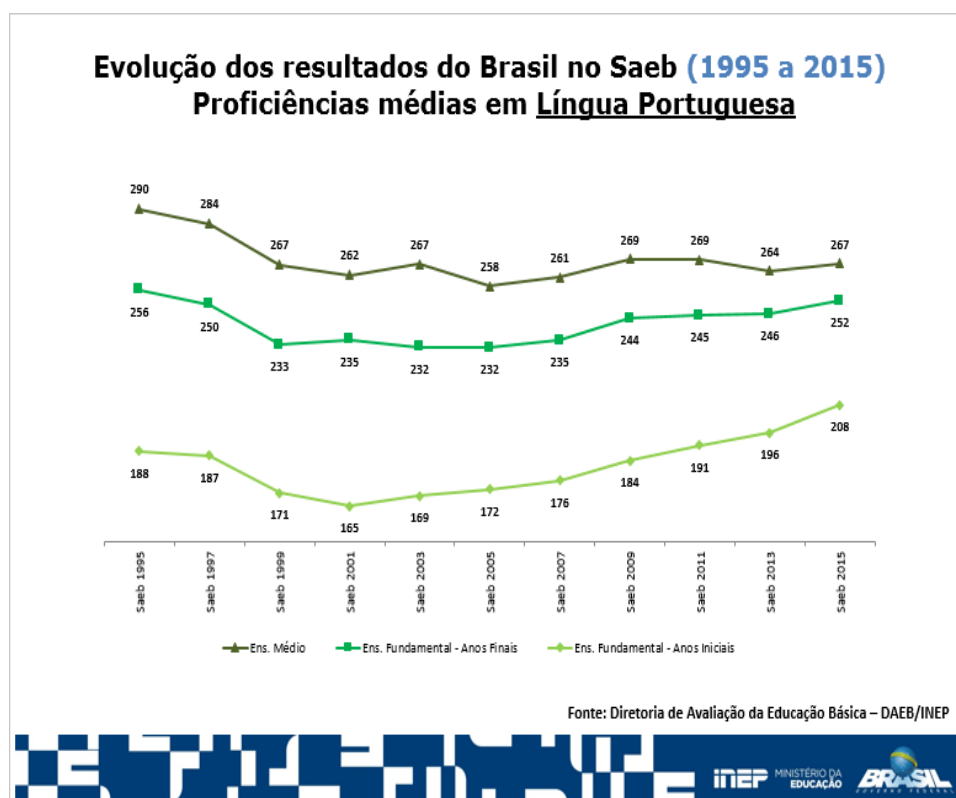


Figura 1

La observación de los datos de la gráfica revela que, a pesar de haber existido una evolución en la competencia en Lengua Portuguesa, el segmento referente a los años iniciales de la Enseñanza Fundamental (Primero de la ESO) fue lo que presentó menor evolución en comparación a los años finales de la Enseñanza Fundamental (Segundo de la ESO) y a la Enseñanza Media (Bachillerato), lo que refuerza la idea de la necesidad de una mirada atenta a las clases de alfabetización.

De acuerdo con los datos de la última edición del Sistema de Evaluación de la Educación Básica (Saeb), aunque las competencias medias en Lengua Portuguesa hayan mejorado en todos los niveles de la enseñanza de 2013 hacia 2015, una parte expresiva de los alumnos aún se encuentra en los niveles más bajos de la Escala de Competencia, principalmente en el 9º año de la Enseñanza Fundamental y el 3.º año de la Enseñanza Media. Pese a la mejoría de la nota en portugués, que pasó de 264 a 267 puntos, la franja de conocimiento de los estudiantes aún está baja, del nivel de 300 puntos, considerado adecuado por el Movimiento Todos por la Educación. Estando posicionados debajo de esa franja, los

alumnos pueden tener problemas, por ejemplo, para ubicar informaciones importantes implícitas en un texto.

De acuerdo con los datos ofrecidos en la web “Todos por la Educación”, el Movimiento fundado en 2006, tiene como misión involucrar el poder público y la sociedad brasileña en el compromiso por efectivizar el derecho de los niños y jóvenes a una educación básica de calidad. Abarca diferentes representantes de diversos sectores de la sociedad, tales como gestores públicos, educadores, padres, alumnos, investigadores profesionales de prensa, empresario y personas u organizaciones sociales comprometidas con la garantía de una educación de calidad. El objetivo del Movimiento es ayudar a ofrecer condiciones de acceso, de alfabetización y de éxito escuela, además de la ampliación de los recursos destinados a la Educación básica y la mejoría de la gestión de esos recursos. Ese objetivo fue traducido en cinco metas, enumeradas a saber, a ser alcanzados hasta 2022:

- Meta 1 – Todo niño y joven de 4 a 17 años en la escuela
- Meta 2 – Todo niño plenamente alfabetizado hasta los 8 años
- Meta 3 – Todo alumno con aprendizaje adecuado a su año
- Meta 4 – Todo joven con Enseñanza Media concluida hasta los 19 años
- Meta 5 – Inversión en Educación ampliada y bien gestionada

En 2010, el Movimiento adoptó cinco banderas, comprendidas como urgentes y con resultados más impactantes para la mejoría de la calidad de la Educación y para el alcance de las Metas, a saber:

- Bandera 1 – Mejoría de la formación y carrera del profesor
- Bandera 2 – Definición de los derechos de aprendizaje
- Bandera 3 – Uso pedagógico de las evaluaciones
- Bandera 4 – Ampliación de la oferta de educación integral
- Bandera 5 – Perfeccionamiento de la gobernanza y gestión

En febrero de 2014, el Movimiento reformó su estatuto para calificarse como Organización de la Sociedad Civil de Interés Público (Oscip). Los resultados de la Evaluación Nacional de Alfabetización (ANA) 2015, divulgados por el Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP) también muestran que Brasil

todavía está lejos de alcanzar la meta de alfabetizar plenamente todos los niños como mucho hasta los ocho años de edad. Los datos de la pesquisa comprueban que mitad de los estudiantes en esa edad presenta aún dificultades en la lectura.

Según los datos disponibles en la web del Instituto Nacional de Estudios y Pesquisas Educativas (INEP), los resultados por escuela, por municipio y por estado de ANA 2015 demuestra que:

En la prueba objetiva de lectura, el 7,36% de los estudiantes mineiros (del estado de MG) todavía están en el nivel de competencia 1, o sea, son capaces de leer palabras con estructura silábica canónica, no canónica e incluso que alternen sílabas canónicas y no canónicas. Esos alumnos sacaron hasta 425 puntos. Ya en el nivel más avanzado, el nivel 4, están el 25,63% de los alumnos. La mayor parte de los estudiantes mineiros están en el nivel 3, con puntuación mayor que 525 hasta 625 puntos.

Ya en la prueba escrita, el 70% de los estudiantes están en el nivel 4, aquel en que la adquisición del texto comienza a ser dada, mostrando el esfuerzo de síntesis de las ideas por medio de texto, aun así, con inadecuación. El 4% de los estudiantes no consiguieron escribir, dejaron en blanco o intentaron imitar la escrita con dibujos y fueron clasificados en el nivel 1. El 11% escribieron textos adecuados al final del ciclo de alfabetización y están en el nivel 5. (ANA,2015)

Situaciones como las descritas producen lo que Charlot (2000) define como “situaciones de fracaso, historias escolares que terminan mal” y que, por ese motivo, generan alumnos fracasados - o clasificados así - por no acompañar el ritmo de desarrollo del grupo.

El éxito o fracaso en la apropiación de la lengua escrita se revela como un factor directamente responsable por la aprobación o suspensión del estudiante cuando éste es sometido a los exámenes de selección utilizados en Brasil como forma de ingreso en las universidades. En la selectividad, Examen Nacional de la Enseñanza Media (ENEM) en 2014, de los alumnos participantes, 529.374 obtuvieron nota cero en la producción textual (el 8,5% de los candidatos) y de este número, fueron anuladas 248.471 redacciones. Solamente 250 candidatos consiguieron la nota máxima. En 2015, a pesar de haber existido una reducción significativa en el número de candidatos eliminados a través de la redacción, 53.032 aún recibieron nota cero en la producción textual exigida por la prueba y sólo 104 estudiantes consiguieron la nota máxima. En la última edición del ENEM, en 2016, el número de candidatos que obtuvieron la nota máxima fue todavía menor, 77, mientras fueron anuladas o recibieron nota cero 291.806 producciones textuales.

Según Belintane (2011), coordinador del proyecto “Enseñando la lectura a partir de diagnósticos orales”, la idea de acabar con la improvisación reinante en la Educación Infantil y crear una enseñanza más sistematizada, vinculada a la lectura, a la escritura y a la oralidad materializada en política educacional hizo que las escuelas, en lugar de actuar como agentes facilitadores en el proceso de alfabetización creasen mecanismos que dificultan aún más la adquisición de la lengua escrita, como obligatoriedad de matricular los niños con edad entre cinco y seis años en el primer año de la enseñanza Fundamental.

La realidad se mostró distante de los propósitos deseados por el Plano Nacional de la Educación (PNE). El ingreso prematuro de los niños en el sistema “formal” de educación generó y aún genera un problema: la confrontación – en la mayoría de las veces abrupto – con la escritura y con la lectura, pues un gran número de esos pequeños alumnos viene de las escuelas infantiles con repertorio muy limitado de textos orales, lo que produce una enorme diferencia al tener contacto con textos escritos.

De esa forma, se inicia el proceso que, muchas veces, termina por alejar a los niños de la lengua escrita, por juzgarla inaccesible. Profesores alfabetizadores, presionados por los planes de estudios y cobranza de las familias, obligan al niño a escribir desde muy pronto. Entrenan la escritura a través de copias de la pizarra, de libros o de pequeños textos ofrecidos a los alumnos y también con producciones textuales que se inician por medio de frases, que evolucionan para la escritura de párrafos hasta que los niños realizan pequeñas producciones textuales. El objetivo es que el alumno aprenda la lectura a través de la escritura, e ignoran que la lectura y la oralidad tienen que ser trabajadas, primeramente.

➤ **Consideraciones sobre la lengua: lo oral *versus* lo escrito**

La preocupación con el lenguaje no es reciente ni tampoco surgió en la época en que las escuelas pasaron a ser establecidas y recibidas como local de aprendizaje e instrucción. Desde que la humanidad tomó conciencia de su capacidad de desarrollo y poder intelectual, ha creado medios y técnicas que faciliten y perfeccionen sus conocimientos, en busca de mejor conocerse y conocer el mundo a su alrededor en la escritura, en la codificación y decodificación registrar su historia, adaptándose a los varios factores que, poco a poco, han sido inseridos y modificaron la vida de los sujetos y su historia de forma casi que irreversible.

Según Manacorda (apud Geraldi, 2006, p.29), estudios sobre el lenguaje han sido realizados desde el antiguo Egipto y resultaron en respuestas que varían de acuerdo con el contexto histórico y social. Manacorda relató que:

El hablar bien es, entonces, contenido y objeto de la enseñanza. ¿Pero qué significa exactamente este hablar bien? Creo que sería totalmente equivocado considerarlo en sentido estético – literario, y que, sin miedo de forzar el texto, se pueda afirmar que, por primera vez en la historia, nos encontramos ante la definición de la oratoria como arte política. (Geraldi, 2006, p.29)

Lo que antes era oscuro, descontextualizado, paradojo, ganó nuevas perspectivas mediante el dominio de la naturaleza, de los símbolos, del habla, de la escritura/lectura. El hombre se empoderó a partir del dominio de esos signos naturales, lingüísticos que se entrelazaron a la cultura, a la sociedad y a la vida de la propia humanidad. Leer y escribir se hizo algo tan importante que el hombre no más se veía a la parte oscura, una vez que registrar hechos del día a día se hizo imprescindible para perpetuar la especie.

El lenguaje está presente en toda sociedad, es por medio de él que el ser humano interactúa con el mundo y se vuelve un ser social. Se cree que es esencial para la práctica pedagógica la concepción que se tiene sobre que es el lenguaje. Para Travaglia (2002, p.21), “(...) el modo como se concibe la naturaleza fundamental de la lengua altera en mucho cómo se estructura el trabajo con la lengua en relación con enseñanza. La concepción de lenguaje es tan importante como la postura que hay con relación a la educación.”

Para el autor, es fundamental el conocimiento sobre las diferentes concepciones de lenguaje para la enseñanza de la Lengua Materna (LM). Con base en ese conocimiento, el profesor alfabetizador elegirá con cuál de ellas irá a trabajar y cuál es la más adecuada para las clases de alfabetización, de la sociedad actual. Geraldi (1996) refuerza la importancia del lenguaje en el proceso de interacción

Más que ver el lenguaje como una capacidad humana de construir sistemas simbólicos, se concibe el lenguaje como una actividad constitutiva, cuyo locus de realización es la interacción verbal. En esta se relacionan un yo y un tú y en la relación construyen los propios instrumentos (la lengua) que les permiten la intercomprensión. (Geraldi, 1996, p.67)

Para una mejor comprensión de la cuestión del lenguaje, han sido analizadas innumerables encuestas que buscaron identificar las relaciones establecidas entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización, ya que ellas son determinantes para la adquisición de la lengua escrita e influyen en el desempeño escolar de los niños. Además de eso, es necesario que se comprenda que la lengua es un sistema en constante cambio y que existió una época en que el acto de hablar era mucho más importante que escribir bien, pues la escritura servía sólo para registrar los ocurridos históricos. Con el pasar del tiempo, sin embargo, el aprendizaje de la oralidad dejó de ser objeto principal y pasó a ser instrumento para otras enseñanzas.

Según Fávero (2005), históricamente la escritura pasó a ser considerada la verdadera forma de lenguaje y el habla, por ser más flexible, dejó de ser objeto de estudio. Solamente después de 1960 la lengua hablada dejó de ser considerada una mera verbalización y llamó la atención de los estudios del lenguaje. En la evaluación de Ong (1998), se puede considerar que la emergencia de estudios semejantes en un mismo periodo histórico, como un movimiento de redescubierta de la oralidad, tiene relación con el establecimiento – por Saussure – de la primacía oral del lenguaje. Para él, la “novedad” de los estudios recientes estaba en la preocupación de los investigadores en contactar la oralidad y la escritura, en diversos niveles.

Cook-Gumperz y Gumperz (1981) definen tres momentos en la historia de la humanidad, cuando está en enfoque la relación entre oralidad y escritura. El primero se caracteriza por una gran distancia entre las dos formas de expresión de la lengua, ya que un grupo muy reducido de personas poseía acceso a la alfabetización, los materiales escritos eran caros y de difícil acceso, y los estilos literarios eran gramatical y estilísticamente bastante diferentes del idioma hablado en el cotidiano.

En un segundo momento, la escritura pasó a ser considerada un registro de la oralidad y las narrativas orales pasaron a ser divulgadas masivamente en relatos escritos. La urbanización, las prácticas políticas más democráticas y la emergencia de la clase media hicieron con que las diferencias entre el lenguaje cotidiano (oral) y las tradiciones literarias comenzasen a desaparecer.

El tercer momento, según los autores, sería nuevamente la división entre oralidad y escritura, ya que esta última asumió un carácter burocratizado. En ese nuevo contexto, la escuela asumiría nuevas funciones, pues se haría también agente de socialización e instrumento de selección de oportunidades económicas, basadas en el pensamiento y legitimación de la orden determinada por la clase dominante. Las sociedades modernas, para los autores – a la vez en que se hicieron el letramiento esencial para la sobrevivencia económica – revitalizaron la dicotomía entre habla y escritura, acercando la escuela al concepto defendido por Bourdieu (2004), de reproductora de las desigualdades sociales.

Se hace relevante, en este momento, resaltar que en la oralidad hay aspectos que no pueden ser desconsiderados en el momento en que un niño empieza su proceso de alfabetización. Como lengua es un hecho social, es un fenómeno a la vez dinámico y conservador. Es conservador debido a la necesidad de mantener una cierta uniformidad para que haya la comunicación entre los interlocutores, y es dinámico porque sufre modificaciones con el tiempo, así como debido a las influencias regionales sociales y estilísticas responsables por las variaciones lingüísticas.

Además de las variaciones lingüísticas antes mencionadas, aún hay variaciones referentes al aspecto morfosintáctico, léxico y fonológico que dan origen a la lengua culta o estándar y al lenguaje popular. La primera detentora de mayor prestigio, es utilizada por la clase social dominante o en situación de mayor formalidad, mientras la segunda es usada por las clases populares o en situaciones de menor prestigio. En general se puede afirmar que la variante estándar está más relacionada a las reglas de la gramática tradicional y a los ejemplos de la lengua escritura literaria, mientras la variante popular está más abierta a las transformaciones del lenguaje oral.

La gramática normativa trabaja con el concepto de normas prescriptivas que sirven como directrices para la representación escrita de la lengua, ha calificado de “error” lo que no sigue ese modelo. La lingüística moderna tiene demostrado, no obstante, que es científicamente incorrecto realizar una clasificación jerárquica de las diversas variedades de una lengua con base en criterios de “inferioridad” o “superioridad” lingüística. De acuerdo con los conocimientos de la sociolingüística se puede afirmar que las diferentes maneras de

lenguaje resultan de un proceso natural de variación, cuyo objetivo es atender a las diversas situaciones comunicativas existentes en medio social.

Sin embargo, está claro que la lengua estándar detiene el prestigio social y, debido a eso, la mayoría de los investigadores del área concuerda con la idea de que es función de la escuela enseñarla a todos los alumnos como forma de garantizar a los mismos la asimilación de los conocimientos escolares básicos, incluso la alfabetización posibilitando así que ellos puedan disfrutar de los beneficios de la educación formal.

Según Abaurre (1984), entre aquellos que poseen algún conocimiento sobre cuestiones lingüísticas, hay el reconocimiento de que el alumno, “por mucho marginalizado que sea, posee, al iniciar el proceso de alfabetización, un repertorio lingüístico perfectamente adecuado y suficiente para la expresión de su universo de experiencias”. Sin embargo, ese repertorio es muchas veces inexplorado o desvalorizado por la escuela que aún no asimiló ese conocimiento y ese alumno y su cultura terminan siendo discriminados o ignorados.

De acuerdo con Franchi (1983) hay un aspecto impuesto por la sociedad y sobre todo por la escuela que mucho favorece la regresión de la creatividad verbal oral y escrita de niños provenientes de clases sociales menos favorecidas. Ese aspecto se refiere al hecho de los mismos tienen su lenguaje caracterizado como “vulgar” o “incorrecto”, lo que puede llevar a un bloqueo en la expresión del lenguaje oral y profundas dificultades en la adquisición de la escritura.

Se nota, sin embargo, que esa oralidad denominada “vulgar” no está presente sólo en las clases desfavorecidas. Durante la realización de esa encuesta, fue encontrado la ocurrencia de esos “desvíos gramaticales” en niños provenientes de clase media y alta, lo que se hace creer que, a pesar de estar presente con mayor frecuencia en un medio social menos favorable, esa forma de expresión oral puede asomar en otros medios sociales.

Según Abaurre (1984), el hecho de la escuela no considera la lengua estándar como meta a ser alcanzada, sino como parámetro de comparación para la clasificación de “errores” y “aciertos”, acaba por reforzar diferencias socialmente establecidas, en lugar de cuestionarlas y favorecer su superación. Así, todos los alumnos son evaluados de la misma forma y con el mismo grado de exigencia, sin que haya tenido en cuenta las peculiaridades de

los niños cuyo lenguaje está más distante de la norma estándar. Además de las dificultades inherentes al sistema de escritura de la lengua (en el cual dos o más letras pueden representar el mismo sonido y dos o más sonidos pueden ser representados por la misma letra), que afectan igualmente a todos los alumnos en fase de alfabetización, es bastante evidente, en tratándose de un sistema alfabético, que un niño que dice “alembrei”, “brejela”, “invinha”, tendrá mucho más dificultad en escribir correctamente las palabras “lembrei”, “berinjela” y “vinha” se comparada a un niño que utiliza una variedad lingüística más cerca de la forma estándar.

Pinto (2001) afirma que hay diferencias entre lo oral y lo escrito, pero prefiere enfatizar los enlaces existentes entre ellos, de manera que se ve entre las dos formas de lenguaje una continuidad. Por eso, una inversión bien estructurada en la oralidad sólo podrá obtener repercusiones positivas para la lengua en su forma escrita. Añade, bajo ese punto de mirada, la escritura y la lectura no pueden ni deben ser vistas solamente como un ejercicio de correspondencia fono-gráfica (etapa que necesita ser dominada y rápidamente transpuesta), sino – principalmente – un ejercicio generador de sentido en las diferentes situaciones que serán vividas por el alumno.

Según los Parámetros Curriculares Nacionales (PCNs) de la Lengua Portuguesa (1997),

El dominio de la lengua oral y escrita, es fundamentalmente para la participación social efectiva, pues es por medio de ella que el hombre se comunica, tienen acceso a la información, expresa y defiende puntos de vistas, comparte o construye visiones del mundo, produce conocimiento. Por eso, al enseñarlo, la escuela tiene la responsabilidad de garantizar a todos sus alumnos el acceso a los saberes lingüísticos, necesarios para el ejercicio de la ciudadanía, derecho inalienable de todos.(PCN, 1997, p.11)

No obstante, la habilidad oral sólo se desarrolla si hay medios, o sea, actividades interactivas que involucran los participantes, pues la oralidad envuelve, oír/escuchar. Así el oyente enriquece sus conocimientos pudiendo dialogar, cambiar ideas y cada vez sus conocimientos están más amplios por medio de la interacción que la lengua oral proporciona.

Según Tazaki (2002), el dominio de la lengua tiene estrecha relación con la posibilidad de plena participación social, pues es por medio de ella que el hombre se

comunica, tiene acceso a la información, expresa y defiende puntos de vistas, comparte y construye la visión del mundo y produce conocimiento. Debido a eso, se hace función y responsabilidad de la escuela garantizar a todos los alumnos el acceso a los saberes lingüísticos necesario para el ejercicio de la ciudadanía.

Para Sasso (2007, p.8), varias prácticas pueden ser experimentadas en el aula: “el debate y el diálogo, las preguntas que demuestran las frases hechas, la encuesta, entre otras, serían maneras de auxiliar el alumno a construir un punto de vista articulado sobre el objeto en estudio”.

La explotación de los géneros orales posibilita entre otros aspectos, el desarrollo de la habilidad de planear las hablas para conseguir expresar con claridad los pensamientos e ideas y ejercitar opciones lexicales a la hora de manifestarse oralmente. En la visión de Luft (1985),

La escuela debe cuidar principalmente del habla de los alumnos, único medio de comunicación que la inmensa mayoría de ellos tendrá por toda la vida. Una adecuada terapia del habla (y del pensamiento en ella expreso) quien sabe encaminaría a una natural terapia de la escritura. (Luft, 1985, p.72).

Se nota, por las observaciones realizadas en las aulas, que la motivación de los alumnos para leer y escribir viene de aquello que ellos oyen y hablan. Al participar de una actividad que les permite expresar ideas u ofrecer sugerencias, el niño se moviliza, se involucra y se apropia del saber. Promoviendo su inserción en su propio proceso de aprendizaje.

Es necesario destacar, sin embargo, que la práctica de la oralidad en las clases de alfabetización debe ser planificada con el objetivo de enseñar al niño a manifestarse en los diferentes contextos lingüísticos y, para que eso ocurra, se resalta la importancia de trabajar la diversidad textual que puede ser hallada en las diferentes esferas sociales. Marcuschi (2008, p.155) define que “los géneros textuales que encontramos en nuestra vida diaria presentan patrones socio comunicativos característicos”.

De esta manera, el aprendiz percibirá las situaciones de enseñanza relacionadas con las de su vida, tanto en los textos leídos como en aquellos por él producido. Al

comprender el concepto de género, él hará un mejor uso de su discurso, tanto en el texto oral, como en el escrito. De acuerdo con Koch (2002),

El discurso, para ser bien estructurado, debe contener implícitos o explícitos todos los elementos necesarios a su comprensión, debe obedecer a las condiciones de progreso y coherencia, para, en sí mismo, producir comunicación [...] debe constituir un texto. [...] revelando una conexión entre las intenciones, las ideas y las unidades lingüísticas, que componen, por medio del encadenamiento de enunciados dentro del cuadro establecido por la enunciación. (Koch, 2002, p.19).

Así, es fundamental que haya consciencia de los profesores alfabetizadores de que los ritmos y modos de aprendizaje de los alumnos son variados y, por lo tanto, para que la adquisición de la lengua escrita sea realizada de manera significativa, el proceso debe ser significativo y tener como punto de partida el reconocimiento del entorno sociocultural del niño.

Se hace necesario, por lo tanto, analizar profundamente la forma como los niños aprenden, comprenden y reutilizan informaciones que ya poseen para que puedan ser mejor comprendidos las relaciones establecidas entre la oralidad y la escritura y las causas de las dificultades presentadas durante la adquisición de la lengua escrita estándar.

➤ **Presentación del problema y objetivos**

Teniendo en cuenta lo que fue expuesto, la presente tesis pretende aportar conocimiento y reflexionar sobre la siguiente cuestión: *¿Por qué los procesos de alfabetización no logran obtener resultados expresivos y eficaces si son definidos por políticas públicas educativas orientadas a la alfabetización integral?*

➤ **Objetivo General**

Analizar las relaciones entre oralidad y escritura durante el proceso de alfabetización de niños del primer año de la Enseñanza Fundamental en una escuela privada de la ciudad de Ubá, Brasil, en el año de 2017.

➤ **Objetivos Específicos**

- 1. Identificar las dificultades más frecuentes manifestadas por los alumnos durante el proceso de adquisición de la lengua escrita.*
- 2. Identificar las estrategias desarrolladas por la escuela y aplicadas por los docentes para abordar las dificultades presentadas en la adquisición de la lengua escrita durante el proceso de alfabetización.*
- 3. Indagar, en el trabajo desarrollado en las clases de alfabetización, sobre la estimulación a la expresión oral de la lengua como estrategia para adquisición del lenguaje escrito.*
- 4. Identificar en el discurso de los alumnos y de los docentes la visión que ellos tienen sobre las dificultades que se manifiestan durante el proceso de alfabetización.*
- 5. Analizar las características sociales / económicas / familiares de los niños que presentan mayores dificultades durante el proceso de alfabetización.*
- 6. Indagar el vínculo entre los procesos de lectura y escritura, y las realidades sociales, políticas y familiares de los niños.*

CAPÍTULO 1. CONTEXTO Y PERSPECTIVAS

1.1 LAS PERSPECTIVAS DE ALFABETIZACIÓN A LO LARGO DE LA HISTORIA BRASILEÑA

En 1549 fue fundada la primera escuela de Brasil, en Salvador, por un grupo de curas jesuitas, que tenía como misión enseñar lectura, escritura, Matemáticas y doctrinas católicas. A partir de ese momento, métodos y técnicas han sido creados y recreados con la intención de posibilitar la adquisición de la lengua escrita. Cartillas, libros, prelibros y otros materiales circularon por las clases de alfabetización, no sólo en Brasil, sino en todo el mundo. Había un momento exacto para en el que la alfabetización debiera ocurrir y sólo en ese momento, materiales impresos llegaban a las manos de los alumnos.

El análisis de alfabetización en Brasil hace que se perciba coincidencias del uso de un mismo material en una misma región del país, así como el uso simultáneo de diferentes métodos en una determinada época o escuela. Para un mejor análisis de ese sistema de alfabetización, es conveniente trazar un programa de los principales métodos ya utilizados. Históricamente, los métodos de alfabetización pueden ser clasificados en *sintéticos* y *analíticos*.

Entre los métodos *sintéticos*, varios permanecen hasta hoy día y parten de un supuesto: la comprensión de los sistemas de la escritura ocurre en la unión de unidades menores, las cuales son analizadas para establecer entre el habla y su representación escrita, o sea, a través del análisis fonológico, El aprendizaje a través de los métodos fonológicos se da por la decodificación.

1.1.1 Métodos Sintéticos

De acuerdo con Araújo (1996), el primer método de alfabetización surgió en un periodo que incluye a la Antigüedad y Edad Media, cuando predominó el método de deletreo (también denominado alfabético o ABC).

Según Mortatti (2000), hasta final del Imperio brasileño el material disponible para la enseñanza de la lectura era precario, aunque en la segunda mitad del siglo XIX hubiese en el país algún material impreso producido y editado en Europa. Era habitual comenzar el proceso de alfabetización con el uso de las denominadas “barajas de ABC” para – luego – los alumnos leer y copiar documentos manuscritos. El método era de forma sintética: deletreo, fónico y silábico. La escritura se restringía a la caligrafía y ortografía y su enseñanza ocurría a través de copias, dictados y formación de frases dando énfasis el trazado correcto de las letras.

Los métodos sintéticos son basados en el supuesto de que la adquisición de la lengua escrita ocurra a través de la unión de unidades menores, las cuales son analizadas para que se establezca la relación entre el habla y su representación escrita, o sea, el alumno – durante el proceso de alfabetización – es inducido a realizar un análisis fonológico y es a través de ese análisis que él comprende cómo se produce el sistema de escritura. Las unidades de análisis varían de acuerdo con el método utilizado y pueden ser letras, fonemas o sílabas, que al unirse forman un todo. Dichos métodos, por lo tanto, son centrados en la decodificación o descifrado.

➤ **Método alfabético**

El método alfabético es, entre los métodos sintéticos, el más antiguo utilizado preferentemente hasta el inicio del siglo XX. En este método, son presentadas las partes mínimas de la escritura, las letras del alfabeto, que al unirse forman sílabas o segmentos que dan origen a palabras. En un primer momento, los alumnos deben memorizar el alfabeto para así encontrar las partes que forman las sílabas u otro segmento de la palabra para sólo entonces comprender que esos elementos pueden convertirse, en una palabra. Posteriormente se creó el deletreo que dio origen a incontables ejercicios musicales con combinaciones de letras. Eran, en realidad, actividades sin sentido debido al retraso para llegarse al significado.

No hay registros sobre cómo eran realizadas esas clases, si el material de apoyo escrito era disponible a los alumnos o sólo el profesor poseía ese material y las investigaciones sobre esa práctica todavía son muy recientes en Brasil. Se sabe, sin embargo, que el uso de las Barajas de ABC y los silabarios coincide con la época en que el método fonético se encontraba en uso en las escuelas brasileñas.

No hay como negar que el método alfabético presentaba ventajas, ya que prácticamente todos los nombres de las letras del alfabeto remiten, como mínimo, a uno de los fonemas que ellas representan en la escritura. No obstante, en el momento de la unión de las letras para formarse las sílabas que darían origen a las palabras, nacía un largo camino a recorrer, debido al hecho de haber la necesidad muy frecuente de abstraer los otros sonidos existentes en los nombres de cada letra utilizada. En la pronunciación de la palabra *tomate*, por ejemplo, el niño debería quitar todo el exceso de sonidos de la palabra que se deletrea de esta manera: “tê – o – to, eme – a – ma, tê – e – te = tomate”. Posiblemente, fue debido a esas dificultades que surgieron algunos alfabetos populares como, por ejemplo, en algunas regiones del nordeste, donde se pasó a deletrear de la siguiente manera: a, bê, cê, dê, ê, fê, gê...lê, mê, etc., lo que ayudaba bastante a eliminar el exceso de sonidos a la hora de la unión de las letras en el proceso de formación de palabras.

➤ **Método fónico**

Este método (también conocido como fonético) parte del principio de que, para haber la relación de la palabra hablada con la escrita, es imprescindible el conocimiento de las relaciones entre sonidos y letras. Su unidad mínima de análisis es, por lo tanto, el sonido.

Según Braslavsky (1985), “Los métodos fónicos empiezan por las vocales enseñando su forma y sonido. Después se presentan las consonantes y se unen en relaciones cada vez más complejas”. Así, cada letra es aprendida como un sonido, lo cual al unirse al otro sonido puede formar sílabas y palabras.

Este método, tal como los otros, presenta aspectos positivos y negativos entre los aspectos positivos, se puede resaltar los casos en los que hay correspondencia directa entre los fonemas y el alumno descifra con rapidéz el significado de la representación escrita, siempre que comprenda la relación y memorice las correspondencias. Según Lemle (1991), las letras **p,b,v,f,t,d** son ejemplos de esos casos, ya que esas letras siempre representan un único fonema.

Por otra parte, es imposible ignorar los problemas que surgen con la utilización del método fónico. El primero, respecto a las letras que representan varios fonemas como, por ejemplo, la letra **s** al principio de palabras /s/ e entre vocales /z/. Además de eso, algunos fonemas pueden ser representados por diferentes letras, como es el caso del fonema /s/,

representado por las letras c (cebola) o ç (poço) o por los dígrafos sc (piscina), ss (passeio) y xc (excelente). Hay también variaciones dialectales regionales, cuando en una misma sílaba es pronuncia de formas diferentes como *pepino*, escrito con **eeo** y es pronunciado [pipinu] en algunas regiones.

Incluso después de varias tentativas de modernización del método fónico, versiones más recientes aún llevan el alumno a identificar el sonido para entonces, pensar en las letras y encontrar palabras que comienzan con el mismo sonido, permaneciendo, por lo tanto, el enfoque en el trabajo con letras y sonidos.

➤ **Método silábico**

El tercer ejemplo de método *sintético* es el método silábico. En él la principal unidad de estudio es la sílaba. En algunos materiales impresos, sin embargo, el proceso de alfabetización tiene inicio con las vocales y sus encuentros para posteriormente formar las sílabas. De acuerdo con Frade (2005), en el método silábico:

generalmente es elegida un orden de presentación, hecha según principios calcados en la idea ‘del más fácil para el más difícil’, o sea, de las sílabas ‘sencillas’ hacia las ‘complejas’. Son presentados palabras claves, utilizadas, sólo para indicar las sílabas que son destacadas de las palabras y estudiadas sistemáticamente en familias silábicas, así son recompuestas para formar nuevas palabras. El método permite que se formen nuevas palabras sólo con las sílabas ya presentadas y se forman, gradualmente, pequeñas frases y textos, forjados para mostrar sólo las combinaciones entre sílabas ya estudiadas. (Frade, 2005, p.27)

La ventaja del método silábico sería que el trabajo con sílabas es un agente importante y facilitador del entendimiento, pues cuando alguien habla, pronuncia las sílabas y no sonidos separados. Está claro, sin embargo, que hay varios aspectos negativos y entre ellos, se puede destacar los textos utilizados para el entrenamiento de las sílabas – textos artificiales, muchas veces sin sentido y desconectados del uso social, los cuales acaban por provocar el desinterés de los niños y eso seguro, se torna un elemento dificultador del proceso de alfabetización. En resumen, los métodos sintéticos tienden a priorizar sólo la decodificación sustentada en el análisis fonológico como fundamento básico de la adquisición de la lengua escrita en detrimento de la percepción del sentido de los textos o de la importancia del uso social de la escritura.

Frade (2005), no obstante, resalta que “el carácter político de la alfabetización, el contexto de aplicación, la elección del universo del vocabulario, entre otros factores, pueden dar a un método un significado más amplio, que extrapola la simple elección por uno u otro principio (p.30).” Según la autora, un buen ejemplo sería el denominado “método Paulo Freire”, de carácter silábico, pero que prioriza el sentido y la comprensión del mundo, a través de la elección de palabras relacionadas al universo del alumno, eliminando, de esa forma, la artificialidad del vocabulario trabajado.

Paulo Freire, cuando indagado sobre el método que él había creado, dijo no haber inventado un nuevo método y lo clasificó como un método eclético, según afirma Soares (2003). Se puede inferir, por lo tanto, que una pedagogía de alfabetización basada en las ideas de Paulo Freire utiliza los principios de los métodos sintéticos y analíticos.

Para Soares (2016), el proceso de alfabetización variado es válido, sin embargo, siempre se debe priorizar la enseñanza explícita, pues la adquisición de la lengua escrita es algo construido culturalmente y necesita ser enseñado al niño como apropiarse de ese conocimiento. Paralelamente según la investigadora, se puede ofrecer al niño material escrito de diferentes géneros textuales, para que – de manera directa – el niño sea involucrado en ese mundo de la escritura. Según Soares (2016), cuando cuestionadas sobre el método de alfabetización utilizando, las profesoras generalmente, contestan que mezclan varios métodos, pues ya percibieron que cada método tiene su contribución a ofrecer.

1.1.2 Métodos Analíticos

Según Araújo (1996), los métodos analíticos fueron creados como una reacción contra el método de deletreo, entre los siglos XVI y XVII, que se extendió hasta la década de 1960. En Brasil, de acuerdo con Mortatti (2000), a partir del principio de la década de 1880, el método “João de Deus” (cartilla del poeta portugués João de Deus publicada en Portugal) pasó a ser divulgado sistemáticamente en las provincias de São Paulo y de Espírito Santo por Antonio da Silva Jardim, profesor de la Escuela Normal de São Paulo. El método se distingue de los métodos habituales en el país, porque se basa en los principios de la moderna lingüística de la época y partía de la enseñanza de la lectura por la palabra (método *de palavração*), para después analizar los fonemas que la acompañan. El método João de Deus fue, pues, el primer método analítico aplicado en Brasil.

El surgimiento de esos métodos ocurrió con el propósito de superar las dificultades de alfabetización demostradas por los grupos que eran sometidos a los métodos sintéticos y visando el uso de algo más cercano a la realidad del alumno, pues se creía que la letra o la sílaba, aisladas de un contexto, dificultan la comprensión, por constituir elementos abstractos al niño. Con el método global, se pretendía partir de un contexto más cercano a la realidad del niño. Los fundamentos teóricos del método global se encuentran en Renan y Claparède (BELLENGER, 1979), entre otros. Para ellos, el conocimiento aplicado a un objetivo se desarrolla en tres etapas: primera etapa, sería *sincretismo* (visión general y confusa del todo); luego, el *análisis* (visión distinta y analítica de las partes) y, finalmente ocurriría la *síntesis* (la recomposición del todo con el conocimiento que se tienen de las partes). Braslavsky (1971) afirma que Comenius, en 1655, caracterizó el método de deletreo como la “mayor tortura del espíritu” y lanzó el método iconográfico que consistía en la asociación de una imagen a una palabra clave, para que el niño pudiese reconocer la grafía de la palabra basada en una representación iconográfica.

De acuerdo con Casasanta (1972), el gramático Nicolas Adams (1787) creía que se tuviese en cuenta la realidad del niño, el proceso de alfabetización ganaría significado y dejaría de ser algo abstracto y, por lo tanto, muy complejo. Él parte del principio de que el niño comienza a hablar emitiendo palabras enteras y no fragmentos de ellas, debido a eso, sería más fácil enseñarles a leer y a escribir presentándoles palabras con significado. Adams reforzaba la idea de que el profesor debería dedicar una gran parte de su tiempo al análisis y explotación global de las palabras, para solamente después dividir esa palabra en sílabas. El autor, no obstante, reconoce como fundamental la descomposición de la palabra en sílabas y su estudio.

En Brasil, las primeras cartillas, producidas al final del siglo XIX, se basaban en el método sintético y circularon en varios Estados del País por muchas décadas. Este momento se extendió hasta principio de la década de 1890. A partir de 1890, se implementó una reforma en la instrucción pública en el estado de São Paulo, pretendiendo así, servir de modelo para los demás estados. En la base de la reforma estaban los métodos analíticos para la enseñanza de la lectura. Las cartillas producidas en este momento pasaron a basarse en este método.

A mediados de la década de 1920 aumentaron las resistencias de los profesores en cuanto a la utilización del método analítico y comenzaron a buscar nuevas propuestas de solución para el problema de la enseñanza y aprendizaje. De esa discusión resultó el establecimiento de la libertad de lección en las escuelas sobre el método de la enseñanza de la lectura y de la escritura que sería adoptado.

Pese a esa libertad de elección, Mortatti (2006) afirma que los métodos de alfabetización más usados en Brasil en la década de 1970 fueron los sintéticos. Solamente en los años de 1980 que comenzaron a ser utilizados los denominados métodos analíticos de alfabetización, además de los también llamados métodos analítico-sintéticos, que mezclan los dos métodos. Los métodos de alfabetización analíticos se encuentran señalados a seguir.

1.1.3 Método de palavrção y Método de sentencição

Como el propio nombre sugiere, el método de palavrção enfatiza el estudio de la palabra, debido al hecho de presentar una palabra para posteriormente descomponerla en sílabas. En el método de la palavrção no hay un recurso de lo “más fácil” hacia lo “más difícil” además de las palabras no necesariamente ser descompuesta al principio del proceso. Lo que tiene en cuenta es el hecho de las palabras tener significado para los alumnos y ser aprendidas por reconocimiento.

Las palabras son presentadas a los niños en agrupamientos y los alumnos aprenden a reconocerlas por visualización y configuración gráfica. Al principio del proceso, las palabras pueden parecer acompañadas de imágenes que facilitan la identificación y la repetición garantiza la memorización. Los alumnos son llevados a realizar estrategias de lecturas inteligente y, paralelamente, su atención puede ser dirigida hacia los componentes de la palabra escrita, tales como letras, sílabas y sonidos. Las dos estrategias combinadas garantizan la base de conocimiento necesario para el reto de textos nuevos.

Las actividades son desarrolladas con la utilización de tarjetas para fijación que posee palabras en un lado e imágenes en el otro, además de ejercicios que trabajan la escritura de la palabra. El énfasis en el significado y en el racionamiento inteligente desarrollado con el objetivo de buscar la lectura son algunos aspectos positivos destacados por algunos autores en este método. La dificultad para hacer frente con palabras nuevas,

cuando el aprendizaje se limita a la visualización, sin el incentivo del análisis del reconocimiento de las partes de las palabras sería un aspecto negativo del método.

Un desdoblamiento del método de *palavração* dio origen al método de *sentenciação*, lo cual tiene como punto de partida la sentencia. Esta, después de reconocida globalmente y comprendida, es descompuesta en palabras y, posteriormente, en sílabas.

Para Braslavsky (1985),

El método de la frase tiende a hacer uso, desde el comienzo de un grupo de palabras con sentido. En general, el punto de partida es el sintagma nominal o bien oraciones simples. En este método se ha promovido la introducción de actividades previas que dan lugar a expresiones orales de los niños que se simplifican y se escriben en tiras de distintos tamaños, ya sea para exhibirlas en el aula o para que los niños las ilustren en sus pupitres y las conserven ordenadamente. Luego pueden recurrir a ellas para encontrar determinadas palabras y combinarlas. (Braslavsky, 1985, p.4)

Las ventajas de ese método serían el trabajo con la frase, considerada la unidad más compleja de la lengua y el énfasis en el uso de un tipo de lectura que puede, a través de pistas del contexto, llevar a su comprensión. La desventaja sería el tiempo excesivo dependido en la memorización y el poco tiempo usado en el análisis de las palabras.

1.1.4 Método global de cuentos

La unidad utilizada como punto de partida de ese método es el texto. Hubo varios Estados brasileños que divulgaron métodos globales en sus escuelas como, por ejemplo, São Paulo, Minas Gerais y Rio Grande do Sul. En Minas Gerais, en las primeras décadas del siglo XX, hubo la adhesión oficial al método global en las escuelas del estado.

El método era trabajado con la utilización de prelibros. En estos libros había textos ya conocidos por los niños o textos desconocidos. Cada lección era compuesta por un cuento completo, sin embargo, los personajes podían reaparecer en diversos cuentos. Partía del reconocimiento global de un texto (memorizado y “leído” durante un tiempo) para el reconocimiento de sentencias posteriormente expresiones, palabras y, finalmente, sílabas.

Sin embargo, no era un proceso secuencial. El profesor podía trabajar diversos textos simultáneamente y, solamente después de un tiempo de interacción con esos textos es

que daba inicio la fase de descomposición. Siempre realizada en el sentido de fragmentos mayores para menores, o sea, primero la sentencia, después la palabra para llegar a la sílaba. Era recomendado que solamente después de la 4ª lección (el libro estaba compuesto por 10 lecciones) podría haber inicio la descomposición. Solamente en la 6ª lección, los alumnos hacían la palavrção de la 1ª lección y así sucesivamente. Se observa un cuidado por no llegar muy rápidamente a unidades menores, que podrían poner sin sentido a los alumnos.

Las ventajas de los métodos globales son varias: los textos no simplificaban a elección de las palabras y los autores buscaban usar los principales casos de regularidades e irregularidades del sistema ortográfico de la lengua portuguesa. Sin embargo, los textos de los libros aún suenan artificiales cuando comparados a textos auténticos presentes en historias infantiles. Los textos a seguir forman parte de *O livro de Lili* (*El libro de Lili*), de Anita Fonseca, utilizado en varios estados brasileños y cuyo personaje (Lili) participa de diversos otros cuentos. El análisis de los textos deja claro la desarticulación entre frases que los componen.



FONSECA, Anita. *O livro de Lili*. Cartilha. 87ª ed., São Paulo: Editora do Brasil, 1961. p. 7 y 39

La artificialidad, sin embargo, no infiere en el acceso del niño a la significación, pudiendo “leer” palabras, frases o textos desde la primera lección, por reconocimiento global.

El método supone que el interés del niño es despertado y mantenido desde el inicio del proceso de alfabetización, pues no permite que los alumnos se pierdan en intentos – a veces infructíferas – de decodificación y posibilita la lectura rápida de palabras desconocidas.

Las desventajas, no obstante, también están presentes en el método, pues si el niño no realiza la decodificación, ¿cómo realizará la lectura de palabras desconocidas? Otra cuestión que no puede ser ignorada es cómo el profesor identificaría si el niño está realmente leyendo o sólo recitando palabras memorizadas en el texto.

1.1.5 Método natural Y Lenguaje integral

De acuerdo con Soares (1986), el método natural fue implementado en Brasil en 1946, en el Instituto de Educación de Rio de Janeiro, y era inspirado en encuestas alemanas. Soares señala relaciones entre el método natural y el método global, a pesar de que en el primero habría una producción más espontánea de textos escritos por los niños, a partir de un repertorio mínimo de palabras conocidas por la clase. A ese repertorio podrían ser añadidos sustantivos, verbos, dibujos, actividades y juegos de análisis sonora y gráfica con el objetivo de hacer el niño a percibir el sonido de todo el audiovisual de la palabra.

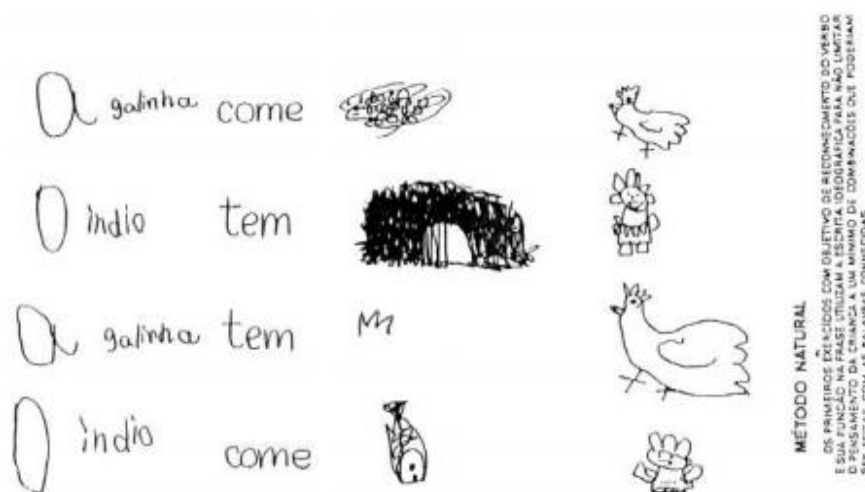
El método natural, originalmente desarrollado por el pedagogo francés Freinet, tendría como objetivo la producción escrita y el niño, en la tarea de escribir, solicitaría ayuda a un adulto para formas gráficas desconocidas. La necesidad de comunicarse desde lejos sería el incentivo para que el niño mantuviese a gusto de escribir y la lectura surgiría como consecuencia de la escritura. Se cree que, en la medida que ellos fuesen escribiendo, memorizaban la forma global de las palabras y eso los prepararía para una posterior decodificación. El método de Freinet induce los niños a escribir para publicaciones de periódicos escolares e intercambio de correspondencia con la familia, compañeros e, incluso de otras instituciones escolares. Para Freinet (1977),

¿En qué consiste ese método? Dejamos al niño desarrollar libremente desde la más tierna edad, a partir de los dos o tres años. Vemos el lápiz comenzar a moverse al acaso sobre la hoja. Después surge una semejanza, nace el primer éxito, que el niño repetirá hasta el automatismo. Seguirán otros intentos, obtendrán otros éxitos, los intentos fallados serán automáticamente abandonados... los gestos de los niños no son gratis. Siguen planes experimentales. Hay una finalidad...Pero – y esto es esencial – el niño no copia.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

No aprovecha la experiencia ajena para juzgarle a su propia experiencia. Se apodera de ella asimilándola, insiriéndola e integrándola en su proceso de trabajo y de vida hasta por veces conferirle un carácter original [...] es escribiendo que el niño aprende a leer y a escribir... es dibujando que el niño aprende a dibujar.(Freinet,1977, p.23)

Este método tuvo su ápice en Francia en 1960, pero un fracaso escolar les obligó a las escuelas a reanudar el uso de métodos mixtos. En Brasil, se destaca el trabajo de Gilda Rizzo Soares, que fue una de sus divulgadoras. La imagen a seguir es un ejemplo de ejercicio que tiene como objetivo el reconocimiento del verbo y su función en la frase. Son utilizadas palabras de dominio de la clase, así como dibujos y los verbos que son el objetivo de estudio.



Modelo de ejercicio presentado en SOARES, Gilda Rizzo. Estudio comparativo de los métodos de enseñanza da lectura y de la escrita. 4 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora, 1986. p.41.

De acuerdo con Frade (2014),

El trabajo de alfabetización denominado lenguaje integral por Ana Teberosky y Teresa Colomer sigue principio semejante al método natural y privilegia la escritura y la lectura, cuando esas son necesarias. Se cree que los niños aprenden a leer y a escribir en situaciones de inmersión en sus diversos usos sociales en situaciones comunicativas y en intercambios en el aula. El aprendizaje de las convenciones de la escritura ocurriría de la misma manera, evitando la enseñanza directa de letras o de palabras descontextualizadas. El método preconiza, así, actividades de alfabetización poco dirigidas por el profesor, con énfasis en las acciones auténticas alrededor de los actos de escribir y leer. (Frade, 2014, p.39)

El riesgo en ese tipo de método es el hecho de que los profesores no realizan intervenciones pertinentes al proceso de uso, en el intuito de informar o presentar situaciones problema centrados en el análisis de la escrita. Ese tipo de situación favorece y privilegia la espontaneidad, lo que perjudica la función inherente a la escuela: enseñar.

En Brasil, se observa la oscilación entre los métodos de alfabetización. Hubo determinados periodos en que métodos oficiales fueron adoptados y rompieron totalmente con los utilizados anteriormente. En Minas Gerais, por ejemplo, en los años 70 fue implantado el proyecto Alfa, que adoptaba el método fónico, con intuito de combatir las dificultades de aprendizaje presentes en las escuelas mineiras. El hecho es que hasta hoy muchos profesores usan métodos mixtos o el método global, principalmente cuando obtienen resultados con él.

1.1.6 El Constructivismo en la década de 1980: ¿concepción de aprendizaje o método de alfabetización?

En la década de 1980, Emília Ferreiro y Ana Teberosky presentaron al mundo el Constructivismo, teoría psicológica aplicada a la comprensión del camino recorrido por el niño en su intento de comprender cómo funciona su escritura. En “La psicogénesis de la lengua escrita”, las autoras plantean que las preocupaciones se han modificado: más que pensar en métodos de enseñanza, sería necesario comprender los procesos de aprendizaje del niño al intentar la representación del sistema alfabético.

Para las autoras, el niño en fase de alfabetización es alguien que tiene acceso a la escritura en su medio social antes de tener acceso a la enseñanza formal en la escuela; posee un sistema lógico de pensamiento, por lo tanto, cada “error” que ese niño comete en la escritura representa una hipótesis que él elaboró sobre el sistema alfabético de escritura y ese aprendiz construyó conocimientos en situaciones espontáneas desde que conviva con el sistema de escritura y reciba algunas informaciones sobre su funcionamiento.

Ante eso, las autoras sostienen que cabe a la escuela entender el material a ser utilizado en fase de alfabetización debe representar toda la diversidad de uso de la escritura existente en la sociedad: sólo el uso de un método de alfabetización no determina que el

aprendizaje ocurrirá; se debe considerar el proceso de aprendizaje; la escuela debe ofrecer a los niños experimentaciones con la escritura, sin provocar el miedo de evaluaciones o “errores”; antes del inicio y durante el proceso de enseñanza se debe buscar saber en qué nivel de comprensión de la escritura el alumno se encuentra. Las autoras también afirman que la escuela necesita construir instrumentos que permitan al alumno expresar, sin miedo, lo que sabe así su aprendizaje pueda ser acompañado. También es de fundamental importancia que los profesores tengan conocimientos de las teorías sobre “cómo se aprende” para, así, poder interpretar los resultados de sus alumnos, y la escritura y la lectura puedan ser enseñadas y aprendidas en su uso social.

Según Frade (2014), “el constructivismo de Emilia Ferreiro no es una teoría psicolingüística [...] sino una teoría pedagógica sobre cómo enseñar”. Sin embargo, “el llamado *constructivismo* parece adoptar principios generales de los métodos natural y de inmersión, aunque reconociendo la necesidad de abordar unidades menores de análisis como la letra, el fonema o la sílaba”. Teberosky y Colomer (2003) atestan que:

el enfoque constructivista comparte con el lenguaje integral el objetivo de hacer con que los niños entren en el mundo del texto escrito y de la cultura escrita. Aunque sus propuestas sean distintas, comparte con la enseñanza directa la necesidad de comprender el funcionamiento del sistema. Para el enfoque constructivista facilitar el proceso de comprensión de la naturaleza del sistema – y, por lo tanto, el análisis de palabras en fonemas – y facilitar la participación en actividades de escritura son objetivos complementares, no sucesivos, como sustenta la enseñanza directa, sino tampoco alternativas, como sustenta el lenguaje integral, y ambos pueden realizarse conjuntamente en la misma clase. (Teberosky y Colomer, 2003, p.98)

Está claro que no hay un método “correcto” para alfabetizar niños. Mientras investigaciones son realizadas en el área de la educación, nuevas propuestas y alternativas surgirán para ser o no incorporadas al proceso de alfabetización. Lo que se puede afirmar es que la acción pedagógica debe estar basada en diferentes abordajes que proporcionen mayor movilidad al alumno y le hace explotar los diversos lenguajes, usando materiales que ofrezcan oportunidades de raciocinio y respeten los diferentes tiempos de desarrollos de los niños.

1.1.7 La importancia de la oralidad en la adquisición de la escritura, en la actualidad

Para Belintane (2011), la lectura y la oralidad son dos posibilidades del niño de leer el mundo y también imágenes y diversos lenguajes. La escritura se dinamiza a partir de esos potenciales; no puede ser el buque insignia de la lectura. Puede apoyarla, pero el primer plan debe siempre estar en la lectura y en la oralidad.

López (2012) reafirma la lectura y la escritura como prácticas sociales, sin embargo – de acuerdo con la autora – para el desarrollo de esas prácticas:

será necesario y relevante preservar en la escuela y el Jardín de Infantes el sentido (individual y social) que las prácticas de lectura (y escritura) tienen fuera de ella, en marcando las situaciones didácticas en proyectos o secuencias de actividades, actividades habituales o independientes que – al mismo tiempo que permiten concretar objetivos de enseñanza- tienden hacia el cumplimiento de los diversos propósitos que llevan a las personas a leer o escribir, de propósitos cuyo valor puede ser apreciado por los alumnos porque tienen sentido para ellos, no sólo como preparación como futuros lectores y escritores, sino también desde su perspectiva actual. (López, 2012, p.14)

De acuerdo con López, para la formación de lectores autónomos, competentes y críticos es necesario que sean formuladas soluciones problema las cuales - para ser solucionadas - exijan que los niños utilicen los saberes previamente acumulados, pero a la vez construyan nuevos saberes. Según la autora (2012),

Cuando el docente en las situaciones de lectura pide justificaciones a lo expresado por los niños sobre lo que puede decir en el texto escrito, o cuando adopta al decir de Lerner (1996) una posición neutral provisoria, sin validar inmediatamente ninguna respuesta de los niños, favorece y promueve la formación de lectores autónomos, pues los mismos se ven obligados a argumentar en defensa de sus hipótesis. En algún momento de la situación el docente validará las interpretaciones de los alumnos para que ellos puedan seguir ajustando sus anticipaciones y mejorando sus interpretaciones. (López, 2012, p.18)

Al considerar que la habilidad de hablar bien es factor importantísimo para el desarrollo satisfactorio del niño en el aprendizaje de la lengua escrita, Lacerda (1995), reflexiona sobre el tema. Cunha y Castro (1982) también considera que el lenguaje verbal adecuado creará condiciones para la comunicación escrita y fijación de conceptos. Según los autores, la pronunciación correcta de las palabras es importante no sólo para posibilitar la alfabetización sino también para un buen rendimiento social del lenguaje.

Bock (1999) enfatiza que el aprendizaje es un proceso que ocurre en el transcurso de toda la vida y permite al ser humano aprender algo nuevo en cualquier edad. Sin embargo, llama atención para que esté apto a adquirir nuevos conocimientos, el individuo necesita poseer nociones básicas que servirán como puntos de anclaje siempre que algún nuevo contenido es aprendido.

Afirmando que los niños participan de una cultura en que circulan diversos materiales escritos, Zuccalá (2015), sugiere que de esa forma ellos construyen prematuramente conocimientos acerca de textos en general y textos narrativos, en particular, y enfatiza que cuando la lectura y oralidad son bien trabajadas se vuelven agentes facilitadores en la adquisición de la escritura.

Para Marchesan y Zorzi (1999/2000), “el aprendizaje de la escritura puede haber iniciado en la vida del niño mucho antes que cualquier intento formal de la enseñanza sea propuesto” y en punto de vista de Tedesco (1997), el aprendizaje de la escritura está directamente relacionado a un conjunto de factores que involucran condiciones internas - que dicen respecto al organismo, y externas, que se encuentran relacionadas al entorno y sus estímulos, condiciones esas que pueden implicar en desvíos en los procesos de aprendizaje.

Kleiman (1995) y Rojo (1998) afirman que el niño antes de exponer al aprendizaje sistemático de la lengua escrita, ya elabora conceptos bastante correctos acerca de las características y funciones de los textos. Para que eso ocurra, sin embargo, es necesario que él esté expuesto a diversos portadores de texto y participe activamente de eventos significativos de uso de la escritura.

Morais (2002) defiende que el proceso de adquisición de la escritura es el momento ideal para investigar las dificultades encontradas por los niños y provoca reforzando que es necesario comprender que la alfabetización no ocurre pasivamente, pues no es sólo una memorización de formas correctas de graficar sino presupone y requiere un proceso activo de aprendizaje.

Ante la perspectiva social de aprendizaje y uso de la lengua, Castedo y Torres (2011) analizan la teoría de Goodman (1990) denominada WHOLE LANGUAGE, según la cual “las acciones auténticas de alfabetización tienen que convertirse en enfoque de la

actividad diaria de la escuela” tales como firmar un papel o registrar experiencias. La WHOLE LANGUAGE, según las autoras, “se posiciona en contra a la norma fija y reivindica la variabilidad del lenguaje, considerando que el error forma parte del aprendizaje, y la diversidad lingüística, una fuente de enriquecimiento y de conocimiento: se ve ‘evolución’ donde antes había ‘desvío’.

Castedo y Torres (2011) mencionan también las investigaciones de Borzone y Signorini (1988) que afirman que “una vez que los niños comprenden la naturaleza del habla – su estructura segmental -, descubren con más facilidad de tal manera que la escritura representa el lenguaje”. Borzone sustenta que “la práctica a los niños prelectores no está centrada en el lenguaje escrito, sino que consiste en actividades orales de análisis y síntesis de palabras y oraciones”.

Teniendo en vista este marco, enseñar a leer y a escribir no es un proceso mecánico, que se inicia al principio de la escolarización. En cambio, se trata de un proceso integrado a un saber lingüístico anterior, o sea, un proceso que no puede ignorar los conocimientos lingüísticos previos adquiridos por el alumno a lo largo de su vida, centrados en las experiencias vividas en su entorno social. La lengua está impregnada de esa cultura y revela esas experiencias alterándose, enriqueciéndose de acuerdo con las dimensiones sociales en que es utilizada y el reconocimiento – por parte de los educadores. De ese bagaje cultural perteneciente a los estudiantes debe ser una importante hipótesis de la planificación de los profesores para que las clases provoquen el desarrollo de competencias de uso del lenguaje escrito con una mayor desenvoltura por los alumnos.

Es de fundamental importancia reforzar la idea de que la etapa de alfabetización es necesaria para que el niño adquiera habilidad para expresarse por escrito en su lengua materna y también de que la escuela necesita actuar como el agente facilitador de la transición de la oralidad para la escritura a través de estímulos que hacen el niño desarrollar el interés por el universo de las palabras.

Cabe a la escuela, pues, promover situaciones que hacen el alumno ampliar sus habilidades discursivas para una participación más eficiente en la sociedad. La lectura de los cuentos infantiles puede ser empleada no sólo en momentos lúdicos, sino también para

incentivar a los niños a recontar las historias escuchadas, estructurando las oraciones y ampliando su vocabulario, factor esencial para un buen desarrollo lingüístico.

Se pone en evidencia que el rol de la escuela es volver a los niños fluidos y autónomos en relación al acto de leer y eso puede ocurrir se hubiera más momentos dedicados a la práctica de lectura. Es de vital importancia descubrir la creencia de que durante el trayecto escolar de un niño hay un momento que él conoce y produce sólo textos orales y después de la adquisición del código escrito surge el momento en que él pasa a conocer y producir sólo textos escritos. Esa visión fuera de la realidad hace que oralidad y escritura adquieran usos distintos y muy delimitados.

Oralidad, lectura y escritura son mutuamente construidos y, para Reyes y Pérez (2014), aunque haya diferencias entre lengua escrita y la lengua oral, hay también semejanzas y los niños con habilidades lingüísticas bastantes desarrolladas están propensos y presentan un mejor desarrollo en la adquisición de la lengua escrita viceversa. Está claro de que son necesarias más prácticas de oralidad en las escuelas, lo que puede ser realizado con la utilización de literatura infantil en la etapa de alfabetización.

Considerando que hay una normalización ortográfica, no se escribe como se habla y la descubierta por los niños, del proceso escrito no ocurre homogéneamente, visto que ellos no aprenden en el mismo ritmo y poseen diferentes niveles y grados de letramiento. Otro aspecto de relevante importancia en cuanto a la variante sociocultural, visto que en una misma aula se encuentran niños con diferentes culturas, lo que refleja en el proceso de aprendizaje.

1.2. SOBRE LA POLÍTICA PÚBLICA ACTUAL DE ALFABETIZACIÓN

En los últimos años, varios intentos fueron realizados en el sentido de perfeccionar la legislación nacional referente a la Educación Básica, como la ley nº 12.736, del 04 de abril de 2013, que convierte obligatoria a la matrícula de niños a partir de los cuatro años de edad en la educación básica.

Aunque la adquisición de la base alfabética – elemento estructurante del proceso de alfabetización – haya iniciado formalmente en el ciclo de alfabetización en las clases de

niños de seis años, el desarrollo de la capacidad de lectura, producción de textos y oralidades ocurren en un *continuum*, durante todo el proceso de escolarización y debe ser iniciado en la Educación Infantil.

En el reciente Programa del Ministerio de la Educación denominado Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa – PNAIC - (Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Corecta) se espera que al final del 3.^{er} año de las series iniciales de la Enseñanza Fundamenta, el alumno presente todas las habilidades orales, a saber: interacción oral en el aula, producción de textos orales de diferentes géneros, análisis crítico de textos de diferentes géneros, explotación oral, debate, contar historia. El programa asegura que:

A los ocho años de edad, los niños necesitan tener la comprensión del funcionamiento del sistema de escritura; el dominio de las correspondencias grafofónicas, aunque dominen pocas convenciones ortográficas irregulares y pocas regularidades que exijan conocimientos morfológicos más complejos: la fluidez de lectura y el dominio de estrategias de comprensión y de producción de textos escritos. (PNAIC, 2012a, p.08)

Para que dicho objetivo sea alcanzado, el programa establece formaciones continuadas a los profesores alfabetizadores, que serán los responsables por la aplicación y estimulación de diferentes abordajes establecidas por el PNAIC, así como la evaluación de los alumnos, basadas en las directrices del pacto, con base en lo que es esperado para la edad/serie correspondiente

De acuerdo con el PNAIC,

el profesor necesita estar atento a la evaluación de los estudiantes para conducir estrategias didácticas que favorezcan ese desarrollo integral, sin perder de vista que hay conocimientos y habilidades que necesitan ser dominados por los estudiantes y que es rol de la escuela garantizar que sean aprendidos / desarrollados. (PNAIC, 2012, p.12).

En ese contexto, el proceso de alfabetización pasa a ser orientado por cuatro ejes principales: lectura, producción de texto escrito, oralidad y análisis lingüístico, además de la apropiación del sistema de Escritura Alfabética (SEA). La escuela debe, por lo tanto, en las series iniciales de la Enseñanza Fundamental, ampliar el universo de referencias culturales del niño y aumentar sus prácticas de alfabetización.

Para que eso ocurra, durante el primer año (año inicial de la alfabetización escolar) las competencias relacionadas a la oralidad deberán ser incentivadas, a través de la producción oral y la relación habla/escritura. Las habilidades orales de acuerdo con el PNAIC, están relacionadas a la capacidad argumentativa, escucha y análisis crítico de relatos de experiencias. En la tabla siguiente, se puede observar cómo el programa proyecta el desarrollo de la oralidad en los alumnos de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental. El título de explicación, la letra I es utilizada para señalar en qué etapa escolar determinada habilidad deber ser introducida; la letra A señala cuando debe ser efectuado profundamente determinada acción educativa; la letra C apunta el año en que determinado aprendizaje debe ser consolidado:

EIXO ESTRUTURANTE ORALIDADE	1º Ano	2º Ano	3º Ano
Objetivos de Aprendizagem			
Participar de interações orais em sala de aula, questionando, sugerindo, argumentando e respeitando os turnos de fala.	I/A	A/C	C
Escutar, com atenção, textos de diferentes gêneros, sobretudo os mais formais, comuns em situações públicas, analisando-os criticamente.	I/A	A/C	A/C
Planejar intervenções orais em situações públicas: exposição oral, debate, contação de histórias.	I	A/C	C
Produzir textos orais de diferentes gêneros, com diferentes propósitos, sobretudo os mais formais, comuns em instâncias públicas (debate, entrevista, exposição, notícia, propaganda, dentre outros).	I	I/A	A/C
Analisar a pertinência e a consistência de textos orais, considerando as finalidades e características dos gêneros.	I	A	A/C
Reconhecer a diversidade linguística, valorizando as diferenças culturais entre variedades regionais, sociais, de faixa etária, de gênero, dentre outras.	I	A	A/C
Relacionar fala e escrita, tendo em vista a apropriação do sistema de escrita, as variantes linguísticas e os diferentes gêneros textuais.	I	A	C
Valorizar os textos de tradição oral, reconhecendo-os como manifestações culturais.	I/A/C	A/C	A/C
LEGENDA: I – Introduzir; A – Aprofundar; C – Consolidar.			

Tabla 4 – Eje estructurante oralidad (Brasil, 2012, p.47)

La valoración de la oralidad en la educación básica muestra una preocupación gubernamental con la preparación de los estudiantes para las etapas siguientes, evaluando la

construcción de conocimientos más complejos en la vida escolar. Esa preocupación está evidente en los documentos oficiales que rigen la Educación Infantil y series iniciales de la Enseñanza fundamental en Brasil.

De acuerdo con el Referencial Curricular Nacional para la Educación Infantil,

El aprendizaje oral posibilita comunicar ideas, pensamientos e intenciones, de diversas naturalezas, influenciar el otro y establecer relaciones interpersonales. Su aprendizaje ocurre dentro de un contexto. Cuanto más los niños puedan hablar en situaciones diferentes, más podrán desarrollar sus capacidades comunicativas de manera significativa. (RCNEI, 1998, p.120)

No hay duda, por lo tanto, la necesidad de enseñar al niño como utilizar adecuadamente el lenguaje en las más diversas situaciones sociales, para que él pueda hacer uso de la lengua oral de manera cada vez más competente. Los Parámetros Curriculares Nacionales: Lengua Portuguesa consideran que

el desarrollo de la capacidad de expresión oral del alumno depende considerablemente de la escuela constituirse en un ambiente que respete y acoja su turno y la voz, la diferencia y la diversidad. Pero, sobre todo, depende de la escuela enseñarles los usos de la lengua adecuados a diferentes situaciones comunicativas. (PCN, 1997, p.49)

Ante eso, está la cuestión: ¿la práctica en las clases de alfabetización de las series iniciales de la Enseñanza fundamental posibilita el desarrollo de la habilidad de expresión oral del niño?

Se percibe el hecho que desde muy pronto el niño hace uso, principalmente, de la oralidad para comunicarse. La relación de comunicación en un primer momento ocurre a través de cambios de experiencias interpersonales con familiares y, posteriormente, con profesores. Antes de hablar con fluidez, el niño ya usa el lenguaje oral para manifestarse en diversas situaciones, como expresiones de sentimientos, la realización de una solicitud o el cuestionamiento respecto del mundo que lo rodea.

En cambio, aunque sin el total dominio de la lengua materna, ese mismo niño comprende el habla de las personas con las cuales interactúa, visto que la comprensión del lenguaje es anterior a la capacidad de hablar y ocurre de manera natural, aunque el niño no consiga expresarse oralmente. El lenguaje, concebida al individuo con sus características

esenciales, está preconstruida y surge en la primera infancia de la maduración del sistema nervioso central (BRONCKART, 1977). A medida que el niño madura, modificaciones ocurren debido a la interpretación que él hace del lenguaje presente en el ambiente en el cual está inserido y esas transformaciones son la base del *output* lingüístico del niño.

En esta perspectiva, los Parámetros Curriculares Nacionales sostienen que “la capacidad de uso de la lengua oral que los niños posee al ingresar en la escuela fue adquirida en el espacio privado: contextos comunicativos informales, coloquiales, familiares” (1997, p.49). El desarrollo del habla, por lo tanto, en contextos comunicativos reales, de diálogo, en la práctica viva de la lengua. En el momento en que ese niño ingresa en la escuela se debe, por lo tanto, dar atención y valorar toda y cualquier intención comunicativa expresada por él para que pueda dar continuidad al proceso de elaboración del lenguaje y desarrollarlo adecuadamente.

Sin embargo, no basta sólo en dejar a los niños hablar libremente, pues sólo el hablar diario no garantiza el aprendizaje. Se hace necesario elaborar actividades, contextualizadas de uso y reflexionar sobre la lengua oral, porque de acuerdo con Dias (2001, p.36), “No se trata, simplemente, de enseñar al niño a hablar, sino de desarrollar su oralidad y saber hacer frente con ella en las más diversas situaciones”. Ante eso, la planificación de las clases de alfabetización debería ofrecer oportunidades al trabajo sistemático con la lengua oral, visando a todos los alumnos tener oportunidades equivalentes de participación y que todos sean incentivados a expresarse oralmente, mejorando su rendimiento lingüístico, con el perfeccionamiento de la organización de la expresión oral, claridad y objetividad.

La adquisición de la lectura y de la escritura es enfoque de inúmeros estudios en varios dominios del saber, dichos como Psicolingüística, Sociolingüística, Fonoaudiología Educativa, Psicología Cognitiva, entre otros. En cada uno de esos dominios, encuestas son realizadas, con diferentes abordajes epistemológicos, las que producen variaciones en los conocimientos teóricos resultantes, así como en sus aplicaciones pedagógicas.

La Psicolingüística es una ciencia relativamente nueva, que se volvió en un área de estudio en la década de 1950. Esa ciencia se orienta al estudio de la adquisición y del procesamiento de las estructuras lingüísticas correspondientes a las teorías desarrolladas en el ámbito de la Psicología y trata de la cognición y, en especial, de aspectos unidos más amplios

que es la cognición del individuo. De acuerdo con Dehaene (2011), el niño inicialmente pone atención a las palabras enteras, pero es necesario que la conciencia de la lengua hablada y de los sonidos que esa lengua produce (los fonemas) para que pueda desarrollarse hacia la adquisición de la lectura. Es necesario que haya un cambio en el nivel de atención del alumno, para que él descomponga las palabras habladas – primero en sílabas y luego en fonemas. Esa habilidad puede ser estimulada a través de juegos verbales. Desde muy temprana edad, con rimas, busca de palabras con determinados sonidos iniciales y finales, para finalmente, utilizar la manipulación de los sonidos y significados hasta llegar a la lectura.

Basado en estas ideas, el autor cuestiona el método global de alfabetización, el cual no trabaja con el niño la segmentación de los sonidos y letras. Según él, el aspecto creativo en la lectura y escritura de palabras se compromete, ya que el niño es inducido a ejercitar prioritariamente la memorización y no la capacidad de leer y escribir nuevas palabras.

La investigación sobre las bases cerebrales de la lectura que acredita lo que la Psicolingüística afirmaba en sus estudios basados en protocolos y observaciones: la decodificación fonológica de las palabras es la etapa clave del procesamiento de la lectura. De acuerdo con Dehaene (2012, p.237), “la conversión fonema grafema es una invención única en la historia de la escritura, que transforma radicalmente el cerebro del niño y su manera de escuchar los sonidos del habla”. Es importante que la escuela tenga conciencia de que ésta habilidad no se desarrolla espontáneamente, sino que es necesario enseñarla. Como un principio general para la enseñanza de la lectura y de la escritura, debe ser respetada la jerarquía cerebral: reconocer letras y grafemas para transformarlos fácilmente en imágenes acústicas de la lengua.

Otro dominio del saber dirigido hacia los estudios sobre la adquisición de la lectura y escritura es la Sociolingüística y en Brasil se destacan Marcos Bagno y Bortoni - Ricardo por sus estudios a favor de los derechos lingüísticos de las clases socialmente menos favorecidas. La Sociolingüística parte del supuesto de que el estudio de la lengua debe tener consideración a los individuos que la utilizan y el lugar ocupado por cada uno de ellos en la sociedad. En ese contexto, los dos autores citados denuncian el perjuicio lingüístico existente

en todas las esferas sociales, incluso en la escuela. Son contribuciones como esas que aportan para la necesidad de cambios en las clases de la Lengua Portuguesa y esos cambios deben tener inicio en los grupos de alfabetización.

Las clases de lengua materna (incluso en los grupos de alfabetización) son basadas en contenidos que para nada se relacionan con la realidad lingüística de los aprendices. En su mayoría, son contenidos que no favorecen una reflexión sobre la lengua, ya que están vinculados exclusivamente a una norma, o sea, en las clases se imponen a los alumnos el estudio de una norma que no corresponde lo real, sino lo ideal.

Otro aspecto relevante para esa ciencia es sobre el concepto de “error”. De acuerdo con la Sociolingüística, las manifestaciones lingüísticas que se alejaban de las variedades de prestigio (lengua estándar) eran consideradas incorrectas y sus hablantes de “deficientes culturales”. Las actuales encuestas, sin embargo, afirman que una nueva visión debe prevalecer sobre el concepto de “error”. Para Bortoni-Ricardo (2005),

Lo que la sociedad tacha de error en el habla de las personas la Sociolingüística considera solamente una cuestión de inadecuación de la forma utilizada a las expectativas del oyente, [...]. En otras palabras, ante un enunciado que la cultura dominante rechaza por contener un error, la Sociolingüística analiza la variante allí usada, evalúa el prestigio a ella asociado y muestra en qué circunstancias aquella variante es adecuada considerando las normas vigentes. (Bortoni-Ricardo, 2005, p.272)

En esa perspectiva, se comprende que hasta ahora, aquello que siempre ha aportado como “error” es sólo diferente.

Para la Fonoaudiología Educacional, el profesor alfabetizador tiene la responsabilidad de propiciar oportunidades de aprendizaje en el ámbito escolar y el lenguaje es un determinante rol de destaque debido a su importancia para la formación del sujeto. El fonoaudiólogo sería, en ese contexto, un fuerte aliado para la elaboración de estrategias que visen la promoción de las habilidades comunicativas de los alumnos y la identificación de los desvíos presentados por ellos. Se observa, en este dominio del saber, la importancia dada a la oralidad en proceso de alfabetización y como desvíos en el lenguaje oral podrían repercutir en la adquisición de la lengua escrita. Para Barcellos y Freire (2005), cuando el profesor se depara con el desarrollo de un lenguaje atípico, se encuentra generalmente sólo, sin encontrar

soluciones para dicha problemática. El fonoaudiólogo, en ese contexto, tiene la oportunidad de auxiliar al profesor en las dificultades encontradas.

El abordaje dado a la adquisición de la lectura y de la escritura por la Psicología Cognitiva, a su vez, está directamente relacionado a la capacidad metalingüística y envuelve diferentes tipos de habilidades. Diferente del lenguaje oral, la lectura no tiene carácter natural, espontáneo, o sea, para aprender a leer, los procesos específicos complejos son puestos en acción (lenguaje, memoria, pensamiento, inteligencia y percepción). Para eso, es necesario que en el trayecto inicial del aprendizaje de la lectura el aprendiz descubra y utilice el principio alfabético, asociando formas gráficas (letras) a las formas sonoras (fonemas) y eso depende de la instrucción explícita del profesor alfabetizador. Luego, leer envuelve la habilidad de transformar grafemas en fonemas (MALUF, 2005). En el abordaje de la Psicología Cognitiva, por lo tanto, el aparato biológico del niño es importante para la adquisición de la lectura. Sin embargo, no es suficiente, visto que el aprendizaje de esas habilidades no es innato, sino resultado de aprendizaje explícito fornecido por la escuela.

Ante un intenso desarrollo de saberes e inúmeros estudios pedagógicos, el proceso de alfabetización presente en nuestras escuelas, normalmente basado en varios métodos, aunque haya predominancia del método silábico, sufre constantes alteraciones provenientes de nuevas propuestas teóricas que surgen con bastante frecuencia. Esos cambios, sin embargo, no significan que las actuales expectativas en relación a la educación han atendidas, en vista de los resultados de la Evaluación Nacional de Alfabetización (Avaliação Nacional de Alfabetização) (ANA) 2016.

La ANA de 2016 innovó en el acceso a instrumentos de inclusión para garantizar el diagnóstico de la alfabetización brasileña. Para la directora de gestión y planificación, Eunice Santos, “La ANA es uno de los más importantes instrumentos para la gestión de las políticas de educación en Brasil”. Según ella, “Necesitamos garantizar que nuestros niños aprendan a leer y escribir en la edad adecuada” (Portal MEC, 2017).

Como se puede verificar en la tabla 5, la evaluación es amplia y el número de alumnos evaluados expresivo:

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

AVALIAÇÃO NACIONAL DA ALFABETIZAÇÃO 2016			
Estado	Municípios	Turmas	Alunos
AC	22	586	16.198
AL	102	2.009	53.179
AM	62	2.559	71.950
AP	16	618	15.697
BA	417	8.521	201.065
CE	184	4.477	109.367
DF	1	1.564	36.450
ES	78	2.211	53.947
GO	244	3.100	83.200
MA	217	4.237	104.958
MG	852	11.735	284.749
MS	79	1.682	45.222
MT	141	1.978	47.386
PA	144	5.935	152.402
PB	222	2.048	47.416
PE	185	4.555	118.554
PI	223	2.045	48.494
PR	399	6.034	149.877
RJ	92	6.509	171.096
RN	167	1.506	35.804
RO	52	1.545	40.412
RR	15	316	7.719
RS	477	6.026	134.670
SC	295	3.713	89.256
SE	75	1.279	31.218
SP	645	18.838	532.919
TO	139	949	24.143
Total	5545	106575	2707348

Tabla 5 – Cantidad de alumnos que realizaron el ANA 2016

Los resultados obtenidos con la aplicación de la evaluación, sin embargo, señalan el desafío brasileño para elevar la calidad de la educación ofrecida desde los primeros años de escolarización, una vez que la alfabetización es uno de los básicos para que los niños tengan acceso a un desarrollo pleno. Según el Ministerio de la Educación y Cultura (MEC),

Los resultados de la ANA rebelan que el 54,73% de los estudiantes permanecen en niveles insuficientes de lectura. Se encuentra en los niveles 1 y 2 (elementares). En la evaluación realizada en 2014, ese porcentaje era de 56,1. Otros 45,2% de los estudiantes evaluados obtuvieron niveles satisfactorios en lectura, con desempeño en los niveles 3 (adecuado) y 4 (deseable). En 2014, ese porcentaje era de 43,8. De acuerdo con la ANA, los niveles de alfabetización de los brasileños en 2016 son prácticamente los mismos que en 2014. (MEC,2017)

La complejidad del proceso de alfabetización, las dificultades que se presentan durante el trabajo en el aula y la variedad de propuestas pedagógicas son algunos factores que dificultan la comprensión de las orientaciones y prácticas a ellas vinculadas. En la visión de Carraher y Schliemann (1989), un niño cuando no comprende el método de enseñanza

trabajado por el profesor, se siente frustrado, con problemas de baja autoestima, poniendo desinterés y desatención durante las clases. Cuando le pregunta sobre el método más eficiente para alfabetizar a niños, Soares (2016) afirma:

Para mí, la cuestión, como ya he dicho en respuestas anteriores, no es haber ‘un’ método para alfabetizar. A mí me gusta cambiar el orden de esa expresión y proponer que lo que es necesario es “alfabetizar con método”: el alfabetizador que comprende el proceso del niño, trabaja con claridad, con sistematicidad, con secuencia, según aquello que es necesario hacer en cada faceta del proceso, en cada etapa en que los niños están. No se alfabetiza desarrollando una actividad aquí, otra allí, un día eso, otro aquello, sino teniendo una visión del proceso como un todo y orientado al niño a lo largo de ese proceso. (Soares, 2016, p.10)

En relación a la complejidad del proceso de alfabetización, se está de acuerdo con Tfouni (2005, p. 15) cuando dice que “La alfabetización, como proceso individual, no se completa nunca, visto que la sociedad está en continuo proceso de cambio, y la actualización individual para comprobar esos cambios es constante”. Añadiendo a eso, según la propia concepción de lectura y escritura, teniendo en cuenta el abordaje dado a las relaciones entre la lengua oral y la escrita sufrir variaciones: hay modelos que comprenden la escritura como transcripción gráfica de la lengua oral, mientras otros la ven como un código independiente, con características propias y específicas; hay incluso otros que consideran que la lengua oral y la lengua escrita son realizaciones distintas de un mismo sistema lingüístico.

Para Pontecorvo (2003, p.128), “Hoy, la lengua escrita no es considerada como simple transcripción gráfica o visual, de la lengua oral, por consiguiente, el dominio del código alfabético es una condición necesaria pero no suficiente, para el acceso directo a los textos escritos.”

Ese punto de vista alerta para el hecho de aún haber alumnos lectores restrictos a la organización, o leen sin comprender el texto que están verbalizando. Se hace de total importancia que las clases de alfabetización prioricen una modalidad de enseñanza que abarca la lectura y la escritura en toda su complejidad con el conocimiento del código alfabético y su comprensión.

En la escuela encuestada, las profesoras utilizaron algunas estrategias, durante todo el año lectivo, para intentar evitar algunos problemas referentes al proceso de alfabetización que surgieron en las clases. Las docentes poseen un cuaderno donde son

apuntadas todas las dificultades presentadas por los niños en la realización de las actividades propuestas. En el cuaderno también son relatadas las tareas que no son realizadas y sus respectivas fechas. Los padres de los niños que presentaron, a menudo, dudas o no consiguieron acompañar el grupo en realización de los ejercicios propuestos, fueron llamados a la escuela y orientados a desarrollar determinadas actividades con el propósito de promover algunas competencias necesarias a la adquisición del código escrito. Los padres fueron orientados a trabajar la lectura con los hijos, fue enfatizada la necesidad de acompañamiento en la realización de las tareas escolares e, incluso, sugerido a ellos adquirir juegos pedagógicos para – a través del lúdico – conseguir perfeccionar en los niños la concentración y desarrollo de la capacidad cognitiva.

Coincidentemente, en cada uno de los grupos hubo un alumno (tres en total) para el cual fue sugerido el auxilio de otros profesionales, tales como psicopedagogos, psicólogos o fonoaudiólogos. Se observa una cierta resistencia de los padres en buscar ayuda especializada y, a pesar de al principio estar de acuerdo con las profesoras, sólo uno buscó seguir las orientaciones y, con el auxilio de una psicopedagoga y una psicóloga infantil, el niño – de hecho – presentó una mejora significativa en su desarrollo escolar. Los otros niños terminaron el año lectivo sin dominio del código alfabético y, por lo tanto, sin realizar actividades de escritura y lectura con autonomía.

Paralelamente a la participación de la familia en proceso educacional, las docentes buscaron otras estrategias para auxiliar esos niños que estaban presentando un desarrollo lejos de lo esperado para el grupo. Varias veces, durante el transcurrir del año lectivo, se observó las profesoras realizando intervenciones individuales con los alumnos que ellas juzgaban manifestar un déficit en el proceso de aprendizaje. Esas intervenciones ocurrieron durante las clases especializadas, o sea, los niños permanecieron en el aula con la profesora en vez de participar de la clase de Música o de Educación Física, por ejemplo. Para esos momentos, ellas preparaban series variadas de actividades para ayudar a los niños en la adquisición de la escritura. En algunos de esos encuentros, fueron realizados entrenamientos orales para la comprensión del fonema y, en otros, ofrecidos a los alumnos pequeños extractos para el desarrollo de la lectura. Esas intervenciones fueron bien recibidas, tanto por el niño como por la familia y se mostraron muy eficientes, minimizando las deficiencias diagnosticadas durante las clases regulares. Se observó que las tres profesoras se mostraron

muy atentas al desarrollo de los alumnos y buscaron medidas variadas para solucionar las eventuales dificultades presentadas durante el proceso de enseñanza-aprendizaje.

En cuanto a la **formación docente en el área de alfabetización**, en 2010 la educación brasileña pasó por grandes cambios, con la obligatoriedad de la Enseñanza Fundamental de nueve años. De acuerdo con la web del Ministerio de la Educación y Cultura (MEC), hubo un creciente número de matrículas en el primer año y, debido a eso, MEC – con el objeto de mejorar la calidad de la enseñanza en lectura, escritura y matemáticas – pasó a ofrecer el Proletramiento, programa de formación continuada de profesores de las series iniciales de la enseñanza fundamental, un ejercicio en la red pública.

El panorama de cualificación de los docentes de las series iniciales de la enseñanza fundamental brasileño, sin embargo, revela que aún hay una enorme brecha en la cualificación de esos profesionales responsables por la enseñanza de la lectura y de la escritura del país. El informe Nacional de Formación de profesores, elaborado por María Helena Guimarães de Castro y divulgado por el Ministerio de la Educación en octubre de 2017, Castro (2017) afirma que:

La cualidad de los aprendizajes depende de la cualidad del trabajo del profesor. Evidencias muestran que, entre los factores que pueden ser controlados por la política educacional, el profesor es el que tiene mayor peso en la determinación del desarrollo de los alumnos.” (Castro, 2017, p.02)

El resultado del Censo de 2016, representado en la figura 2, deja clara un número expresivo de profesionales con baja cualificación que actúan en la educación básica del país:

CENÁRIO



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Censo 2016 - Formação dos professores na Educação Básica

	TOTAL	Fundamental	Médio	Total	Superior	
					C/licenciatura	S/licenciatura
Brasil	2.196.397	6.043	488.064	1.702.290	1.606.889	95.401

Educação Básica – Brasil Total		
Matrículas	Estabelecimentos	Docentes
48.817.479	186.081	2.196.397

Figura 2 – (MEC, 2017)

El informe realiza un comparativo entre el Indicador de adecuación de la formación docente establecido por el INEP y el número de docentes efectivos en los años iniciales de la red pública de enseñanza y su adecuación profesional. La siguiente figura 3, presenta los indicadores establecidos por el INEP:

DIAGNÓSTICO



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



Indicador de Adequação da Formação Docente (INEP): qualificação de cada docente responsável por cada docência foi classificada de acordo com as normas legais em **cinco categorias**

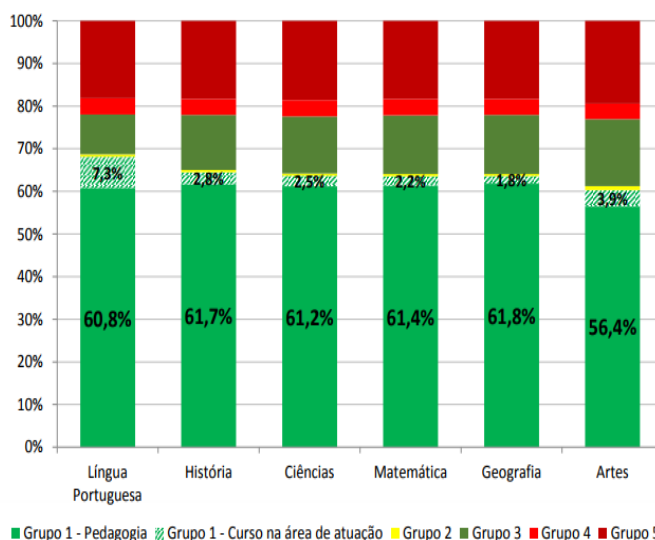
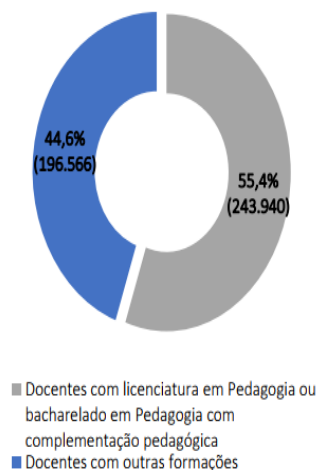
1	Licenciatura na mesma disciplina que leciona, ou bacharelado na mesma disciplina com curso de complementação pedagógica concluído.
2	Bacharelado na disciplina correspondente, mas sem licenciatura ou complementação pedagógica.
3	Licenciatura em área diferente daquela que leciona, ou bacharelado nas disciplinas da base curricular comum e complementação pedagógica concluída em área diferente daquela que leciona.
4	Outra formação superior não considerada nas categorias anteriores.
5	Não possui curso superior completo.

Figura 3 - fuente: MEC (2017)

En la figura 4, se puede observar el número preocupante de docentes efectivos que no han terminado la carrera:

DIAGNÓSTICO

% docentes efetivos nos ANOS INICIAIS da rede pública de ensino por disciplina e adequação da formação



Fonte: INEP/ MEC/ Censo da Educação Básica 2016.
Nota: 1) Um mesmo docente pode atuar em mais de uma disciplina.

Figura 4 – fonte: MEC (2017)

Los datos obtenidos con la aplicación de evaluaciones a los estudiantes de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental (como la ANA) son según Castro (2017), el reflejo de la formación de los profesores. La figura 5 deja claro las conclusiones que la encuesta conducida por el Ministerio de la Educación obtuvo:

DIAGNÓSTICO



MINISTÉRIO DA
EDUCAÇÃO



- ✓ Resultados insuficientes dos estudantes, desigualdades aumentaram
- ✓ Baixa qualidade da formação de professores
- ✓ Currículos extensos que não oferecem atividades práticas
- ✓ Poucos cursos com aprofundamento da formação na educação infantil e no ciclo da alfabetização
- ✓ Estágios curriculares sem planejamento e sem vinculação clara com as escolas

Figura 5 – fuente: MEC (2017)

Conforme a Castro, las resoluciones establecidas por el MEC en relación a la Política Nacional de Formación de Profesores se encuentran basadas en los principios establecidos en la Constitución Federal, en la Ley de Directrices y Bases de la Educación Nacional (LDB), en el Plan Nacional de la Educación (PNE) – especialmente, en las metas 15 y 16 – y en la Resolución 2/2015 y tienen como prioridad:

- Régimen de colaboración (Unión, redes de enseñanza, instituciones capacitadoras)
- Visión sistemática
- Articulación institución capacitadora y escuelas de educación básica
- Dominio de los conocimientos previstos en la Base Nacional Común Curricular (BNCC)
- Articulación teoría y práctica
- Interdisciplinaridad y práctica
- Formación humana e integral

A partir de los datos obtenidos con el Censo de 2016, se elabora una política de capacitación de profesores cuya base nacional de capacitación docente norteará el currículo de capacitación de profesores. Se encuentra, actualmente, en elaboración una propuesta que será articulada con estados, municipios, instituciones capacitadoras y el Consejo Nacional de Educación (CNE) y consulta pública iniciará en 2018.

Al principio, las líneas de acciones relacionadas a la capacitación inicial consisten en un Programa de Residencia Pedagógica que tiene como objetivo:

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

- Inducción de la mejoría de la cualidad en la formación inicial
- Modernización del Programa Institucional de Becas de Iniciación a la Docencia (PIBID)
- Capacitación a lo largo de la graduación con ingreso después del 2º año
- Adhesión de instituciones formadoras – convenios con redes
- Evaluación periódica de los alumnos
- Disponibilidad de 80 mil becas de estudio

Además de programas orientados hacia la formación inicial de profesores, el Ministerio de la Educación planifica invertir en la capacitación continuada, como puede ser verificado en la figura 6:

FORMAÇÃO CONTINUADA



Incentivar, no ensino médio, a criação de itinerário formativo em educação, incluindo esse tempo como possível etapa inicial da formação de professores em nível superior, como forma de incentivar os estudantes de ensino médio a seguirem carreira docente



Parâmetros / referenciais da atuação de docentes e gestores – Consulta Pública em site do MEC, ampliando a discussão a partir de pesquisas e estudos realizados por instituições parceiras



Figura 6 - fuente: MEC (2017)

El informe divulgado por el MEC también contiene datos sobre la Universidad Abierta de Brasil, programa articulador entre el gobierno federal y entre federativos que apoyan instituciones públicas de enseñanza superior a ofrecer cursos de nivel superior de posgrado a través de la modalidad a distancia. La Universidad Abierta tiene como propuesta formar gestores, profesores y profesionales de la educación en temas y contenidos que desarrollan la educación, tales como diversidad, gestión, derechos humanos, educación inclusiva, educacional ambiental, salud y escuela, entre otros. Es un sistema que contribuye para la universalización de la educación, acceso a la enseñanza superior, formación y recualificación de profesores.

Sin embargo, de acuerdo con el informe, no había oferta de nuevas plazas desde 2014. También de conformidad con el documento, habrá una retomada de la oferta de 250 mil plazas en el periodo 2017/2018. Entre esas nuevas plazas, el 75% serán destinadas a la formación de profesores para 1ª y 2ª licenciaturas. Habrá, también, profundización en determinados contenidos, como TICs, matemáticas y portugués para los ingresantes.

Datos del Programa Universidad para Todos (ProUni), constantes del informe de MEC revelan que el 36% de las plazas de licenciatura son ociosas. El gobierno estudia la flexibilidad de la legislación actual para completar estas plazas. Según el Censo de la

Educación Superior, sólo el 18,4% de los alumnos matriculados cursan licenciaturas y, como puede ser observado en la figura 6, hubo un aumento por la busca de los cursos a distancia:

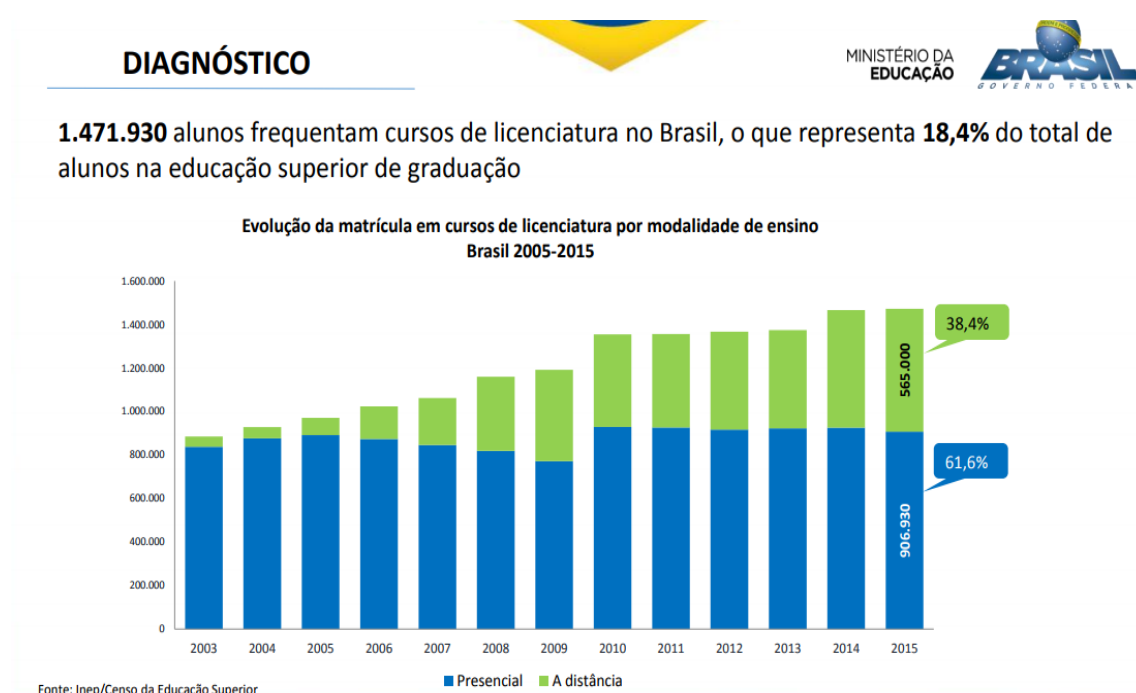


Figura 7- fonte: MEC (2017)

CAPÍTULO 2. ESTRATEGIA METODOLÓGICA

Se comprende como metodología científica el estudio sistemático y lógico de los métodos usados en las ciencias, sus fundamentos, su validez y su relación con las teorías científicas. La actividad preponderante de la metodología es la investigación. El conocimiento humano se caracteriza por la relación establecida entre el sujeto y el objeto, se puede decir que ésta es una relación de apropiación. La complejidad del objeto que será analizado determina el nivel que abarca la apropiación. Así, la comprensión simple de la realidad cotidiana es un conocimiento popular o empírico, mientras el estudio profundo y metódico de la realidad se adapta en el conocimiento científico.

Según Gil (2007, p.17), la investigación es definida como el:

[...] procedimiento racional y sistemático que tiene como objetivo proporcionar respuestas a los problemas que son propuestos. La investigación se desarrolla por

un proceso constituido de varias fases desde la formulación del problema hasta la presentación y discusión de los resultados.

Sólo se inicia una investigación si hay una pregunta, una duda para la cual se quiere buscar la respuesta. Investigar, por lo tanto, es perseguir o buscar respuesta para alguna cosa. Para hacer una investigación científica, no basta el deseo del investigador en realizarla; es fundamental tener el conocimiento del tema que será investigado y, para que ese conocimiento se construya de manera apropiada, es vital la escoja adecuada de la metodología que será utilizada.

Minayo (2007, p. 44) define a la metodología de forma completa y concomitante

a) como la discusión sobre el “camino del pensamiento” que el tema o el objeto de investigación requiere; b) como la presentación adecuada y justificada de los métodos para las búsquedas relativas a las indagaciones de la investigación; c) e como la “creatividad del investigador”, o sea, a su manera personal y específica en la forma de articular teoría, métodos, hallados experimentales, observacionales o de cualquier otro tipo específico de respuestas a las indagaciones específicas.

La investigación fue realizada teniendo como enfoque el comportamiento de docentes y estudiantes en una clase de alfabetización infantil y las características de las dificultades que se presentan durante el desarrollo de ese proceso. De esa forma, el sujeto investigado es parte de un grupo social y como tal debe ser estudiado y comprendido. Ante eso, se optó por la investigación cualitativa que no se preocupa con representatividad numérica, sino, con la profundización de la comprensión de un grupo social y su organización.

Los investigadores que adoptan el abordaje cualitativo se oponen al supuesto de los que defienden un modelo único de investigación para todas las ciencias, ya que las ciencias sociales tienen su especificidad y, por lo tanto, presupone una metodología propia. Así, los investigadores cualitativos recusan el modelo positivista aplicado al estudio de la vida social, ya que el investigador no puede hacer juzgamientos ni permitir que sus prejuicios y creencias contaminen la investigación (Goldenberg, 1997, p.34).

Los investigadores que utilizan los métodos cualitativos buscan explicar el porqué de las cosas, expresando lo que conviene ser hecho, pero no cualifican los valores y

los cambios simbólicos ni se somete a la prueba de hechos, pues los datos analizados son no-métricos (suscitados y de interacción) y se valen de diferentes abordajes.

En la investigación cualitativa el investigador es a la vez el sujeto y el objeto de sus investigaciones. El desarrollo de la investigación es imprescindible. El conocimiento del investigador es parcial y limitado. El objetivo de la muestra es de producir informaciones amplias e ilustrativas: sea pequeña o grande, lo que importa es que sea capaz de producir nuevas informaciones (Deslauriers, 1991, p.58). La cualitativa se preocupa, por lo tanto, con aspectos de la realidad que no pueden ser cualificados, centrándose en la comprensión y explicación de la dinámica de las relaciones sociales.

A partir de los cuestionamientos elaborados, se realizó el estudio con alumnos de la educación básica del primer año de la Enseñanza Fundamental de una escuela privada, escuela que atiende a una clase económicamente privilegiada en la ciudad de Ubá, en el Estado de Minas Gerais, Brasil. Se tuvieron en cuenta las situaciones creadas en el aula para que la alfabetización se procese, las causas, agentes y modos que favorecen/desfavorecen los avances y retrocesos del proceso de alfabetización. Se analizaron también los contextos de lectura y escritura: cómo, cuándo, por qué y para qué la alfabetización fue transmitida, los significados a ella atribuidos, su utilización, así como las exigencias puestas sobre las habilidades alfabéticas y cuanto esas demandas fueron satisfechas.

Debido a la aplicación de cuestionario, entrevista semi estructurada y observación no participante en las salas de alfabetización, esta investigación se clasifica como una investigación empírica. Para su realización, se realizaron contactos iniciales con los sujetos de la investigación a través del envío de un documento para las familias y profesoras involucradas, explicando el objetivo de la investigación, solicitando su consentimiento en participar y garantizando el secreto sobre la información suministrada. Se firmó un término de compromiso libre y esclarecido y todos los principios éticos de una investigación que involucra a seres humanos rigurosamente seguidos.

➤ **Sobre el lugar del estudio:**

Este estudio fue realizado en una institución privada, en la ciudad de Ubá, estado de Minas Gerais, Brasil. El municipio tiene una economía centrada en las industrias de

muebles y es el segundo sector de muebles de Minas Gerais. La escuela está ubicada en el centro de la ciudad y atiende a una población de clase media y alta.

➤ **Sobre la población de estudio:**

El estudio contó con una población de 46 estudiantes del primer año del ciclo de alfabetización divididos en tres grupos y tres profesoras alfabetizadores.

➤ **Sobre el período de estudio:**

La investigación bibliográfica fue realizada en 2016 y 2017 y la encuesta de campo (observación de las clases, aplicación de cuestionarios y estudio de la planificación escolar) durante el año de 2017.

Para la realización de ese estudio fueron utilizadas las siguientes herramientas de recolección de datos:

2.1 Fuentes secundarias:

Análisis documental (análisis y selección de materiales gráficos y webs). En la investigación, se ha analizado el Plano Nacional de Educación (PNE), el Pacto Nacional por la Alfabetización en la Edad Cierta (PNAIC) y la Ley de Directrices y Bases (LDB n. 9.394/96). Se utilizaron también fuentes secundarias, investigación bibliográfica, así como investigación electrónica de documentos recientes relacionados a nuestro objeto de estudio. Se cree que el uso de documentos en la investigación debe ser apreciado y valorado, ya que la riqueza de informaciones que podemos extraer de ellos justifica su uso en varias áreas de las Ciencias Humanas y sociales. Otra justificación para su uso es que él permite añadir la dimensión del tiempo a comprensión social. Se compartida la idea de Valles (1999) sobre la obligatoriedad de la investigación documental en una investigación cualitativa. Según él,

Tal como ocurre en la metodología cuantitativa, donde resulta obligado hacer un mínimo (al menos) de las fuentes documentales y estadísticas. De modo similar, en los estudios cualitativos cabe plantear un uso mínimo (o complementario) de documentos de todo tipo, incluso de fuentes estadísticas. Por ejemplo, para dar perspectiva histórica a un estudio o contrastarlo con los datos cuantitativos existentes. (Valles, 1999)

Además del análisis de los documentos oficiales que rigen la educación brasileña, la planificación de las clases también fue investigada para que se pudiese observar la forma como el proceso de alfabetización sería conducido y si los resultados obtenidos estarían de acuerdo con la intención de las actividades planificadas.

En la escuela encuestada, los grupos del primer año tienen, en el horario escolar, cinco clases semanales reservadas a las clases alfabetización. Los contenidos trabajados son divididos en clases (horarios) de 50 (cincuenta) minutos, de la siguiente manera:

- 5 horarios de Alfabetización
- 5 horarios de Matemáticas
- 4 horarios de Naturaleza y Sociedad
- 3 horarios de Hora del Cuento
- 1 horario de Actividad y Expresión
- 2 horarios de Inglés
- 1 horario de Música
- 1 horarios de Artes
- 1 horario de Ética
- 1 horario de Educación Física
- 1 horario de parque infantil

La investigación debería haberse limitado en las planificaciones elaboradas para las clases de alfabetización. Sin embargo, al empezar el análisis, se dio cuenta que sería interesante verificar, también, los planes desarrollados hacia la disciplina denominada “Hora del cuento”, visto ser en su gran mayoría, orientado al trabajo con la adquisición de la lengua escrita. Por esa razón, en las tablas de planificaciones, están transcritas las actividades elaboradas y desarrolladas en ambas disciplinas.

2.2 Prácticas que trabajan con la interacción:

Se trata de entrevistas (semi estructuradas), narrativas y experiencias de los docentes, estudiantes y familias de los estudiantes. Se aplicó un cuestionario a las profesoras que imparten clases en los grupos del primer año, para verificar – entre otros aspectos – la

formación de los docentes. Se presentan a continuación las preguntas contenidas en el cuestionario:

➤ **Enseñanza de la oralidad en el 1.º año**

- *¿En las clases de alfabetización del 1.º año, existen actividades dirigidas a trabajar el lenguaje oral del alumno?*
- *Para algunos investigadores, la lengua oral es adquirida por el niño en su ambiente social (familiar) y se desarrolla naturalmente durante el proceso de crecimiento y madurez, no siendo, por lo tanto, deber de la escuela enseñar la lengua hablada a sus alumnos. ¿Estás de acuerdo con ese posicionamiento?*
- *¿Es necesario enseñar a los alumnos de los grupos de alfabetización a expresarse oralmente con claridad y objetividad?*
- *¿Hay algunas estrategias que pueden ser utilizadas para incentivar a los alumnos a practicar la oralidad en las clases de alfabetización? Señala aquellas que más utilizas (si haces uso de algunas de ellas)*
 - a) contar / recontar historias*
 - b) discusiones sobre temas predeterminados*
 - c) dramatización*
 - d) exposición oral de trabajos o investigaciones*
 - e) entrevistas*
 - f) recitar poesías*
 - g) lectura en voz alta*
- *¿Consideras que hay un tiempo dedicado a la enseñanza de la oralidad durante el 1.º año de la Enseñanza Fundamental y él es suficiente para desarrollar en los niños la competencia de la comunicación oral?*
- *¿El material didáctico utilizado en tus clases desarrolla un trabajo dirigido al desarrollo de la oralidad en el aula?*
- *¿Cómo analizas la capacidad de expresión oral de tus alumnos?*
 - a) Óptima; son capaces de expresarse con claridad sobre cualquier tema de su interés.*
 - b) Razonable; consiguen expresarse, pero no son claros en sus posiciones*
 - c) Insuficiente, pues muchas veces no consiguen expresar con claridad sus*

pensamientos.

➤ **Planificaciones de las clases y rendimiento de los alumnos**

- *La planificación de las clases de alfabetización tiene como objetivo principal*
 - a) *elaborar actividades diversificadas que hagan con que los niños escriban para entrenar la ortografía*
 - b) *hacer con que los alumnos expresan oralmente para, después, expresar sus pensamientos por escrito.*
- *¿En qué tipo de actividades observas un mejor rendimiento del alumno durante el proceso de alfabetización?*
- *¿Qué actividades extracurriculares desarrollas con los niños para promover la alfabetización?*
- *En tu opinión, ¿cuáles son las mayores dificultades presentadas por sus alumnos durante el proceso de alfabetización?*
- *¿Cómo analizas el rendimiento de tu grupo en relación con los conocimientos y capacidades alcanzados a lo largo del Ciclo de Alfabetización?*
 - a) *Muy bueno. Los alumnos, en general, alcanzan el resultado esperado.*
 - b) *Bueno. Los alumnos obtuvieron un rendimiento satisfactorio, a pesar de haber unos lejos del resultado esperado.*
 - c) *Razonable. Una cantidad expresiva de alumnos se puso lejos del resultado esperado.*
- *¿Cómo consideras el involucramiento de las familias en proceso de alfabetización del niño?*
 - a) *Excelente. Dan todo el soporte necesario*
 - b) *Bueno. Algunas familias dejan la alfabetización exclusivamente a cargo da escuela*
 - c) *Razonable. La mayoría de las familias considera que la alfabetización es tarea exclusiva de la escuela.*
- *En tu opinión, los niños al terminar el 1.º año*
 - a) *pueden ser considerados alfabetizados, pues saben leer, escribir, interpretar y comunicarse oralmente con fluidez.*
 - b) *pueden ser considerados alfabetizados, pues saben leer, escribir*

c) no pueden ser considerados alfabetizados, pues saben leer y escribir, sin embargo, no consiguen todavía interpretar y no saben comunicarse oralmente con fluidez.

d) no pueden ser considerados alfabetizados, pues aún no saben leer y escribir

- *Este estudio tiene como finalidad verificar si un niño cuya oralidad es bastante estimulada y desarrollada tiene mayor facilidad en la adquisición y posterior utilización de la lengua escrita. ¿Estás de acuerdo? Justifica*

Respecto del estudio basado en las narrativas y experiencias de los docentes, se hizo también uso de las entrevistas narrativas, que se caracterizan como herramientas no estructurales, teniendo por objetivo la profundidad de aspectos a partir de los cuales emergen historias de vida, tanto de los entrevistados como de las entrecruzadas en el contexto situacional. Así, hay en las entrevistas narrativas una importante característica colaboradora, una vez que la historia emerge de la interacción, del cambio, del diálogo entre investigador y asistentes.

Se entregó un cuestionario a las familias que buscó investigar las actividades culturales de las cuales participan y las principales características de la rutina, dichas como horarios regulares de realización de actividades, ocio, tiempo con la familia.

Las entrevistas (semi estructuradas) fueron realizadas con los alumnos y las docentes además de un estudio basado en las narrativas y experiencias de las profesoras. En la visión de Marradi, Archentiy Piovani (2007, p. 215),

En las ciencias sociales la entrevista se refiere a una forma especial de encuentro: una conversación a la que se recurre con el fin de recolectar determinado tipo de informaciones en el marco de una investigación. Tal como reportan Fideli y Marradi (1996), se trata de la técnica más utilizada en estas disciplinas, con estimaciones que indican que cerca del 90% de los estudios empíricos se valen en algún modo de ellas.

En las entrevistas semi estructuradas se organizó un conjunto de preguntas (guion) sobre el tema que es el objeto de estudio. Con las entrevistas, se buscó acceso a información que no se obtendría sin la mediación del entrevistador. A través de las entrevistas semi estructuradas, se considera la posibilidad de conocer a través de los relatos

de alumnos y profesores situaciones que no son directamente observables, como eventos pasados. De acuerdo con Marradi, Archenti y Piovani (2007, p. 220),

La entrevista se utiliza en general cuando se busca acceder a la perspectiva de los actores, para conocer como ellos interpretan sus experiencias en sus propios términos. En este sentido, Montesperelli (1998) resalta sus virtudes siempre que se trate de explorar el mundo de la vida cotidiana.

Se realizó las entrevistas a partir de un guía de cuestiones generales que fueron explotadas mediante las respuestas dadas por los entrevistados.

La entrevista a los alumnos buscó analizar el proceso de alfabetización bajo la óptica de niños de seis años. Fueron realizadas preguntas “informales”, durante las clases de observación, con el intuito de dejarlos a gusto para expresarse con naturalidad. Además, se realizó una rueda de conversación con ellos, durante la cual se hizo algunos cuestionamientos, señalados a seguir:

- *¿Qué actividades más te gusta hacer en las clases de alfabetización?*
- *¿Qué actividades te gusta hacer menos? ¿Por qué?*
- *¿Qué tipo de actividad crees que son más fáciles? ¿Y las más difíciles? ¿Por qué?*
- *¿Cómo les gusta estudiar? ¿Solos en sus pupitres, en parejas o en grupos?*
- *¿Qué crees más difícil a la hora de aprender a leer y a escribir?*

Para tener la visión de la otra parte involucrada en el proceso, se les solicitó a las profesoras que respondiesen a un cuestionario. El cuestionario semi estructurado fue utilizado para analizar el punto de vista sobre el trabajo realizado en relación al desarrollo de la oralidad en los alumnos de los grupos de alfabetización, así como lo que ellas consideraban ser las dificultades enfrentadas por los niños durante el proceso de aprendizaje de la lectura y de la escritura. Fueron tres profesoras entrevistadas, que pasarán a ser identificadas como profesoras A, B y C.

La profesora A trabajó con un grupo de alfabetización por primera vez en el año de 2017. Ella tiene la carrera en Pedagogía, hecha en la Universidad de Viçosa (UFV), estado de Minas Gerais, y posgrado en Psicopedagogía Clínica e Institucional, hecho en la Facultad Governador Ozanam Coelho (FAGOC), una institución privada de la ciudad de Ubá. La

profesora B trabaja con grupos de alfabetización hace 24 años. Tiene la carrera en Normal Superior, hecha en una institución privada de la ciudad de Ubá – Universidad Presidente Antonio Carlos (UNIPAC) – y posgrado en Psicopedagogía Institucional, hecho en la Universidad Castelo Branco (institución privada de la ciudad de Rio de Janeiro, estado de Rio de Janeiro). La profesora C trabaja con grupos de alfabetización hace seis años. Ella, igual que la profesora B, tiene la carrera en Normal Superior, hecha en UNIPAC.

Las docentes, como se puede verificar, posee formación adecuada para impartir las clases de alfabetización y están capacitadas, según la legislación brasileña, para tratar con las complejidades y desafíos en el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Las tres profesoras responsables por los grupos de alfabetización respondieron al cuestionario. Cuando se les preguntó sobre la existencia de actividades planificadas para el desarrollo de la comprensión oral, todas respondieron sí, dado que se confirma en la observación de los planificados elaborados para los grupos.

2.3 Observación: observación no participante.

Durante el año de 2017 fueron realizadas observaciones en los horarios de la disciplina denominada “alfabetización”. Esas observaciones fueron dirigidas con base en un guion de ítems que serán analizados y ocurrió en tres clases del 1.^{er} año de la Enseñanza Fundamental, durante las clases denominadas “Clases de Alfabetización”.

Para algunos estudiosos, si el investigador pretende estudiar lo que el alumno piensa, deberá observar las actividades con las cuales el alumno está involucrado en su contexto natural: el aula. Así, después de recoger los datos de carácter cualitativo, el investigador tiene pocas orientaciones para realizar el análisis de esos datos, volviéndose esencial que conozca la perspectiva de los alumnos, para que pueda comprender su punto de vista y observar el significado que los alumnos atribuyen a las diferentes situaciones propuestas por el investigador.

La práctica de observación no participante, además de desarrollar el sentido de la atención, no aleja al investigador el beneficio de la experiencia y lo conduce al ejercicio de la reflexión.

A través de la observación no participante, se pretende identificar las principales características de las dificultades presentadas por los niños durante el proceso de alfabetización, así como las estrategias desarrolladas por la escuela para minimizar las dificultades de los alumnos en la adquisición de la lengua escrita.

Según Pallma y Sinisi (2004), compartir con los sujetos sus espacios y su vida cotidiana permite que el investigador obtenga mayor conocimiento en relación al problema, aunque sea un factor complicado del proceso de investigación si no hay reflexiones puntuales sobre el sujeto de estudio. Menéndez (2002, apud Pallma & Sinisi, 2004) considera que:

[...] el estudio de lo inmediato implica seguir utilizando una metodología antropológica de la alteridad que asegure la descripción de lo obvio más allá de la cercanía espacial y cultural del grupo estudiado. En los hechos se va pasando del estudio del otro al estudio donde el otro está entre nosotros, o incluso como hemos señalado somos nosotros. (...) No cabe duda que el trabajo con la propia sociedad reduce la posibilidad de que lo obvio surja como evidencia inmediata, pero para nosotros esta pérdida es compensada por la posibilidad de describir los procesos desde dentro de dicha sociedad.

No obstante, si reconocemos la necesidad de acceder a lo obvio, debemos desarrollar una metodología que simultáneamente posibilite dicho acceso desde un investigador caracterizado por compartir por lo menos una parte de las significaciones de los grupos que estudia.

La observación no participante ocurrió a lo largo del año lectivo de 2017, específicamente en los horarios de clases de alfabetización (cada grupo dispone de cinco horarios semanales dedicados a esas clases) y de la asignatura Hora del cuento (tres horarios semanales)

Para que la observación resultase en datos fidedignos y relevantes para la investigación, se elaboró un guion de ítems que serán observados durante las clases de alfabetización, a saber:

- Disposición de los alumnos durante las actividades realizadas;
- Material utilizado;
- Actividades propuestas por la profesora;
- Tiempo utilizado en las actividades;
- Participación de los niños;
- Materiales didácticos utilizados;

- Tiempo dispuesto para las actividades de oralidad;
- Interés y participación de los niños durante las clases;
- Metodologías utilizadas;
- Consonancia entre los grupos.

Las profesoras que participaron del estudio fueron informadas sobre el objetivo de la investigación e invitadas a contestar a los cuestionarios separadamente y orientadas para, si hay duda, solicitar aclaración a la investigadora.

Para que los alumnos pudiesen ser observados y hubiese condiciones para aplicación del cuestionario, los padres fueron informados, a través de notificaciones de la escuela, sobre la realización de la investigación, sus objetivos y la metodología que sería utilizada en los tres grupos de alfabetización. Todos los padres estuvieron de acuerdo con la realización del estudio.

➤ **Estrategia de análisis de los datos**

El objetivo de esta etapa es obtener, de todo el material recolectado, las informaciones esenciales que puedan ser utilizadas en una posterior toma de decisiones. Para Wolcott (citado por Vale, 2004) hay tres momentos de fundamental importancia durante la fase de análisis de datos: la descripción, el análisis y la interpretación. La descripción corresponde a la escritura de textos resultantes de los datos originales registrados por el investigador. El análisis es un proceso de organización de datos, durante el cual los aspectos esenciales deben ser testados y factores claves, identificados. Por último, la interpretación respecto al proceso de obtención de significados y conclusiones a partir de los datos colectados.

En el mismo orden de ideas, Miles y Huberman (citados por Vale, 2004) proponen: la reducción de los datos, la presentación de los datos y las conclusiones y verificaciones. La reducción de los datos respecto al proceso de seleccionar, simplificar y organizar todos los datos obtenidos durante la investigación. La presentación de los datos se refiere al momento en que la información es organizada y sintetizada para que el investigador pueda ver de forma rápida y eficaz lo que se pasa en el estudio. El tercero y último momento corresponde a la extracción de conclusiones de toda la información previamente recogidas,

organizada y sistematizada. Las conclusiones dependen directamente de la cualidad de los métodos usados y de la experiencia del investigador en relación al objeto de estudio.

Tomando como referencia los tres momentos por Wolcott (apud Vale) y adecuándolos al estudio, se infirió que la descripción correspondió a la escritura de textos resultantes de la observación de los alumnos y profesoras en sus rutinas en el aula durante las clases de alfabetización.

El segundo momento, denominado “análisis”, consistió del resumen y/o estructuración de las entrevistas semi orientadas, así como de las entrevistas narrativas y la interpretación de los resultados ocurrió a través de la elaboración de resúmenes finales basados en el análisis de datos.

Durante el análisis de datos, fueron realizadas varias lecturas de todos los documentos obtenidos, así como fueron transcritos todos los registros para que pudiésemos tener una visión completa y lo más completo posible sobre el tema. Ese análisis, estuvo siempre relacionado a la situación problema y a las preguntas de investigación.

No se perdió de vista que el analizar es dar sentido al material recolectado y en un primer momento fue realizada la conversión de ese material empírico en datos. Un buen proceso de análisis debe partir de la elaboración de una tipología de los datos colectados, o sea, una jerarquización de ese material. Ese proceso es artesanal y permite al investigador conferir orden a los materiales, codificarlos, avanzar del desorden para un nuevo orden conceptual. El propio acto de seleccionar y sistematizar ya se constituye una forma de análisis y este debe buscar dar significado a los “hallados”, no olvidando jamás que lo que no debe prevalecer es la mirada del investigador en el momento de la toma de decisión sobre las conclusiones a las cuales se alcanza sino la mirada del investigador.

Inicialmente, fueron analizadas las respuestas de las profesoras en las entrevistas semi estructuradas, así como sus colocaciones en las entrevistas narrativas. Los datos obtenidos fueron agrupados y tratados para posterior análisis.

Respecto a las entrevistas con los niños, primeramente, fue realizado un estudio comparativo entre las respuestas ofrecidas por las profesoras y las respuestas de los propios

niños en relación a las dificultades encontradas durante la fase de alfabetización. Los datos fueron tratados y analizados.

Las evaluaciones de la narrativa fueron basadas en las categorías de narración adoptadas por Rego (1986), a saber:

- Categoría I – producciones que se limitan a la introducción de la escena y de los personajes;
- Categoría II – además de la escena y de los personajes, es común el uso de marcadores convencionales como “era una vez...”;
- Categoría III – presenta una acción que sugiere el esbozo de una situación problema;
- Categoría IV – presenta intentos de resolución de la situación problema, aún sin el final;
- Categoría V – presenta final, sin embargo, no explica como la situación problema fue resuelta;
- Categoría VI – historia completa con final explicitado.

La tabla 1 es una síntesis de las dimensiones de análisis de la tesis:

DIMENSIONES	FUENTES DE RELEVÂNCIA	INDICADORES
Características principales de las dificultades presentadas por los niños durante el proceso de alfabetización	<p>Documentos: Análisis de fuentes documentales (artículos, libros, web), y de artículos científicos realizados sobre el tema.</p> <p>Entrevistas semi estructuradas con profesoras de clases alfabetizadoras.</p> <p>Observación del desempeño De los niños durante las clases de alfabetización.</p>	<p>Percepción de los profesores y alumnos sobre las principales dificultades que se presentan. ¿Cuáles son? ¿En qué momento surgen? ¿Qué tipo de dificultad es más recurrente? ¿El alumno encuentra más dificultad durante la adquisición de los fundamentos de la lengua escrita o cuando ya se encuentra en una etapa más avanzada de su alfabetización? ¿Qué los alumnos consideran más difícil cuando necesitan exponer sus ideas por escrito?</p>
Estrategias desarrolladas por la escuela para minimizar las dificultades de los alumnos en la adquisición de la lengua escrita	<p>Documentos: Análisis de la planificación realizada para las clases de alfabetización, así como do material didáctico y recursos adicionales utilizados.</p> <p>Entrevistas semi estructuradas con profesoras y dirección de la escuela.</p> <p>Observación del rendimiento De los niños durante las clases de alfabetización.</p>	<p>Planificación realizada por el equipo escolar y las adecuaciones realizadas durante el proceso de alfabetización encaminada a facilitar la adquisición de la lengua escrita y la importancia dada a la práctica del lenguaje oral y su reconocimiento como agente facilitador en el proceso de alfabetización.</p>
Características sociales / económicas / familiares de los estudiantes	<p>Entrevistas semi estructuradas con alumnos, familiares y profesoras.</p> <p>Análisis documental de artículos científicos realizados sobre el tema..</p>	<p>Nivel educativo, situación laboral, sector en que actúa, a qué se dedican las familias, consumos culturales, características de la dinámica familiar cotidiana.</p>

Tabla 1 – Síntesis de las dimensiones de análisis de datos

La siguiente tabla 2 demuestra cómo fue realizada la investigación a partir del Objetivo General y de los Objetivos Específicos establecidos para ese estudio. De esa forma, hay una mejor comprensión sobre la elección de los métodos para recogida y análisis de los datos:

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

OBJETIVOS ESPECÍFICOS	TÉCNICAS DE RECOLECCIÓN DE DATOS	TÉCNICAS DE ANÁLISIS	FUENTES DE DATOS
Identificar las dificultades más frecuentemente manifestadas por los alumnos durante el proceso de adquisición de la lengua escrita	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante en las clases • Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Producción de categorías 	<ul style="list-style-type: none"> • Relatos de Profesores y Alumnos
Identificar las estrategias desarrolladas por la escuela y aplicadas por las profesoras para abordar las dificultades presentadas en la adquisición de la lengua escrita durante el proceso de alfabetización	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante en el aula • Entrevistas • Análisis de materiales 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la observación de las clases • Materiales producidos por los profesores • Relatos de las profesoras
Investigar, en el trabajo desarrollado en las clases de alfabetización, sobre la estimulación a la expresión oral de la lengua como estrategia para adquisición del lenguaje escrito.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante en el aula • Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de la observación de las clases • Relatos de las profesoras
Identificar en el discurso de los alumnos y de las profesoras la visión que ellos tienen sobre las dificultades que se manifiestan durante el proceso de alfabetización.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante en el aula • Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de los Relatos de Profesores y Alumnos • Resultados de observación de las clases
Analizar las características sociales / económicas / familiares de los niños que presenta mayores dificultades durante el proceso de alfabetización.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante en el aula • Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados de los Relatos de la familia • Resultados de observación de las clases
Indagar como el proceso de lectura y escritura puede ser transformado en actividades más próximas a la realidad de los niños, volviéndose, así, menos artificial para que haga sentido.	<ul style="list-style-type: none"> • Observación participante en el aula • Entrevistas 	<ul style="list-style-type: none"> • Categorización de datos 	<ul style="list-style-type: none"> • Resultados dos Relatos de Profesores y Alumnos • Resultados de observación de las clases

Tabla 2 – Proceso de investigación a partir de los Objetivos Específicos

CAPÍTULO 3: RESULTADOS

Este estudio fue realizado en tres grupos de primer año de las series iniciales de la Enseñanza Fundamental, que denominaremos grupos A, B y C, con un total de 46 alumnos. La mayoría de esos alumnos ya eran alumnos de la Educación Infantil en la misma escuela en otra unidad. Al final de la Educación Infantil, los niños pertenecían a dos grupos, sin embargo, como hubo la entrada de un número expresivo de nuevos niños, la coordinación del colegio optó por trabajar con tres grupos de alfabetización. Para realizar esa división, hubo una reunión entre la coordinadora con las profesoras de la Educación Infantil, que orientaron sobre que niños podrían o no permanecer en el mismo grupo.

Al principio del año lectivo, la coordinadora de la Educación Infantil contactó el colegio para pasar las informaciones consideradas significativas acerca de algunos alumnos que irían empezar el primer año. A través de esos informes, la escuela, y especialmente las profesoras de alfabetización, fueron informadas de que había algunos niños (cuatro) que todavía no habían adquirido las nociones básicas del sistema alfabético y, por lo tanto, no conseguían usar el alfabeto móvil o lo utilizaban sólo con asistencia. Sus conquistas referentes al proceso de alfabetización se restringían a la escritura del propio nombre.

Se juzgó pertinente realizar, en este punto, una observación referente a la etapa destinada a la alfabetización, según la propuesta del PNAIC (BRASIL – MEC, 2012). El Pacto Nacional de Alfabetización en la Edad Correcta defiende que, durante los tres años del primer ciclo es necesario haber metodologías para “una enseñanza sistemática de la escritura alfabética – así como para la enseñanza de la lectura y producción de textos orales y escritos”. Todavía según el PNAIC (2012),

una vez más necesitamos ponernos en el lugar del aprendiz niño, un sujeto principiante y que, en función de las oportunidades vividas en la etapa de educación infantil, es más o menos novato en los misterios del lenguaje que usamos para escribir y de la notación, escritura de ese lenguaje. (PNAIC, 2012, p.60)

Aún se considera relevante citar el posicionamiento del PNAIC (2012) en relación al proceso de alfabetización que empieza en la Educación Infantil. En ese contexto, el Pacto asume que:

el aprendizaje de la Escritura Alfabética empieza antes del primer año de la Enseñanza Fundamental y puede entonces avanzar mucho, sin el niño, en aquella etapa (final de la Educación Infantil), ser sometida a entrenos de memorización de relaciones letra-sonido con familias silábicas o fonemas. (cf. Brandão e Leal, 2010, p.61)

En nuestra comprensión, está claro que los niños oriundos de la Educación Infantil deben poseer nociones básicas del sistema alfabético, no obstante, la formalización de la adquisición de la lengua escrita ocurre en los años iniciales de la Enseñanza Fundamental. Así, los niños que se encontraban a punto de empezar el primer año y aún no dominaban el código escrito, no representarían necesariamente un problema para el grupo, visto que habría toda una planificación orientada hacia la adquisición de la escritura y de la lectura.

Desde el primer mes de clase, sin embargo, fue constatado que había, en los tres grupos, algunas situaciones-problemáticas que no habían sido detectadas anteriormente. El trabajo de alfabetización es realizado no sólo en el aula, sino también con tareas enviadas a casa. Varios niños, a lo largo del año lectivo, llevaron a la escuela tareas incompletas o mal hechas, por no poseer orientación adecuada para realización de las actividades.

Se verificó que, en diversas ocasiones, los niños realizaron las actividades sin acompañamiento o fueron orientados por niñeras o empleadas de hogar con poco conocimiento y fonación para realizar esa función.

Otra cuestión observada en relación a los grupos fue el número excesivo de ausencias durante el periodo escolar. La escuela encuestada adopta una práctica de control de las faltas de los alumnos que funciona de la siguiente manera: una empleada está encargada de recorrer todos los grupos, relacionar los alumnos faltosos en una planilla y telefonar a los responsables del niño para indagar el motivo de la ausencia. Prácticamente todos los días, en la observación realizada en la planilla de los primeros años, se verificó la ausencia de uno o más alumnos e, incluso, algunos niños permanecieron ausente durante una o dos semanas consecutivas, a causa de un viaje con la familia. En otras situaciones, la justificación para la ausencia fue que el niño estaba cansado o había pedido para quedarse en casa para jugar con el hermano.

Se verificó que, para los responsables, no hay perjuicio al aprendizaje del niño el hecho de él no estar presente durante la realización de las actividades. Eso queda claro, principalmente en relación a las familias que realizan viajes de vacaciones durante el periodo lectivo. Todas las actividades que no fueron durante el tiempo en que el niño permaneció ausente, permanecieron en blanco en los libros de la mayoría de esos niños.

3.1. LOS ALUMNOS: ANÁLISIS DEL PERFIL SOCIO - FAMILIAR

La escuela encuestada atiende una clase económicamente privilegiada. Los alumnos, con algunas excepciones, son niños habituados a viajar – incluso al exterior – consumir artículos de marca muy conocidas y vivir en casas y pisos confortables y bien ubicados. Van a la escuela en coche o transporte escolar y muchos viven cerca de la institución donde son llevados a clase por niñeras o empleadas que trabajan para sus padres (repcionistas, conductores, empleadas de hogar, etc.). Hay un número poco expresivo de niños que no pertenecen a ese perfil socioeconómico (alrededor de seis). Esa caracterización puede ser realizada debido al hecho de la ciudad donde la investigación fue realizada es relativamente pequeña y las personas se conocen, principalmente aquellas que forman parte del núcleo escolar.

La observación en relación al nivel socioeconómico reconoce que no hay desigualdad social significativa en el grupo encuestado y las dificultades que surgieron durante el proceso de alfabetización no pueden ser relacionadas a ese aspecto.

Para un mejor conocimiento del perfil familiar, se envió a los padres un cuestionario con preguntas amplias y diversificadas, con el objetivo de reconocer el ambiente doméstico de los alumnos de los grupos objeto de nuestra investigación. Fueron enviados 46 cuestionarios y, de estos, 31 fueron devueltos. El cuestionario contempló tres aspectos, a saber: la rutina escolar, la rutina familiar y el uso de tecnología por el niño.

El ítem referente a la rutina escolar abordó la realización de las tareas escolares (cómo la hacen, local, horario), las actividades que más despertaban el interés del niño y la frecuencia de realización del entreno de la lectura. En el ítem referente a la rutina familiar, se buscó saber sobre los hábitos de lectura de la familia, las actividades de ocio, si en la familia

es habitual el contar historias, si hay libros en casa y si le regalan al niño libros. También se cuestionó la importancia atribuida a la familia al desarrollo del hábito de la lectura en el niño y la frecuencia con que él es estimulado a contar historias. Además de eso, se buscó conocer que medios de comunicación son utilizados por la familia para obtener acceso a la información. El ítem referente al uso de tecnología buscó informaciones sobre el tiempo utilizado por el niño, diariamente, en actividades relacionadas al videojuego, televisión y celular.

A través del análisis de las respuestas obtenidas, se logró los siguientes datos: En relación al primer cuestionamiento, los padres fueron prácticamente unánimes al afirmar que los niños son supervisados en la realización de las tareas, como puede ser verificado en la gráfica 1. Sin embargo, se observó – con mucha frecuencia – tareas no realizadas o realizadas parcialmente, lo que se hace indagar cómo esa supervisión está siendo realizada y por quién.

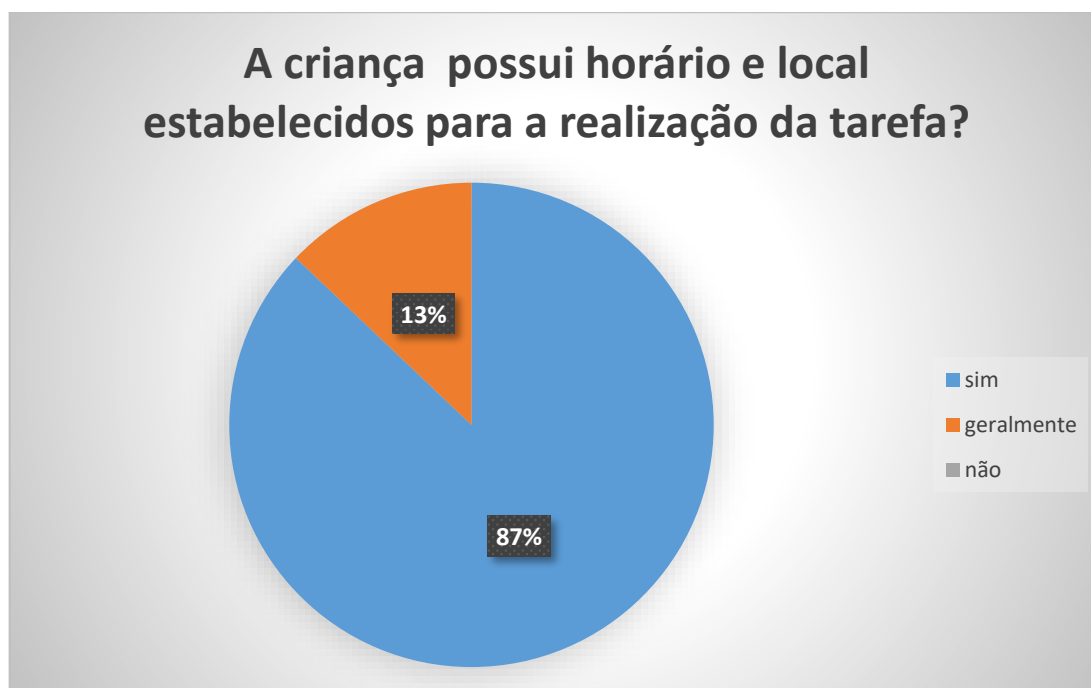
Gráfica 1



Fuente: datos de investigación (2017)

Los datos a seguir son respecto al horario y lugar de realización de las tareas escolares. De acuerdo con las respuestas obtenidas, el 87% de los niños poseen horario y local establecidos para la realización de las tareas:

Gráfica 2



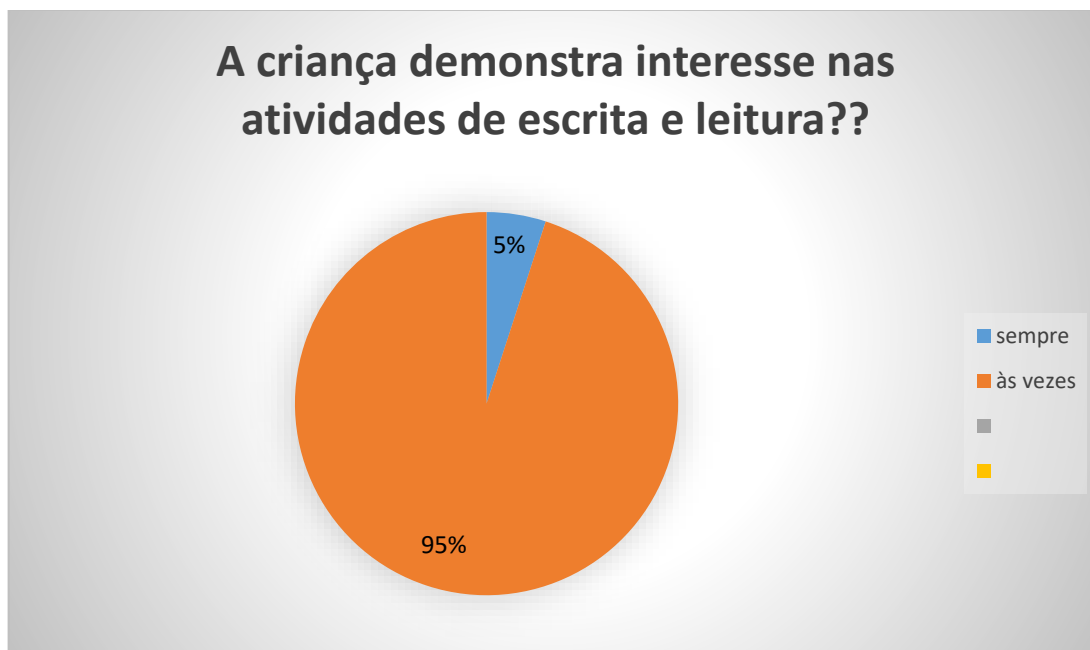
Fuente: datos de investigación (2017)

Los datos revelados en los gráficos 1 y 2 son muy positivos, pues de acuerdo con Zagury (2008), en la combinación de algunos elementos se muestra una estrategia benéfica para la obtención de buenos resultados. Según la autora,

¿Cómo hacer tu hijo ser buen estudiante? Mejor que pelear, es crear buenos hábitos, desde muy pequeño. ¿Cómo hacer eso? Prestigia las tareas escolares. Encuentra un sitio que será el local de estudio de tu hijo. Demuestra orgullo y placer. Queda con el niño el horario de las tareas. Tu tarea es supervisar, átense a él. Acuérdate que ningún niño, obedece a todo, siempre. Quien está realmente imbuido del propósito. Siempre encuentra una manera... Cuidar no es espiar. Elogio la mejor arma. Ten paciencia. No esperes que tu hijo acierte todo el trabajo. Explica a tu hijo lo que te preguntó, y sólo eso. (Zagury, 2008, p.175)

Respecto del ítem sobre el interés demostrado por el niño en la realización de las tareas:

Gráfica 3



Fuente: datos de investigación (2017)

El análisis de los datos demuestra que es necesario haber un mayor estímulo para que los niños desarrollan la apreciación por la lectura y la escritura. La escuela, como institución educativa, tiene una gran responsabilidad en la falta de hábitos de lectura, pues según Freire (1996), hay una gran distancia entre lo que es leído en las escuelas y el mundo de las experiencias personales.

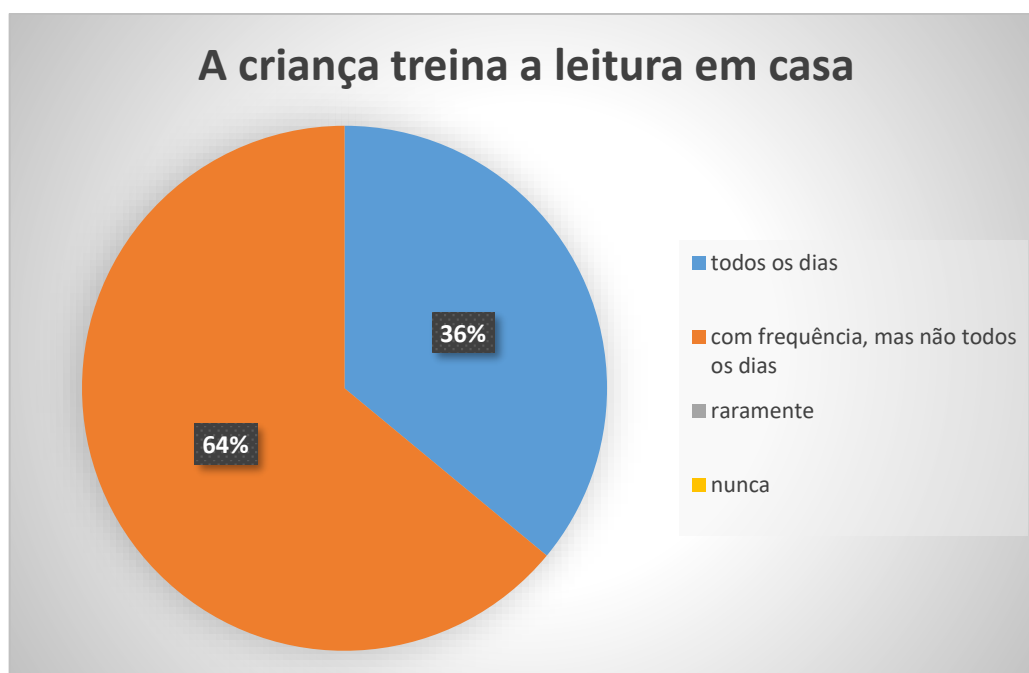
De acuerdo a Silva (1981),

es relevante el factor de la lectura se unir íntimamente al proyecto educacional y a la propia existencia del individuo (...) cuanto más la lectura forma parte del cotidiano de cada uno, habrá más lectores realmente consciente qué leen y para qué leen. Lectores acostumbrados al placer, siempre listos a conocer otros mundos, otras ideas en beneficio propio. (Silva, 1981, p.45)

La última pregunta relacionada a la rutina escolar interrogó sobre la frecuencia de realización de lectura en casa. Los resultados, como puede ser verificado en la gráfica 4, revelan que hay una falta de continuidad en el proceso de adquisición de la lectura y eso refleja de manera negativa en el desarrollo de los niños. En esa etapa vivenciada por ellos, cultivar el interés y el placer por la lectura se torna elemento clave para la facilitación de la

alfabetización y eso sólo irá ocurrir con la práctica diaria, de forma lúdica y atractiva, en compañía de la familia. De acuerdo a Magalhães y Alçada (1988), la mayoría de los niños y jóvenes reacciona delante de la lectura, como delante del aprendizaje y la escuela en función del medio que pertenecen. Cabe a la familia, dar al niño un ambiente rico para estimular le al desarrollo del hábito lector:

Gráfica 4



Fuente: datos de investigación (2017)

Presentado el importante rol desempeñado por la familia en ese proceso de adquisición de la escrita y lectura, se realizó algunos cuestionamientos sobre la rutina familiar listados a seguir (algunos presentados en gráficas para una mejor visualización).

En respuesta a la pregunta sobre si los adultos poseen hábitos de lectura y se hay libros u otro material de lectura disponible en el hogar, la mayoría (alrededor de un 88%) respondió afirmativamente a los dos ítems cuestionados y aproximadamente un 94% declararon obtener acceso a la información a través de sitios de la Internet y revistas.

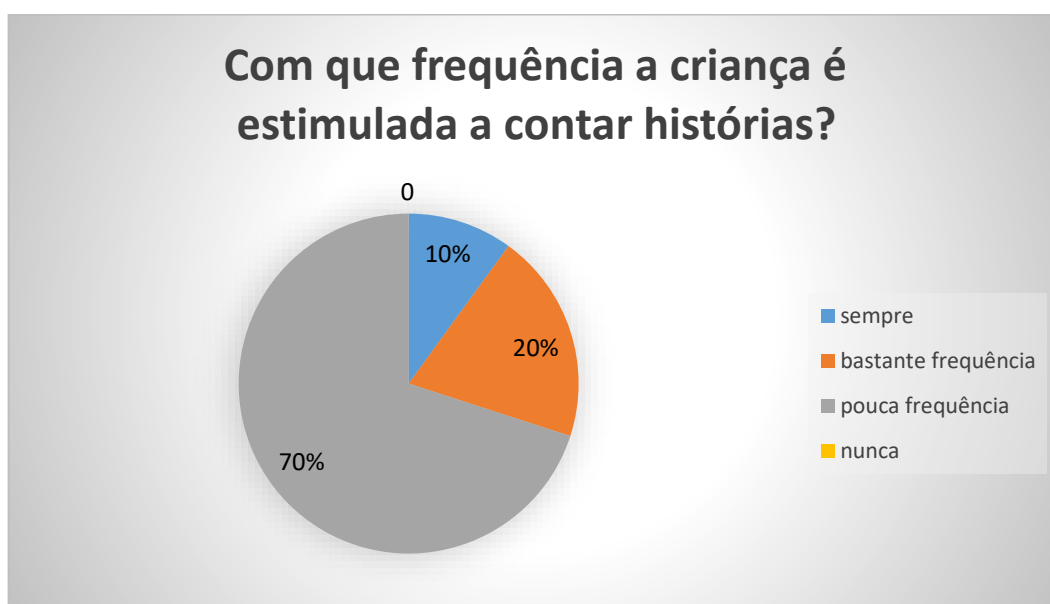
En cambio, el 100% de las familias encuestadas respondieron no tener el hábito de llevar al niño a librerías o ferias de libros o regalarle libros literarios. Ese contexto no es favorable a la etapa escolar vivida por el niño, puesto que de acuerdo a Vieira (2004),

Siendo, por lo tanto, una miniatura de la sociedad, la familia se fortalece y como espacio privado de vivencia, y es en ese interior del nuevo modelo familiar que el gusto por la lectura se intensifica. El gusto por la lectura se constituye en actividad adecuada a ese contexto de privacidad doméstica. (Vieira, 2004, p.04)

La investigación también preguntó sobre el ocio y ofreció algunas sugerencias para ser elegidas. Las elecciones de las actividades de ocio establecieron como prioridad los parques de atracciones (100%) y centro comercial (90%), seguido por cinemas (40%) y exposiciones de arte o museos (5%). Se reconoce la ausencia de ofertas culturales en la ciudad donde la encuesta fue realizada, lo que genera un alejamiento a la cultura de modo general.

Sobre contar historias, el 60% de los responsables cuentan historias a los hijos; en cambio, a 100% de los niños les gusta contar historias o casos de situaciones vividas por ellos durante el día y su público son, generalmente, las propias madres. La pregunta siguiente cuestionó sobre la frecuencia con que el niño es estimulado a contar historias:

Gráfica 5



Fuente: datos de investigación (2017)

El resultado de la gráfica revela que, en la mayoría de las veces, hay pocos estímulos para esa actividad ser desarrollada, lo que afecta directamente el desarrollo de la oralidad en los niños, así como la adquisición de la lectura y de la escritura.

La lectura, cuando es iniciada en el ambiente familiar, puede llevar al lector a una mayor facilidad para comprender textos y, consecuentemente, a una mejor comprensión del mundo. Hay diferentes formas de que esa lectura esté presente en la familia, ya sea contar historias o incentivar a los hijos a contar historias en casa. El niño que crece en un ambiente en el cual la lectura es privilegiada por los padres, desarrolla una mayor oportunidad del gusto por leer; caso contrario, será necesario la creación de alternativas que estimulen el hábito de lectura en los niños. Además de eso, Vieira (2004, p.3) afirma que, al ser desarrollada la lectura sensorial en el ambiente familiar, se desarrolla también la lectura emocional y eso facilita el camino para la adquisición de la habilidad lectora. Según Vieira (2004),

Los padres pueden empezar contando historias a los hijos para dormir, regalar a los niños con libros, incentivar a los hijos a contar historia en casa, así habrá siempre un cambio de conocimientos y se crea un estímulo para que los niños, adolescente y jóvenes tengan realmente placer por la lectura, pues no vale nada los niños crecer alrededor de libros y odiar la lectura. (Vieira, 2004, p.05)

Para finalizar, fue preguntado sobre la importancia atribuida a la familia al desarrollo del hábito de lectura al niño, y el 95% respondió que considera importante tener ese hábito. En realidad, despertar al niño el interés por los libros y transformar la lectura en una actividad agradable es un proceso que empieza antes que el niño aprenda a leer, situación corroborada por Sandroni y Machado (2000, p.12) cuando afirman que “el niño se da cuenta desde muy pronto que libro es una cosa buena, que da gusto”. Los niños menores se sienten atraídos por los colores, formas y figuras, por eso la necesidad de dejarlos hojear los libros, tocarlos para que tengan un contacto más íntimo con el objeto que les despierta la curiosidad. De esa manera empieza una relación de placer con la lectura, con la descubierta del universo fascinante propiciado por los libros, en los cuales la fantasía gana vida a través de palabras.

Mediante los análisis de las respuestas de los cuestionarios, se observa que los niños pertenecen a familias que poseen un buen nivel socioeconómico y podrían tener acceso a varios ambientes culturales, como museos, teatros o exposiciones artísticas, sin embargo, eso no ocurre con frecuencia. Otro ítem que llama la atención es el hecho de los padres, pese a poseer hábitos de lectura diaria, lo hacen en sitios de Internet o revistas y no les regalan a los hijos libros, lo que acaba por desanimarles, puesto que los niños en esta franja etaria tienden a reproducir el comportamiento de los adultos que están más cerca de ellos.

El resultado obtenido permite realizar una analogía con el pensamiento de Ferreiro (2002), cuando ella afirma que los mientras en los “países pobres no superan el analfabetismo, los ricos descubrieron el iletrismo” (p.16). Se atreve afirmar aquí que las familias ricas descubrieron el iletrismo, según el termino se refiere, al nombre dado a aquellos que la escuela básica (aquí el ambiente familiar) no aseguró la práctica cotidiana de la lectura, el placer de leer.

Los datos de los cuestionarios son relevantes para la investigación, pues permite trazar un perfil del grupo en el cual los niños observados se encuentran inseridos. Las familias comparten algunas características en común, a saber: los hijos, en su mayoría, hacen las tareas escolares con la supervisión de un adulto, posee horario definido para la realización de esas actividades y demuestran interés en realizarlas, casi siempre. Este contexto encuentra respaldado en Llevot y Bernad (2015) cuando alegan que “Para algunos docentes, el nivel sociocultural y educativo de las familias es una variable que influye en la implicación de los progenitores”.

En cambio, otro hecho que merece destacarse en los estudios es respecto al seguimiento de la vida académica de los alumnos involucrados en esta investigación. Pese a mayoritariamente las familias declarar que existe un seguimiento de las actividades desarrolladas por los hijos en la institución escolar, se verificó en el periodo de observación que muchos niños son llevados a la escuela por transporte escolar, parientes (abuelos) o empleados de la familia. En diversas ocasiones fue visto el responsable por el niño intentado resolver alguna situación pendiente con la profesora en el horario de inicio de las clases, ya que no podría comparecer a la reunión de padres programada con el propósito de integrar escuela y familia. Se constató también, que algunos dejan de hacer tareas o las hacen parcialmente, lo que remete a Llevot y Bernad (2015) al afirmar que

Por otra parte, [...], además de pedir información sobre la evolución de sus hijos o sobre temas específicos, la demanda de las familias se centra muy claramente en resolver necesidades concretas unidas a la situación socioeconómica familiar y la conciliación de horarios laborales y familiares con los escolares.(Llevot y Bernad, 2015, p.65)

3.2. LA FORMACIÓN: ANÁLISIS DE LAS PROPUESTAS AÚLICAS DE ALFABETIZACIÓN

Las profesoras se reúnen semanalmente para trazar los objetivos de la semana y, durante se observa que los tres grupos realizan prácticamente las mismas actividades. En pocas ocasiones algún ítem planeado no es utilizado o tiene que ser postergado para la clase siguiente.

La escuela encuestada trabaja con el sistema de libros de la Colección Sistema Anglo Enseñanza Fundamental. El Sistema Anglo, basado en informaciones disponibles en la web, es una franquicia con sede en São Paulo que tuvo inicio en el siglo XX – Con la fundación del Ginásio Profesor Guerreiro, en la ciudad de São Paulo. El instituto, después de la Primera Guerra Mundial pasó a llamarse Ginásio Anglo – Latino, en homenaje a los aliados. En los años de 1980, Anglo inició la producción de material didáctico, primeramente, destinado a lo que se llamaba Segundo Grado, para atender las unidades franquiciadas. En la década de 1990 Anglo pasó a producir material para la Enseñanza Fundamental y la Educación Infantil.

Durante el año lectivo, son utilizados cuatro libros (uno por bimestre). Los libros son multidisciplinarios y todo el contenido es distribuido en bloque de clases, con teoría, ejercicios en clase, tareas para casa y sugerencias de actividades complementares. Adjunto, el niño recibe un libro de inglés. Además de los libros, son adoptados novelas literarias que dan origen a varias actividades desarrolladas con los grupos durante el año lectivo.

Los tres grupos del primer año (objeto de la investigación en 2017) poseían un total de 46 alumnos. De esos, aproximadamente 39 ya estudiaban en la escuela (en la unidad de Educación Infantil) y siete vinieron de otras escuelas privadas de la ciudad de Ubá. Se cree importante presentar esa característica de los grupos debido a algunas observaciones que se hizo sobre los planes de estudio elaborados para ellos.

A través del análisis de la planificación de las profesoras, se observa que hay un supuesto de que todos los niños que ingresan en el primer año ya escriben el propio nombre y saben utilizar el alfabeto móvil. Esa conclusión se debe al plan desarrollado para el primer mes de clase. La tabla a seguir es una transcripción de los cuadernos de las profesoras de los

grupos de alfabetización con la planificación de las clases de alfabetización para el mes de febrero de 2017:

FECHA	CONTENIDO A DESARROLLAR EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN
02/02	Pedir a los niños que escriban sus nombres. Después, ellos van a recortar de una lista de nombre entregues a ellos el nombre del compañero que empieza o termina con la misma letra de su nombre.
03/02	Basado en el libro “A Tartaruga Feliz”, los niños van a hacer una actividad de labirinto llevando cada animal hasta su nombre. Tarea: dibujar los animales y cantar la música “Peixe vivo”. Observación de la investigadora: en este día, a la Hora del Cuento, hubo el momento contar historias por la profesora, sin embargo, no fue pedido a los alumnos para recontar la historia en clase.
06/02	Mostrar a los alumnos letras en orden alfabética. Los alumnos harán la copia de las letras ordenadas. Recorte de palabras con la inicial del propio nombre. Trabajo con el alfabeto móvil; ordenar las letras. Escribir el nombre e identificar el número de vocales y consonantes. Dibujar algo que empiece con la primera letra del propio nombre.
08/02	Pedir a los alumnos que escriban sus nombres. Después, ellos van a colorear las vocales y las consonantes.
09/02	Mostrar, en el patio, con el alfabeto móvil, palabras que son presentadas en fichas. Luego mostrar las palabras, cada una es circulada con tiza. Identificar el número de vocales y de consonantes de cada palabra. Tarea; escribir el nombre, escribir dos palabras que empiecen con vocal y dos palabras que empiecen con consonantes.
10/02	Escribir palabras en orden alfabética (las palabras son puestas desordenadamente en una hoja que les es entregue a los alumnos)
13/02	Mirando la imagen del teclado de un ordenador, los alumnos van a escribir la secuencia de consonantes presentes allí.
15/02	Música: Elefante incomoda. Copiar la música en el cuaderno. Formar la palabra ELEFANTE con el alfabeto móvil. Escribir la palabra en el cuaderno.
16/02	Separación del alfabeto en vocales y consonantes.
20/02	Trabajar con rimas. Usar el nombre y el apellido de los alumnos y una palabra más que rime. Entregar las hojas a los alumnos y pedirles a ellos que identifiquen las rimas.
21/02	Libro: “Rima ou combina” (data show). Libro pág. 39: actividad para los alumnos identificar si las palabras riman entre sí y, después, escribir palabras que riman. En clase: hoja con dibujo y palabra que nombra cada dibujo dividido en sílabas fuera de orden. Los alumnos van a ordenar las sílabas. Tarea: trabajo con rimas y libros (número de letras de palabras, identificación de vocales y consonantes, orden alfabético).

Tabla 6 – planificación de las clases de alfabetización – febrero /2017

Se buscó seguir fielmente el cuaderno de planificación de las profesoras: sin embargo, para profundizar el análisis de las actividades, fueron realizadas las observaciones que se encuentran entre paréntesis. Esas observaciones se encuentran presentes en todas las tablas de planificación transcritas en esta investigación.

De acuerdo con los planes desarrollados, se observa que hay una “certidumbre” de que los alumnos que ingresan el primer año ya pasaron por la fase de conocimiento del alfabeto de la lengua portuguesa e, incluso, memorizaron la secuencia de su alfabeto (que posee 26 letras), visto no haber actividades de presentación del sistema alfabético. Otro hecho que no puede ser ignorado es la ausencia de una “actividad de nivelación”, que pueda orientar a las profesoras sobre el nivel de adquisición del lenguaje en el cual los alumnos se encuentran, aun por el hecho de haber alumnos que vinieron de otras instituciones de enseñanza.

Las clases de alfabetización del mes de febrero fueron direccionadas a actividades de escritura de letras y palabras y, simultáneamente hubo momentos que miraron el desarrollo de la oralidad, principalmente en el periodo que precedió al momento contar historia. Sin embargo, la mayor parte de los momentos orales ocurrieron sólo en charlas informales, entre los alumnos, entre alumnos y profesoras o cuando la profesora dio instrucciones para la realización de algún ejercicio propuesto.

En general, durante las clases de alfabetización, los niños estaban en el pupitre, organizados en cola. Las actividades fueron realizadas de manera individual, cada niño en su pupitre. El 03/02, cuando hubo el momento para contar historia, los niños hicieron un semicírculo y, el 09/02, los grupos fueron al patio de la escuela para el montaje de palabras con el alfabeto móvil (esa actividad fue realizada en el suelo del patio).

El momento de la clase para contar historia fue muy bien recibida por los alumnos. Pese a no haber sido solicitado a ellos para prepararse para recontarla (lo que sería una excelente forma de trabajar la expresión oral, organización sintáctica, cohesión y coherencia), hubo interacción entre el grupo y la profesora, a medida en que la historia estaba siendo contada, con intervenciones de los niños al recibir hipótesis de la profesora, que eran o no confirmadas en el desenrollar de la historia. Fue una clase bastante interactiva y provechosa, trabajando el imaginario y la creatividad infantil.

La actividad desarrollada en el patio también se reveló muy atractiva a los niños, comprobando la teoría de Freinet de que el niño aprende fuera del aula. El grupo participó activamente del montaje de palabras, realizado con el alfabeto móvil y, de una forma lúdica, desarrollaron el léxico, con la adquisición de nuevas palabras.

El trabajo con poesías y rimas es una constante y eso es algo muy positivo en la etapa de alfabetización. Trabajar con el sonido de las palabras y con las rimas desarrolla en los niños la conciencia lingüística, que emerge casi naturalmente. La contribución de la poesía en la adquisición de la lectura y la escritura es, según Fronckowiak (2008), de mucha relevancia, porque ella es un texto para ser hecho oral. De acuerdo a Averbuck (1982), “Es repitiendo los versos, las aliteraciones, la sonoridad del poema, actuando sobre el plan imaginario que el niño realizará su primera aproximación efectiva con el género”. El profesor que lee a los niños que aún no están totalmente alfabetizados debe conocer con profundidad las lecturas que realiza a su grupo para, así, explotar los sonidos y ritmos de los poemas y poesías, a fin de volverlos más significativos a los niños.

La planificación pensada para el mes de abril estableció prioridades en cuanto al uso del libro y de los ejercicios de combinaciones silábicas. Simultáneamente, fue dada continuidad al trabajo con poesía, con énfasis en la identificación de las rimas y reconocimiento de los versos y estrofas. Una imagen sacada del libro literario fue el lema para la producción de un texto colectivo. Con la imagen en mano, los niños dieron sugerencias para la elaboración del texto, norteadas por preguntas elaboradas por la profesora. De acuerdo con las sugerencias de los alumnos, la profesora seleccionó las ideas que consideró adecuadas y escribió un texto en la pizarra. Los niños, luego, lo copiaron en sus cuadernos.

FECHA	CONTENIDO A DESARROLLAR EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN
05/04	Imagen del libro literario. A PequenaBruxa. Producción de texto colectivo. Los niños deben nombrar a los personajes, y producir un texto guiado por la imagen y por algunas preguntas: ¿Qué está comiendo el pájaro? ¿Cómo el gato se acercó? ¿Dónde de ellos estaban?
07/04	Trabajo con poesía. Tarea: identificar versos, rimas, estrofas.
17/04	Juego direccionado. Usar sílabas para formar nombres de alumnos que tienen la letra R. Alumnos pegan las sílabas en los pececitos. (alumnos recibieron una hoja con el dibujo de pececitos donde las sílabas fueron pegadas). Tarea; identificar letras por la posición en el alfabeto para escribir el apellido de la profesora (los alumnos tienen que leer las pistas para identificar las letras. Ejemplo: segunda consonante; la letra está entre la N y P, etc.)
19/04	Libro: completar pares de palabras que se diferencian por el aumento de la letra R (caro / carro); escribir apellidos de los compañeros que rimen con palabras que aparecen en el libro; encontrar, en el caza palabras, términos siguiendo las pistas fornecidas (hay R, nombres de pájaros, etc.)
20/04	Libro: música “Passaredo”. Alumnos oyen y cantan la música. Luego, registran la cantidad de pájaros citados en la letra de la música.

24/04	Libro: actividad de interpretación de texto con la música “Passaredo”. Adivinación de palabra a través de pistas (tiene seis letras, empieza con J, etc.). Trabajar letra inicial de palabras (P y B).
25/04	Libro: análisis de la portada del libro “Mil pássaros pelo céu”. Profesor cuenta la historia y los alumnos responden a preguntas sobre ella. Interpretación de una estrofa del libro.

Tabla 8 – planificación de las clases de alfabetización – abril/2017

Todas las actividades fueron desarrolladas con los niños en sus pupitres, los cuales permanecieron en cola, salvo el 05/04, cuando los pupitres fueron arreglados en un semicírculo.

Hubo intensa participación de los alumnos en la producción colectiva; todos se manifestaron y dieron sugerencias a las preguntas formuladas, algunas veces – incluso – generando un cierto tumulto cuando un alumno quería que su idea prevaleciese sobre la del compañero. Fue una clase en que los alumnos permanecieron muy motivados a interactuar y participar de la actividad propuesta. Los juegos de crear historias en conjunto con un grupo de alumnos estimulan la atención, la noción de construcción de frases y la cadena lógica de ideas, por ejemplo. El registro escrito de esa actividad valoriza otra modalidad del lenguaje que empieza a adquirir sentido en la vida del niño.

Se cree que sería muy provechoso se fuesen planificadas más clases así, pues de esa forma los niños se expresarían libremente, aun siendo guiados por preguntas preformuladas. Ese ambiente de intercambio de ideas favorece el desarrollo lingüístico del niño lo que reflexiona positivamente en el aprendizaje de la escritura y de la lectura, pues “[...] En el lugar de un niño que recibe poco a poco un lenguaje enteramente fabricado por otros, surge un niño que reconstruye por sí mismo el lenguaje, tomando selectivamente la información que le proviene el entorno” (Ferreiro& Teberosky, 1985, p.24).

La clase de juegos direccionada también fue muy bien recibida por los niños que les gustó jugar con los sonidos de las palabras y encontrar, en los nombres de los compañeros la letra R. Hubo interacción tanto entre alumnos / profesoras como entre propios alumnos, lo que generó intercambio de informaciones y aprendizaje de manera lúdica y placentera., ideal para la franja etaria de los grupos de alfabetización.

La planificación del mes de mayo empezó con un trabajo con tiras cómicas, usando unos personajes famosos de una historieta de Brasil: Mónica y su pandilla, personajes

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

creados por el brasileño Maurício de Sousa. También fueron idealizados algunos juegos en el patio, para continuación del trabajo de fijación del orden alfabético.

FECHA	CONTENIDO A DESARROLLAR EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN
03/05	Libro: Interpretación de texto.
05/05	Libro: descubrir palabras escondidas en nombres de pájaros (pintassilgo / pinta).
08/05	Libro: Respondera preguntas a partir de la portada del libro “Ah, cambaxirra, se eupudesse...”.
09/05	Libro: división silábica de algunas palabras. Análisis lingüístico de las palabras (con qué letra las sílabas terminan, qué sílaba tienen más letras, etc.)
11/05	Libro: Interpretación de texto, utilizando una tira del Franjinha (personaje de Mónica y su Pandilla)
12/05	Descubrir nombre con pistas sobre las letras (décima consonante, primera letra del alfabeto, etc.). Tarea: recortar de revistas letras para formar el nombre de la madre.
15/05	Libro: poema “ABC da passarada”. Leer a los alumnos. Intercambiar ideas sobre el poema. Copiar las letras coloreadas en orden alfabético. Copiar nombre de las aves que empiezan con la primera y, después con la quinta letra del alfabeto. Dividir las palabras en sílabas.
17/05	Libro: completar palabras con NHA. Descubrir nuevas palabras, agregando H (mina / minha). Intercambiar ideas con los compañeros para escribir nombre de lugares en orden alfabético. Juegos en el patio: montar imágenes a los alumnos para que organicen en orden alfabético. Regresar con los alumnos al aula, pegar las imágenes en el tablón, escribir las palabras. Los alumnos registran en el cuaderno. Montaje de rompecabezas con NHO / NHA. Tarea: Caza palabras con NHO / NHA (diez palabras). Después de encontradas, las palabras deberán ser escritas en orden alfabético en el cuaderno. Recortar de revistas palabras con NH-.
18/05	Libro: Observar secuencia de imágenes. Pegar las mismas imágenes (recortadas de un cartón adjunto del libro) en un orden distinto. Comparar con el compañero de al lado y verificar se pegaron en el mismo orden. Escribir una historia siguiendo el orden de las imágenes pegadas. Titular la historia creada. Tarea: Producción de párrafo – dar un nuevo final para una historia de Mónica y su Pandilla.
19/05	Libro: canción “Olha um ninho!”. Intercambiar ideas con los alumnos (¿La canción es parecida a la historia que tú creaste? Registrar cuantas estrofas hay en la canción. Identificar las rimas. Separar las sílabas de un repertorio de palabras. Colorear la última sílaba de cada palabra. Tarea: libro – apuntar diez palabras que ya sabe escribir para leer a un compañero. Recortar de periódicos imágenes de lugares donde los productos están organizados y pegar en el cuaderno en orden alfabético.
22/05	Libro: observar un afiche y responder a preguntas sobre él. Producir un afiche con las informaciones a seguir: nombre del evento, día, horario, local. El grupo debe elegir la temática del afiche.
23/05	Libro: trabajar con adivinanzas. Los alumnos deben leer las adivinanzas y escribir la palabra descubierta (es un animal, vive en el agua, su nombre empieza con P, su nombre tiene 5 letras. Respuesta: peixe). Tarea: cinco frases de una adivinación: es un animal, no tiene pelaje, el alimento preferido es lombriz, su nombre empieza con la letra P, no es un animal acuático. Las opciones de respuestas son imágenes de un gato, un pez y un pájaro.
24/05	Parte del libro literario O rei de quase tudo. Trabajar la lectura de una parte. Entregar a los alumnos fichas con letras mayúsculas y minúsculas A/a; B/b, etc. Tarea: reescribir con caracteres de imprenta mayúscula la última parte de la historia trabajada en el aula.
26/05	Libro: recortar piezas adjuntas del libro y montar una imagen diferente a la que apareció en

	el libro. Construir una historia usando las figuras creadas por el grupo. Profesora debe apuntar la historia en la pizarra y los alumnos copian en el libro. Trabajar división silábica. Identificar la letra que posee el mismo sonido de la letra S en un conjunto de palabras (casa, raposa, vaso. Respuesta: letra Z). Observar las letras que vienen antes y después de la letra S en esas palabras (regla ortográfica: la letra S entre dos vocales tienen sonido de Z). Tarea: texto para leer y dos adivinaciones para saber lo que fue construido por el personaje del texto.
29/05	Libro: contar la historia de un niño indígena. Actividades de interpretación de texto. Explicar oralmente a los compañeros porque le gustó la historia.
31/05	Trabajar con un grupo letras mayúsculas y minúsculas. Escribir nombre de personas y animales. Tarea: recortar letras minúsculas de revistas y escribir los nombres de tres animales.

Tabla 9 – planificación de las clases de alfabetización – mayo / 2017

La profesora introdujo actividades planificadas con las historietas, (História em Quadrinhos en portugués (HQs)). El trabajo con hqs contribuyó a despertar el interés de los niños por la lectura y escritura y para sistematizar la alfabetización. Como las hqs unen el lenguaje verbal y no verbal, ellas contemplan tanto alumnos que ya leen con fluidez como aquellos que aún están en proceso de aprendizaje, pues estos consiguen inferir el significado de la historia a través de la observación de las imágenes. La curiosidad para saber lo que está escrito en los globos despierta el gusto por la lectura, además de los comics ser un tipo de lectura adecuado a esa franja etaria pues forma parte de la realidad de esos alumnos.

En la edición de mayo de 2014 de la revista Educación, Maria Angela Barbato Carneiro – profesora titular del Departamento de Fundamentos de la Educación y coordinadora del Núcleo de Cultura y Pesquisas del Jugar de la Facultad de Educación de PUC – SP, afirma que “Las historietas aparecen con más frecuencia dentro de la escuela a partir de la mitad del siglo pasado. Primero, porque casi no existía. Segundo, porque había ese prejuicio en contra ellas”.

Los beneficios de la historieta para la educación en particular en la enseñanza fundamental y en la alfabetización, son en la actualidad oficialmente reconocidos. Las hqs forman parte del Programa Nacional Biblioteca de la Escuela (PNBE), que posibilita a profesores y alumnos el acceso a obras distribuidas en escuelas públicas. Los Parámetros Curriculares Nacionales (pcns) también incentivan el uso de historietas e indican que en las bibliotecas es necesario que estén a disposición de los alumnos textos de los más variados géneros (libros de cuentos, romances, periódicos, historietas, entre otros). El PCN aún lista la HQ como un género adecuado para el trabajo con el lenguaje escrito.

La programación definida para las clases de alfabetización del mes de mayo, además del trabajo con las hqs, presentó a los alumnos las situaciones de uso de letras mayúsculas y minúsculas y también el dígrafo NH-. Fueron realizados muchos ejercicios de ortografía, una producción textual basada en imágenes y, como tarea de casa, fue solicitada la producción de un párrafo conclusivo. Ese párrafo fue corregido por la profesora durante una clase especializada, o sea, no hubo la lectura o discusión de los diferentes finales dados a la historia original, lo que, se observa, que sería productivo para el desarrollo de las habilidades orales y discursivas de los alumnos.

El mes de junio fue prácticamente el mes en que se concluyó el primer semestre lectivo, ya que en el mes de julio hubo sólo cuatro días de clases. De acuerdo con las profesoras involucradas en la encuesta, en el mes de junio, se espera que los alumnos tengan un cierto dominio de la escritura y de la lectura, puesto que, en su regreso a las clases en agosto, ellos son presentados a letra cursiva. Para el mes de julio, se puede destacar en la planificación de las clases un énfasis en el trabajo con las hqs y también en la producción textual.

FECHA	CONTENIDO A DESARROLLAR EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN
01/06	Libro: actividades para trabajar el empleo de la R y de la RR. Identificación en un trabalenguas de palabras con R al principio de palabra, RR en el medio de la palabra y R en el medio de la palabra. Observar la variación del sonido producido por la letra R en posiciones variadas. Tarea: (alumnos reciben una frase escrita con letras minúsculas). 1. Copiar con letra mayúscula las palabras en que aparece la letra R. 2. Pintar diez palabras con RR o R final en un caza palabras. 3. Reescribir las palabras pintadas en orden alfabético. 4. Investigar en el libro de literatura palabras con R inicial, RR y R final y apuntarlas en el cuaderno.
02/06	Libro: hora de la culinaria (lectura de una receta, escribir palabras que representan acciones , escribir palabras de una sola sílaba que terminan con R, reescribir palabras alternando la R de lugar – parta / prata)
05/06	Libro: Titular el texto y encontrar en el caza palabras el personaje que ataca al ladrón. Identificar el número de sílabas de la palabra encontrada. Encontrar seis palabras más con el mismo número de sílabas y escribirlas en orden alfabético.
06/06	Libro: registrar en el libro las reglas del juego “Arranca mandioca” dictadas por el profesor. Tarea: libro (crucigrama. Escribir diez palabras con la letra C)
07/06	Libro: debate entre los alumnos sobre el final de la historia del libro “KabáDarebu”. ¿Por qué aparece un pájaro volando en el final? Después del intercambio de ideas, hacer un registro en el libro en forma de dibujo.
08/06	Tira de Cebolinha (Mónica y su Pandilla). Algunos deben corregir el habla de Cebolinha (el personaje cambia la R por la L, entonces la actividad sería para utilización de la letra R). Interpretación de texto (preguntas sobre la situación presentada en la tira). Separación silábica de las palabras “diferença” y “tabuleiro”.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

09/06	Producción de texto. (los alumnos produjeron un texto individualmente). Tarea: producción de texto.
12/06	Continuación de una historia (anécdota). Dar un título a la historia. Terminar la historia. Tarea: pedir a alguien para contar una anécdota y apuntarla.
13/06	Texto para trabajar el dígrafo QU-. Tarea: completar un texto usando palabras con QU-
14/06	Anécdota. Pedir a los alumnos que circulen algunas palabras en el texto. Apuntar las palabras circuladas en el cuaderno en orden alfabético.
19/06	Trabajar texto. Titular. Numerar párrafos. Identificar el párrafo que revela la respuesta a la cuestión propuesta (interpretación de texto). Encontrar un personaje en el caza palabras. Copiar la explicación del personaje con caracteres de imprenta mayúscula. Tarea: poema. Titular el poema. Circular las estrofas. Colorear los pares de rimas. Escribir los pares de rima de cada estrofa.
21/06	Producción de texto (individual)
23/06	Crear un nuevo final para la tira del libro. Tarea: texto “O leão e o ratinho”. Titular el texto, numerar los párrafos. Pintar un párrafo que responda a la cuestión propuesta (interpretación de texto). Copiar un párrafo (interpretación de texto).
26/06	Poner imágenes en una secuencia lógica. Escribir una historia de acuerdo con la secuencia de imágenes.
30/06	Numerar párrafos para ordenar una historia. Reescribir la historia en el orden correcto. Titular a la historia.

Tabla 10 – planificación de las clases de alfabetización – junio / 2017

Sobre la planificación del mes de julio:

Data	CONTENIDO A DESARROLLAR EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN
06/07	Escribir una historia de acuerdo con las imágenes dadas. Tarea: reescribir el habla de los personajes de la tira haciendo la corrección (tira de Chico Bento, personaje de Mónica y su Pandilla que vive en la zona rural y que usa la norma vulgar. La actividad, por lo tanto, sería transformar la norma vulgar en norma culta. Observación: pedir a los alumnos que hagan la “corrección” en el habla de los personajes es ignorar las variaciones lingüísticas presentes en nuestro idioma e inducir a los niños a creer que hay sólo una forma de expresarse.

Tabla 11 – planificación de las clases de alfabetización – julio / 2017

El análisis de los planes elaborados para el trabajo con los grupos de alfabetización en el primer semestre del año lectivo revela un énfasis en las actividades de escritura y reescritura. Ello propició, paralelamente, el trabajo con la oralidad de los niños, puesto que los temas de los textos que serían escritos eran, primeramente, discutidos en clase para el levantamiento de hipótesis. Luego, los alumnos analizaban las sugerencias propuestas para seleccionar cuales serían las mejores –aquellas que podrían ser utilizadas en sus producciones textuales.

Se cree que la oralidad, la escritura y la lectura se relacionan y se completan. La ampliación de las prácticas de oralidad, se observa que significa posibilitar el aprendizaje de un instrumento necesario no sólo en vida escolar, sino también en la vida social. Es la formación que visa al ejercicio de la ciudadanía plena. En la visión de Bortoni-Ricardo (2004, p.74), “Cabe a la escuela facilitar la ampliación de la competencia comunicativa de los alumnos, permitiéndoles apropiarse de los recursos comunicativos necesarios para desempeñar bien, y con seguridad, en las más distintas tareas lingüísticas.”

Quedaría, bajo responsabilidad de la escuela, hacer que los alumnos “superen las formas de producción oral cotidianas para confrontar con otras formas más institucionales, mediadas, parcialmente reguladas por restricciones exteriores” (Schneuwly; Dolz, 2004, p.175). La comunicación oral, en sus más diversas formas de expresión – formal o informal – brinda a los niños una inmersión en la expresividad de su lengua. El trabajo realizado en el sentido de crear situaciones de uso de la lengua en su forma oral produciría contextos en los cuales los alumnos empezarían a comprender la relación existente entre el habla y la escritura, duda generalmente recurrente en grupos de alfabetización.

Los profesores, especialmente aquellos responsables por el proceso de alfabetización, deberían tener en mente que los hablantes de una lengua poseen un conocimiento intuitivo o espontáneo del lenguaje, conocimiento este que difiere del conocimiento abstracto, reflexivo y formal del experto (Reichler – Béguelin, 1993). Ese conocimiento no debería ser ignorado, sino mejorado a través de intervenciones previamente planificadas y adecuadas a los grupos en proceso de adquisición de la lengua escrita.

De acuerdo con Teberosky (2002, p.233),

Entre los objetivos de esas intervenciones, Hiebert y Taylor (2000) y Teberosky (2001) mencionan el desarrollo de conceptos sobre la palabra impresa, experiencia con el lenguaje escrito, experiencia con libros y su manipulación, aprendizaje de los nombres de las letras, desarrollo de la conciencia fonológica, reconocimiento y escritura de palabras.

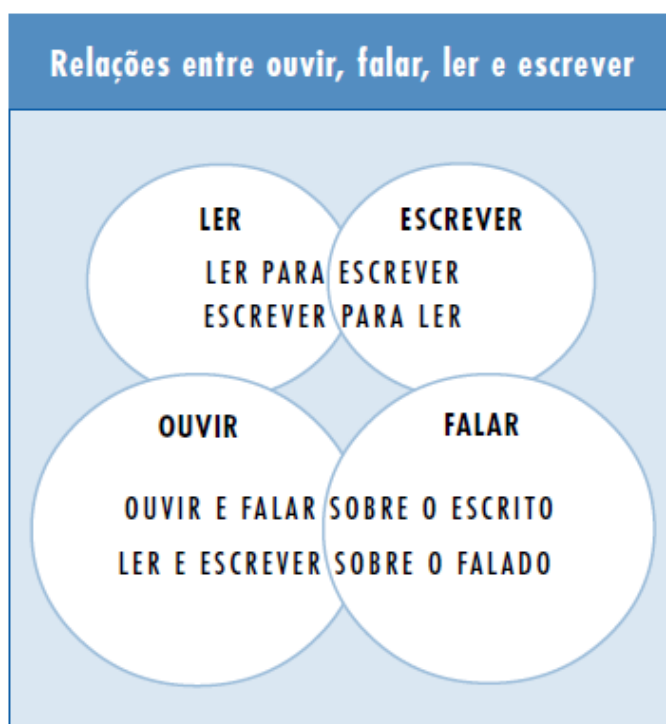


Figura 8 – fuente: Teberosky (2002)

Se observa que oír, hablar, leer y escribir son procesos interconectados e indisoluble y todos deben ser considerados para que la alfabetización sea exitosa.

El retorno a las actividades lectivas ocurrió el 31 de julio de 2017 y en este día fue entregado a los alumnos de 1.º año los cuadernos con líneas. Las profesoras planifican un evento especial, con fiesta, para entregarlo. Con actividades de caza del tesoro y un picnic con todos para conmemorar la descubierta del “tesoro”, el cuaderno con líneas. Luego, en el patio de la escuela, fueron escritas en el suelo – con tiza – las vocales en letra cursiva y los niños fueron invitados a caminar sobre las letras para concienciarse sobre su trazado.

En el mes de agosto, toda la planificación fue idealizada para concretizar el aprendizaje de las letras cursivas:

FECHA	CONTENIDO A DESARROLLAR EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN
01/08	Misma dinámica desarrollada el 31/07, ahora con las consonantes. Registros de las vocales en el cuaderno. Tarea: completar la letra de una canción con vocales en letra cursiva. Contornear las vocales con cordón o línea coloreada (fue entregado una hoja con las vocales escritas en letra cursiva para ser contornadas).

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

02/08	Libro: texto sobre medios de transporte. Intercambiar ideas con los alumnos sobre los medios de transporte que ellos conocen y utilizan. Tarea: usar letra cursiva en la inicial del nombre de los medios de transporte de un texto. (palabras trabajadas: carro, trem, charrete, navio, avião).
03/08	Libro: interpretación del texto de la clase anterior. Unir las sílabas subrayadas en dos palabras para formar nuevas palabras (cavalo + roda = CARO) Tarea: libro – encontrar palabras en el caza palabras, unir sílabas subrayadas para formar nuevas palabras.
04/08	Trabajar las consonantes con la letra cursiva. En el cuaderno b, d, f, g, k, p, q, v, w.
07/08	Libro (individual) – producción de texto (imaginar una solución para un problema propuesto) – Leer respuestas para el grupo. Libro: investigar con los compañeros como vienen a la escuela, dónde viven, etc. Organizar las informaciones en tablas en el libro. Tarea: libro – leer los nombres de los medios de transporte y dibujarlos. Hablar los nombres de las imágenes, aplaudir, contar y registrar el número de sílabas.
08/08	Poema. Circular estrofas. Identificar respuestas a las cuestiones propuestas (interpretación de texto)
09/08	Libro: texto poema sobre la bicicleta. Escribir dos versos que expliquen cuales son las partes de la bicicleta. Registrar las palabras que tienen la letra L. Reconocer los diferentes sonidos de la letra L (qualquer / solto / voltas). Formar nuevas palabras con el incremento de la letra L (fecha / flecha). Tarea: libro – crucigramas – caza palabras, formación de palabras con incremento de la L.
10/08	Libro: texto expositivo sobre el tranvía. Poema sobre el tranvía. Interpretación del poema, identificación de las rimas. Descubrir, con ayuda de los compañeros, palabras que rimen con CAMPAINHA. Descubrir dos palabras escondidas en ELETRICIDADE (cidade / idade)
11/08	Libro: texto expositivo sobre autobús. Poema sobre el autobús. Identificación de verso y estrofa. Tarea: historietas. Interpretación de texto. Escribir el nombre de otros medios de transporte que rimen con Cascão (nombre del personaje de la historieta Mónica y su Pandilla). Ilustrar o pegar imágenes.
14/08	Libro: identificar en el texto palabras con TIL (virgulilla) (~) y copiarlas. ¿En qué letras aparece el til? ¿Qué letra aparece después de la Ñ? ¿Qué letras aparecen después de la Ñ? Formación de palabras con til.
15/08	Alfabeto mayúsculo cursivo. En el patio, escribir las vocales en el suelo. Registrar las vocales en el cuaderno.
16/08	Libro: lectura de la historia “As caixas que andam”. Dibujar situaciones que se pasa en la historia. Relacionar sentimientos de las personas en determinados locales de la historia.
17/08	Letra cursiva mayúscula – consonantes. Tarea: texto. Titular el texto con letra cursiva.
18/08	Letra cursiva mayúscula. Libro: Leer definición y nombrar el medio de transporte. Pintar la letra N en las palabras e identificar el sonido que ella produce. Completar palabras con la letra N.
21/08	Libro: identificar el nombre de la embarcación, CARAVELA (carabela) y realizar actividades con esa palabra. Identificar el número de sílabas de las palabras. Tarea: reescribir las palabras encontradas en el caza palabras con letra cursiva. Escribir una historia (con ayuda de un adulto) utilizando tres de las palabras que encontró.
22/08	Lectura: texto del libro sobre animales marinos. Tarea: escribir con letra cursiva nombre de animales.
23/08	Libro: escribir una lista en orden alfabético con el nombre de 10 animales marinos. Titular la lista. Escribir las palabras que poseen la letra H. Identificar la letra que antecede la H. Identificar el sonido de la H. Crear nuevas palabras que rimen con la palabra dada. Tarea: crucigramas con nombres de animales. Escribir con letra cursiva y en orden alfabético los nombres de los animales que fueron utilizados en el crucigrama.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

25/08	Lectura e interpretación.
28/08	Libro: leer la historia “Caça ao tesouro”. Interpretación del texto. Descubrir los personajes descritos en las viñetas. Leer palabras con la letra Q. Identificar la letra que sucede la Q (letra U). Analizar en qué palabras la letra U es pronunciada y en qué ella no es pronunciada. Escribir 10 palabras con la letra Q. Entrega del alfabeto cursivo y de la ficha con el nombre completo en letra cursiva.
29/08	Libro: párrafo sobre el texto anterior. Actividades de interpretación de texto.
30/08	Libro: pintar la letra H en las palabras. Identificar la letra que antecede la H. Localizar palabras en el caza palabras. Escribir las palabras descubiertas en las columnas de LH, CH, NH. Escribir en el cuaderno otras palabras con CH. Tarea: texto. Numerar párrafos. Colorear palabras con la letra H. Reescribir las palabras coloreadas en orden alfabético. Interpretación de texto (respuestas en letra cursiva)
31/08	Libro: producción de texto. Escribir un billete a los personajes de la historia del tesoro para descubrir una información, de acuerdo con las orientaciones traídas en el libro. Tarea: escribir un billete a un compañero de acuerdo con las instrucciones: 1º fecha; 2º nombre; 3º mensaje; 4º firma.

Quadro 12 – planejamento das aulas de alfabetização – agosto /2017

La observación de las clases planificadas para el mes de agosto aclara que el abordaje permanece en la escritura de palabras (debido a la introducción de la letra cursiva), y, esporádicamente, de pequeños textos. Por primera vez, fue propuesto a los alumnos que escribiesen un texto con función real: un billete que será enviado a un compañero. Este tipo de actividad es muy positivo, pues el niño se entera que está produciendo algo que tiene un propósito comunicativo verdadero y, así tiene sentido para él el uso de lengua escrita.

El trabajo desarrollado con los textos, en cambio, casi siempre se limitó a la identificación de párrafos o a respuesta a algunas preguntas elaboradas sobre él. Así como las actividades desarrolladas con poemas son restringidas al reconocimiento de los versos, estrofas y rimas. Se pierde una gran oportunidad de trabajar los sonidos y ritmos presentes en los poemas, así como la lectura y dramatización de las historias ofrecidas a través de los textos y libro literario.

En septiembre, los planes de estudio de alfabetización contemplan un mayor volumen de producciones textuales, pues los niños ya dominan con más facilidad la palabra escrita.

FECHA	CONTENIDO A DESARROLLAR EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN
05/09	Libro: contar la historia de Santos Dumont, intercambiar ideas con los alumnos sobre la historia. Colorear las tres últimas letras de algunas palabras acentuadas (dirigível, terrível,

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

	automóvel etc.). Identificar la tilde y en que letra ella aparece. Acentuar un grupo de palabras que siguen el mismo patrón de acentuación. Construir frases con las palabras acentuadas (acentuación de palabras graves). Tarea: libro de literatura. Crucigrama con informaciones sobre la historia. Preguntas sobre la historia (interpretación de texto).
06/09	Libro: descifrar un billete enigmático (compuesto por palabras y dibujos). Reescribir el billete sustituyendo los dibujos por palabras. Tarea: libro – escribir diez palabras que riman con balão .
11/09	Trabajar letra cursiva en la escritura de palabras. Tarea: escribir el nombre con letra cursiva. Sustituir los dibujos del texto (un billete invitando a los alumnos a un paseo de globo) por las palabras correspondientes. Reescribir el billete usando letra cursiva.
12/09	Texto informativo sobre globo de aire caliente. Crucigrama con información sobre el texto. Tarea: investigación sobre el globo, escribir la investigación en el cuaderno e ilustrar.
13/09	Libro: caza palabras de medios de transporte. Charlar con los compañeros sobre lo que más les gustó en el libro 3 y escribir un texto sobre eso.
18/09	Poema: Uma floresta de carinho. Responder preguntas sobre el poema.
21/09	Producción de un poema sobre amistad (en parejas).
22/09	Producción de texto colectivo. Mostar imágenes a los alumnos. De acuerdo con las imágenes, ellos crean la historia. Escribir la historia en la pizarra para que ellos la copien en el cuaderno.
25/09	Canción sobre las normas de tránsito. Pintar las normas presentes en la canción. Hacer placas con las normas aprendidas para poner en las paredes del aula. Tarea: cantar para la familia la canción sobre las normas de tránsito aprendida en la escuela. Subrayar en la letra de la canción las normas de tránsito. Apuntar una norma diferente de las que aparecen en la canción.
26/09	Tabla de letras. Pedir a los alumnos que subrayan todas las letras K, W, Y para encontrar el mensaje oculto. Escribir el mensaje en el cuaderno con letra cursiva.
28/09	Poema. Pintar los pares de rimas. Apuntar en el cuaderno con letra cursiva. Encontrar en el caza palabras los cuidados que debemos tener en el tránsito.

Tabla 13 – planificación de las clases de alfabetización – septiembre / 2017

El 25 de septiembre fue elegido como Día Nacional del Tráfico, por ser la fecha de la promulgación del Código Brasileño de Tráfico, en 1997. Ese fue el lema de las profesoras para elaborar las clases y elegir el libro literario “Un lobo instruido”. Durante todo el mes, las actividades fueron relacionadas a los medios de transporte y las normas necesarias para haber seguridad en el tráfico. Los niños fueron involucrados por el contenido del libro literario y realizaron un paseo a una ludoteca de la ciudad con el objetivo de acercarse más a la historia que estaban leyendo en la escuela.

Paralelamente, los alumnos produjeron tres textos: un poema escrito en pareja, un texto colectivo basado en imágenes del libro literario y un texto individual sobre lo que les gustó estudiar en el libro (con una actividad de *brainstorm* que fue antes de la escritura del texto). Las tres actividades les despertaron el interés a los niños. En la primera, ellos se divirtieron mucho al jugar con los sonidos de las palabras y en la segunda, hubo mucho

entusiasmo en ofrecer sugerencias a la historia y en la tercera, todos opinaron sobre lo que habría sido más interesante en el tema del libro.

Queda claro que las actividades realizadas en grupos son siempre bienvenidas, principalmente cuando son actividades que permiten que los niños hagan uso de la imaginación y creatividad. Los ejercicios más automatizados, sin embargo, permanecieron en la planificación como, por ejemplo, colorear pares de rimas y transcribirlos, así como sustituir dibujos por palabras.

El objetivo de la escritura y rescritura ahora es el entrenamiento del trazado de la letra cursiva. Un detalle que no puede ser ignorado es que la mayoría de los alumnos de todos los grupos no presentaron dificultades en la adquisición de la letra cursiva, no obstante, pocos niños no consiguieron acompañar al grupo con facilidad y ellos tenían algo en común: ausentes de las primeras clases del mes de agosto, pues todavía estaban viajando con la familia a causa de las vacaciones.

Ese hecho comprobó la importancia de las dinámicas realizadas con los alumnos antes de la escritura de la letra cursiva, cuando fueron llevado al patio para ser “presentados” a las letras cursivas, caminaron sobre los dibujos de las letras para aprender su trazado, contornear las letras con hilo (contornearon las letras con cordón). Los alumnos que no realizaron esas primeras actividades, más tarde, presentaron dificultades en su trazado.

En la planificación del mes de octubre, los alumnos comenzaron a tener contacto con la separación silábica, a la vez que fueron presentados a los primeros signos de puntuación.

FECHA	CONTENIDO A DESARROLLAR EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN
02/10	Trabajo con el libro literario. Presentación de imágenes de escenas del libro e intercambio de ideas con los alumnos sobre como el personaje reaccionó en cada situación mostrada. Tarea: releer el libro, seleccionar imágenes u objetos relacionados a él y llevar a la escuela. Los alumnos van a contar la historia en una representación teatral.
03/10	Historia contada por los alumnos. Tarea: reescribir la historia de acuerdo con las imágenes (lobo llegando a la ciudad; lobo atacando los animales; lobo en la escuela; lobo en la biblioteca; lobo leyendo).
04/10	Crucigrama usando vocabulario del libro literario. Buscar en el caza palabras, palabras relacionadas a Piteco, el hombre de las cavernas (personaje de Mónica y su Pandilla).
08/10	Libro: texto base para trabajar la letra G. Observar palabras con G, identificar las letras que suceden la G, verificar el sonido producido por la G. Analizar que en determinadas

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

	situaciones la letra G puede ser confundida con la letra J (região, por ejemplo). Alumnos deben dar ejemplos de palabras con GUA. Caza palabras con la letra D. Dividir las palabras encontradas de acuerdo con el sonido (GE/GI e GUE /GUI). Ordenar sílabas para formar palabras.
16/10	Texto: juegos de niños olvidados. Subrayar en el texto los nombres de los juegos de niños de antaño. Responder preguntas sobre el texto.
17/10	Poema: Juegos de niños. Subrayar los nombres de los juegos de niños que son citados en el poema. Escribir una frase creativa con uno de los juegos de niños subrayados. Leer el párrafo y reescribirlo, corrigiendo la separación de sílabas. (fue entregado a los alumnos un párrafo en que había algunas palabras al final de las frases con la separación silábica hecha de manera incorrecta). Tarea: jugar con las piezas del Tangram, reproduciendo la imagen en la hoja adjunta.
18/10	Producción de texto (individual) basada en la imagen del Tangram de la tarea del día anterior. Tarea: recortar el anejo del libro, organizar las imágenes y poner la secuencia de sucesos. Escribir una historia creativa de acuerdo con las imágenes pegadas.
19/10	Presentar a los alumnos imágenes y pedir a ellos que escriban frases sobre ellas. Trabajar la puntuación. (punto final, interrogación, coma). Tarea: libro.
20/10	En el cuaderno: escribir palabras con SS y S .
23/10	Libro: contar la historia del niño Rupí. Preguntas de interpretación del texto. Elegir una sílaba de algunas palabras dadas, contornearla y escribir el nombre de un animal que empiece con la sílaba elegida. Bingo de palabras. Tarea: libro – escribir en el cuaderno 10 palabras que tengan la letra S con sonido de Z . Identificar palabras en una secuencia de letras. Transcribirlas. Completar la sílaba que falta en las palabras (car ___ ro). Recortar de revistas o periódicos palabras con K , Y o W .
24/10	Libro: Texto sobre mamut. Actividad de interpretación del texto (preguntas sobre informaciones del texto, significado de expresión, identificación de palabras con K y Y). Tarea: corregir la separación silábica de un billete.
25/10	Libro: Completar texto con palabras elegidas de un banco de palabras. Interpretación de texto. Contornear en el texto palabras dictadas por la profesora. Organizar esas palabras en dos columnas. (M antes de consonante y N antes de consonante). Sacar de un grupo de palabras la letra M y N para formar nuevas palabras. Tarea: Poema: E baúl de juguetes. Colorear las palabras con la letra M antes de P y B . Copiar los pares de rimas que aparecen en el poema. Recortar de periódicos o revistas tres palabras que tengan la letra M antes de P o B . Pegarlas en el cuaderno. Elegir una palabra y hacer una frase.
26/10	Libro: texto sobre el surgimiento de las ciudades. Interpretación de texto. Escribir el nombre de las profesiones de acuerdo con las imágenes. Tarea: poema “Minhacidade”. Escribir el número de versos del poema. Investigar el nombre de la autora del poema.
27/10	Libro: leer una receta de galleta de la suerte. Identificar las partes de una receta. Apuntar un mensaje para pegar dentro de la galleta de la suerte. Apuntar la receta de galleta en el cuaderno (fue hecho una galleta en la clase de culinaria). Tarea: libro – a partir de palabras dadas, formar nuevas palabras con la supresión o incremento de una letra (lobo / lombo; rampa / rapa). Pintar la primera sílaba de palabras de una lista y apuntar el número de letras de la sílaba. Identificar si todas poseen el mismo número de letras. Charlar con un adulto para saber el nombre de 4 recetas hechas con harina de trigo y apuntar los nombres.
30/10	Libro: escribir nombre de profesiones, actividades con palabras que tienen Ç . Estudio de las situaciones de uso de la Ç . Separar sílabas de una lista de palabras. Pintar la sílaba acentuada de cada palabra.
31/10	Libro: historieta con Piteco (personaje de Maurício de Sousa, que es un hombre de las cavernas). Leer la historia. Intercambiar ideas sobre ella. Titular la historia y el nombre del personaje principal, identificar globos de pensamiento y de habla. Identificar elementos del

dibujo que indican sentimiento del personaje. Completar un globo en una viñeta.

Cuadro 14 – planificación de las clases de alfabetización – octubre / 2017

En el mes de octubre es conmemorada la semana del niño, por eso, la planificación buscó trabajar textos relacionados a juguetes y juegos de niños. En las clases de alfabetización, los alumnos fueron incentivados a preparar una escenificación para contar la historia del libro literario en el aula. Esa actividad de suma importancia, pues involucró una preparación previa. Con la ayuda de la familia, los niños se prepararon para contar una historia y la clase fue un verdadero espectáculo teatral. Algunos niños más desenvueltos, otros más tímidos, sin embargo, todos listos para mostrar su versión.

Para Bruner (1997, p.73), la narrativa es una de las formas más poderosas del discurso en la comunicación humana y “las proposiciones lógicas son más fácilmente comprendidas por el niño cuando incorporadas en una historia en marcha”. En una narrativa, además de la selección del vocabulario y del tipo de frase, hay una organización que debe ser seguida: orden de los temas, intencionalidad, progresión, coherencia, cohesión, elementos indispensables en la construcción del texto oral.

Para que una narrativa gane forma, los alumnos tienen que coordinar diferentes habilidades, como organización de ideas, creación de relaciones entre los hechos narrados y los personajes, etc. Toda esa estructura narrativa envuelve complejos raciocinios lingüísticos que inconscientemente son operados por los niños al presentar sus historias.

Está claro, por lo tanto, la importancia de un mayor número de actividades dirigidas a las manifestaciones orales. En ellas, de una forma muy natural y verdadera, los alumnos se acercan a la lengua estándar y adquieren consciencia sobre la importancia de una manifestación clara y bien hecha para ser bien comprendida.

La finalización de la actividad, con la reproducción escrita de la historia presentada oralmente fue el cierre ideal, pues fueron creados textos verdaderamente autorales. En los cuales cada niño imprimió sus características personales (y las características de sus familias también, puesto que la preparación ha sido realizada en casa, con la ayuda de la familia).

Otro aspecto interesante a observar en la planificación de las clases de octubre es como el primer contacto con algunos aspectos gramaticales un poco más elaborados fue realizado de forma natural y tranquila. Se resalta aquí el uso de algunos signos de puntuación y la separación silábica. El trabajo con producción textual a partir de imágenes fue retomado y la regla del uso de la M antes de P y B presentada y entrenada.

El mes de noviembre es el mes de la celebración del Día de Acción de Gracias y toda la escuela fue involucrada en un proyecto de solidaridad. Debido a eso, los planes de estudios fueron elaborados con enfoque en amistad y amor al prójimo. Las profesoras realizaron un proyecto extracurricular y, para eso, utilizaron el libro literario. *A margarida friorenta* como punto de partida. En la historia, una flor tiembla de frío y después todas las posibles soluciones intentadas (abrigo, dormitorio agradable) sin éxito, se descubre que el frío era interno, debido a la ausencia de cariño y un beso se lo hace pasar.

Los niños, trabaron la campaña de recaudación de juguetes, para donar a una guardería y desarrollaron actividades escritas sobre amistad y cariño.

FECHA	CONTENIDO A SER DESARROLLADO EN LAS CLASES DE ALFABETIZACIÓN
01/11	Libro: Canción “Cidade”. Actividades de interpretación de texto. Presentar la formación de diminutivo (casa – casinha). Formar diminutivos. Apuntar la profesión de acuerdo con el local de trabajo. Tarea: recortar de periódicos o revistas palabras con Ç. Escribir profesiones y relacionarlas con el local de trabajo. Escribir la dirección donde vive.
07/11	Libro: texto sobre comercio en la ciudad. Escribir los nombres de productos que son vendidos en determinados comercios. Tarea: libro A margarida friorenta. Crucigrama con cuestiones referentes del libro literario. Caza palabras con personajes de la historia.
08/11	Proyectar imágenes que retraten solidaridad y cariño. Observar las imágenes y escribir en la pizarra palabras relacionadas a sentimientos. Mostrar a los alumnos imágenes del libro A margarida friorenta. Pedir a los alumnos que miren las imágenes y escriban en el cuaderno palabras que retratan los sentimientos presentes en cada imagen. Elegir una de las palabras escritas y elaborar una frase.
09/11	Poema. Completar los versos del poema con palabras que rimen con las palabras destacadas (fueron elaborados algunos versos basados en el libro literario para que los alumnos completen)
13/11	Texto sobre reciclaje. Leer el texto y reescribirlo, separando las sílabas de las palabras, si necesario.
20/11	Texto “A tartaruga e o coelho”. Leer y numerar los párrafos. Realizar actividad de interpretación del texto.
21/11	Texto. Copiar del texto el párrafo donde hay demostración de amistad. Preguntas de interpretación. Tarea: texto “A formiga e a pomba”. Ilustrar el texto.
22/11	Canción: “Amigos do peito”. Circular y numerar las estrofas de la canción. Copiar el verso que indique el que el aluno más le gusta hacer. Explicar el verso “Mas amigos pra valer”.

	Tarea: buscar en Internet, con ayuda de la familia, la canción Amigos do coração. Oír la canción y copiar la estrofa que más le gusta. Responder preguntas basado en la canción.
23/11	Texto: Párrafo sobre un personaje denominado Lolo Barnabé, de Eva Furnari. Contornear en el texto palabras dictadas por la profesora. Copiar las palabras en la pizarra, dividiéndolas en palabras con G y palabras con J . identificar si las dos letras producen el mismo sonido. Escribir otros ejemplos de palabras. Completar palabras con las letras G, C, Q . Escribir las palabras que completó con la letra Q . Identificar la letra que aparece después de la Q . Escribir 6 palabras más con Q . En grupos, escribir 6 palabras con JE / JI y 12 palabras con LH, CH, NH . Bingo con las palabras escritas por los grupos de alumnos.
28/11	Texto “A borboleta orgulhosa”. Numerar los párrafos. Encontrar sinónimos de las palabras destacadas en el caza palabras. Alterar el párrafo final de la historia. Interpretación de texto (encontrar las respuestas a las preguntas sobre la historia). Sacar de algunos párrafos definidos palabras que contengan determinado número de sílabas.
29/11	Texto. Leer y titular el texto. Numerar los párrafos. Ejercicios de interpretación.

Cuadro 15 – planificación de las clases de alfabetización – noviembre / 2017

Como se ha observado, además de las actividades con textos, fueron trabajadas ciertas dificultades de la lengua portuguesa relacionadas a algunas letras en especial. Las actividades desarrolladas fueron realizadas con tranquilidad y los alumnos asimilaban rápidamente el hecho de algunas letras producir el mismo sonido. Se cree que la presentación de los temas gramaticales, realizada a través de pequeños textos o párrafos, trae levedad a las normas ortográficas que serán estudiadas y eso hace con que los niños aprendan sin presión o miedo. En diciembre, las clases fueron destinadas a la confección de tarjetas de Navidad a los niños del refugio que recibirían los juguetes donados por los alumnos y el 06/12 fue entregado a los alumnos una tira de Navidad que les sirvió para ayudar en la última producción textual del año de 2017.

Al final de las observaciones de los grupos de alfabetización, se puede constatar que el trabajo realizado obtuvo éxito. Con muchas pocas excepciones, los niños llegaron al final del año lectivo dominando el alfabeto (conocimiento de las letras y de la secuencia alfabética) y buena noción de ortografía. Consiguen realizar, sin ninguna dificultad, copias de la pizarra o de material impreso y elaborar frases, párrafos y pequeños textos, con cierta autonomía.

Se observa, con mucha claridad, que los pocos niños que finalizaron la primera etapa del ciclo de alfabetización sin seguridad y autonomía en la utilización del código alfabético son aquellos que no recibieron apoyo y acompañamiento constantes en casa o se

ausentaron con mucha frecuencia, debido a varios viajes realizados durante el año escolar, lo que les perjudicó mucho el desarrollo del aprendizaje.

Además de eso, se puede señalar dos casos bastante específicos: uno de los niños que no acompañó el desarrollo del grupo presentó desde el principio del periodo lectivo una demora cognitiva que – en la visión de las profesoras – podría estar relacionado a un déficit de atención. La madre fue llamada varias veces a la escuela e informada sobre el rendimiento del alumno; también ha sugerido que buscarse auxilio profesional para un diagnóstico más exacto, a pesar de ello, poseía la convicción de que estas dificultades estaban relacionadas al ritmo del aprendizaje del niño y serían sanadas con la madurez cognitiva, lo que ocurría en el momento adecuado al niño.

La otra situación específica se encuentra relacionada a una alumna y constituye un caso un poco más grave, pues la niña presentó – desde el principio del proceso de alfabetización – un marco de desorden fonológica que no fue minimizado en el transcurrir del año lectivo. La profesora intentó, varias veces, hablar a la madre a través de llamadas telefónicas y comunicados enviados a casa. Fueron concertadas varias reuniones, aunque – en la mayoría de ellas – la madre no compareció. En las pocas veces que la responsable por la niña fue a la escuela, admitió reconocer que la hija necesitaba de una intervención especializada, sin embargo, alegó no disponer de recursos financieros para realizar dicha intervención en aquel momento. No se puede dejar de observar, a pesar de ello, pese a las alegaciones de la madre, la familia realizó un viaje de ocio a los Estados Unidos (Disneyworld) durante el período escolar. Se infiere, en ese contexto, que los responsables por esa niña optaron por no priorizar las intervenciones necesarias a su proceso de alfabetización y, con eso, la alumna finalizó el primer año sin las nociones básicas del código alfabético.

En los dos casos arriba relatados, fueron realizadas intervenciones por las profesoras durante las clases especializadas. Esos niños recibieron una atención individualizada y fueron hechos intentos para sanar sus dificultades, pero el tiempo destinado a ellos no fue suficiente para que desfases fueran solucionados.

A pesar que la escuela encuestada no trabaja con el sistema de calificación de notas con los grupos de primero, durante el año lectivo fueron aplicadas evaluaciones

bimestrales contemplando Lengua Portuguesa y Matemáticas. Esas evaluaciones fueron usadas como una especie de “termómetro” para evaluar el desarrollo de los alumnos y sus resultados, medidos a través de conceptos. La fecha de aplicación de las actividades evaluativas no está establecida en el calendario escolar para no generar tensión en la familia y en los alumnos. En el día de la realización de las evaluaciones, los niños son informados que realizarán un ejercicio que servirá para evaluar su desempeño.

En el primer bimestre, en el día definido por las profesoras para la aplicación de la primera evaluación, fue explicado a los grupos que ellos realizarían una actividad diferente y no podrían comunicarse durante la actividad, pues sería como una “pruebita”, por lo tanto, deberían realizarla con mucha atención. Algunos alumnos demostraron preocupación, pero fueron tranquilizados por la profesora, que consiguió establecer un ambiente de mucha tranquilidad y orden para la aplicación de la evaluación. La profesora separó los pupitres de los niños, les entregó las hojas de evaluación a cada uno y empezó la lectura de las actividades a realizar.

La reacción de los niños a la actividad de evaluación fue muy sorprendente, reconociendo una cierta preocupación de algunos pocos alumnos sólo en la aplicación de la primera actividad. Las actividades subsecuentes fueron recibidas con naturalidad, lo que es muy positivo, pues como la intención es analizar el desempeño de los niños y el progreso realizado por ellos durante el año lectivo, esa tranquilidad observada durante la aplicación de las evaluaciones permite que los resultados obtenidos reflexionen, con veracidad, las conquistas y deficiencias de cada uno.

Esas evaluaciones son estandarizadas y, por lo tanto, homogéneas. Después de entregar las evaluaciones a los alumnos, la profesora empieza la lectura de los ítems que serán resueltos. Tras la lectura de cada actividad, la docente espera que los niños la resuelvan para, sólo entonces, proseguir y realizar la lectura del próximo ejercicio. Se espera que cada niño consiga realizar la evaluación de manera autónoma; pero – caso eso no ocurra – la profesora auxilia el niño a que él no se sienta desmotivado y, así, pueda finalizar toda la actividad evaluativa.

La valoración de esas evaluaciones es realizada de acuerdo con criterios preestablecidos, a saber: 1) Autonomía del alumno durante la realización de la actividad; 2) Respuestas dadas a las cuestiones propuestas.

Esas actividades evaluativas, así como la ficha de evaluación, son elaboradas de acuerdo con los objetivos trazados para el bimestre lectivo. Así, para cada bimestre es analizado si el alumno logró los objetivos o no, y, basado en ese análisis, es realizada la evaluación, la cual siempre se considera la autonomía e independencia del niño en la realización de los ejercicios propuestos. El criterio de evaluación es único y no considera los diferentes ritmos de aprendizaje, consecuentemente no analiza los progresos obtenidos individualmente (los cuales pueden estar en desacuerdo con la media general del grupo).

Las evaluaciones de rendimiento escolar no son enviadas a los padres, para – según las profesoras – evitar comparaciones entre los niños. Al final de cada bimestre, es realizada una reunión con los responsables y entregado a ellos un informe fotográfico de las actividades ejecutadas durante el período lectivo, una ficha evaluativa conteniendo habilidades que supuestamente deberían haber sido adquiridas por los alumnos (con indicaciones de “consigue con autonomía”; “consigue con ayuda”; “no consigue”), además de una libreta con conceptos relativos a las áreas trabajadas.

Como el área de interés de la investigación es el proceso de alfabetización, enumeramos a seguir los ítems analizados en la ficha de evaluación del 3.^{er} bimestre (agosto, septiembre) referentes a la adquisición de la lengua y lectura.

- Alfabetización y letramiento
 - Listar palabras en orden alfabético
 - Reordenar sílabas formando nuevas palabras
 - Diferenciar y transcribir letra de imprenta en letra cursiva
 - Identificar rimas en el poema o texto
 - Distinguir versos y estrofas en el poema
 - Utilizar la lectura para buscar informaciones
 - Copiar textos y separar sílabas, caso tenga que cambiar de línea
 - Escribir frases con coherencia, iniciando con letra mayúscula
 - Apuntar nombres propios, iniciando con letra mayúscula

- Interpretar y ordenar imágenes secuenciadas
- Leer con entonación de acuerdo con la puntuación
- Producir textos explotando imágenes
- Levantar hipótesis sobre el contenido de un texto con base en el título, en las ilustraciones y en palabras destacadas
- Escribir un billete colocando en práctica lo que fue aprendido
- Leer y descifrar billete enigmático
- Leer palabras, frases, textos y material lingüístico variado
- Diferenciar el sonido entre los acentos gráficos agudo y circunflejo

Durante todo el año, se observa una preocupación con la redacción y varias actividades fueron desarrolladas en el sentido de fijar las convenciones de la lengua escrita. Simultáneamente, el lenguaje oral fue incentivado durante la realización de diversas dinámicas promovidas en el intuito de intercambiar ideas y sugerencias además del análisis de hipótesis por los alumnos en momentos antes de la lectura o producción textual. Fue observado que las profesoras producen material extra para trabajar la oralidad, visto que el material didáctico no ofrece ese tipo de soporte, limitándose a sugerencia de discusiones sobre temáticas abordadas en producciones escritas.

Para la realización de la encuesta, se analizó tanto las clases denominadas Alfabetización como aquellas nombradas Hora del Cuento. Se constató una gran preocupación de las profesoras en relación a la adquisición de la lengua escrita por sus alumnos, aunque gran parte de ellos ya conozcan la secuencia alfabética y sepan escribir (con limitaciones), todavía hay aquellos que no están formalmente alfabetizados y siquiera reconocen el propio nombre.

Para minimizar esas desigualdades, son ofrecidos a los estudiantes numerosos ejercicios además de actividades lúdicas con el objeto de hacerlos aprender la lengua escrita como caza palabras, recorte de letras para escribir el nombre, trabajo con rimas, entre otros. Las actividades escritas son muchas y realizadas de todas las formas posibles: individualmente, en parejas, en grupos, en las tareas enviadas a casa. El niño realiza numerosas copias y produce un gran volumen de actividades escritas.

En cambio, las horas dedicadas a la expresión oral son en general muy reducidas (aunque en la perspectiva de las docentes esos momentos sean frecuentes y muy productivos). Se observa que los alumnos son conducidos a manifestarse oralmente en situaciones limitadas y generalmente antes de alguna producción escrita, como, por ejemplo, cuando son inducidos a intercambiar ideas u ofrecer sugerencias para después escribir un párrafo o texto.

No se verificó la planificación de alguna actividad hecha exclusivamente a la ampliación de competencia comunicativa de los niños, situación que sale al encuentro de las directrices educacionales brasileñas, en especial el PNAIC, que establece tres ejes centrales de la alfabetización infantil, a saber, la oralidad, la lectura y la escritura. De acuerdo al cuaderno del PNAIC,

la alfabetización es el proceso en que los niños aprenden no sólo a leer y escribir, sino también a hablar y a escuchar en diferentes contextos sociales, y que la lectura, la escritura, el habla y la escucha, representan medios de apropiación de conocimientos relevantes para la vida.(PNAIC, 2015, p.07)

El análisis realizado en el material didáctico utilizado por la escuela también revela pocas situaciones dirigidas a la práctica de la oralidad como punto de partida para la comprensión del funcionamiento lingüístico y discursivo de la escritura. Esas situaciones se restringen a la lectura del repertorio de palabras (actividad en la cual el niño escribe diez palabras que ya sabe escribir y las lee a un compañero) o de algún pequeño fragmento con el objeto de identificar las diferencias fonológicas presentes en determinadas palabras. Ocasionalmente, el libro didáctico propone una discusión entre los alumnos que deberá preceder la escritura de un texto colectivo o individual.

Del mismo modo se repite en las clases denominadas Hora del Cuento. Se verifica en la planificación de varios ejercicios que mezclan preguntas de interpretación textual con actividades de fijación gramatical, además de proyectos literarios que tienen como objetivo la socialización de los niños a través del aprendizaje de normas de comportamiento social (respeto al prójimo, tratarse con educación al semejante, importancia del estudio para el crecimiento personal y profesional, solidaridad) o de cuidados con el medio ambiente, por ejemplo. Al confrontar esas planificaciones con las prácticas de trabajo con textos establecidas por el PNAIC, se observa que hay un gran vacío con respecto a la

articulación entre habla y escritura. Entre las estrategias relacionadas por el PNAIC (cuaderno 5, 2015) para la comprensión y producción de textos debería haber:

- El recuento oral por los niños de historias leídas a ellos;
- La reescritura por los alumnos o profesor escriba de textos mediada por la lectura oral del profesor;
- La producción colectiva de textos, centrada en los aspectos textuales (y no en la calificación alfabética) y mediadas oralmente por el profesor escriba;
- El dictado al profesor (los propios alumnos determinan las formas que serán escritas, revisando el texto junto al profesor);
- El uso de procedimientos recursivos de planificación y de revisión oral del texto escrito;
- La lectura y la escritura de textos que se sabe de memoria, como textos de la tradición oral, en que hay el ajuste oral que se sabe de memoria al texto escrito;
- La producción y el análisis de géneros orales y escritos que se relacionan (como explicar oralmente las reglas de un juego y producir por escrito, un texto con las instrucciones, autónomamente o con o profesor como escriba);
- El oral de textos escritos, como la recitación de poemas, la lectura oral.

Situaciones como las descritas arriba fueron escasa en las clases observadas y, aunque las docentes afirmen estar conscientes de la importancia del desarrollo de la oralidad para la apropiación de la lengua escrita, se observa que ellas no están de acuerdo que hay pocas actividades hechas para el desarrollo de la expresión oral. Lo ideal sería que las profesoras detectasen las especificidades de sus grupos y orientasen proyectos destinados a la realización de prácticas significativas de uso de la escritura que sean llenos de actividades orales y que estas sean planificadas dentro de la intencionalidad pedagógica, con intermediación del profesor. Vale recordar que la intermediación debe ocurrir no para corregir, sino para incentivar el desarrollo oral del niño, además de servir como una forma de hacer los alumnos atenerse a los tópicos de conversación.

El cuaderno 5 del PNAIC (La oralidad, la lectura y la escritura en el Ciclo de Alfabetización) ofrece numerosas sugerencias de cómo trabajar las interrelaciones entre oralidad y escritura en la parte curricular de la Lengua Portuguesa y una lectura atenta de

ese material abre numerosas posibilidades de realización de actividades que podrían actuar como agentes facilitadores en el proceso de adquisición de la lengua escrita a través de prácticas dirigidas al perfeccionamiento del lenguaje oral y escrito en diferentes situaciones sociales.

3.3. EL APRENDIZAJE: ANÁLISIS DE LAS DIFICULTADES EN EL PROCESO DE APRENDIZAJE DE LA LECTURA Y LA ESCRITURA

Para obtener datos que permitiesen evaluar las dificultades observadas durante el proceso de alfabetización bajo el punto de vista de las profesoras y alumnos, se aplicaron encuestas y entrevistas.

Según la mayoría de los niños (85%), las actividades más placenteras son aquellas realizadas en el patio o con material concreto cuando, por ejemplo, reciben imágenes para ordenarlas en la secuencia de una historia o hacer actividades de alfabetización dibujando en el suelo del patio o pegando líneas o cordones sobre trazado de las letras. Les gusta también oír historias. Alrededor del 10% respondieron que la actividad más placentera estaba relacionada a las Matemáticas y el 5% no supieron contestar. A cerca de la pregunta *¿Qué actividades les gustan menos? ¿Por qué?*, hubo prácticamente unanimidad en la respuesta: la actividad que menos les gusta es la copia de textos, principalmente cuando los textos son más extensos (alrededor del 90% de los niños). Las justificaciones fueron variadas – algunos dijeron que se ponen cansados, les duele la mano, es difícil, porque se pierden en la secuencia y necesitan borrar varias veces y algunos incluso alegan que no les gusta escribir mucho-. Los demás (10%) dieron respuestas variadas, entre ellas; leer, quedarse sentado mucho tiempo, entre otras.

Las actividades que consideran más fáciles para la mayoría (90%) es encontrar palabras en el caza palabras e ilustrar los textos. En cambio, las actividades consideradas más difíciles son las producciones de texto (porque necesitan escribir mucho) y las interpretaciones textuales (porque necesitan leer varias veces para descubrir las respuestas). Dos alumnos dijeron que es muy difícil leer, porque – según él – aún no saben “leer correctamente”.

La forma más placentera de estudiar, según todos los niños, es en parejas o en grupos, pues les gusta estar cerca de los compañeros y poder charlar con ellos. Cuando cuestionados si la charla no molesta el rendimiento de ellos, contestaron que molesta “un poquito”, por ello la “profe” no les deja estudiar siempre así.

La pregunta: “¿Qué crees más difícil a la hora de aprender a leer y escribir?” causó muchas controversias, porque todos querían expresar su opinión y estas eran bastante divergentes. Para unos, fue difícil “saber las letras”, qué letras utilizar para escribir lo que querían, porque “los sonidos de algunas letras se parecen mucho”. Se observa que esa dificultad se encuentra muy a menudo en la fase inicial del proceso de alfabetización, cuando los niños están aprendiendo las diferencias que hay entre P y B (pote / bote), V y F (voto / foto), por ejemplo.

Para otros, la dificultad mayor fue en “poner las letras en la palabra correcta”, porque “cada letra tiene un sonido”, pero “hay unas letras que hacen muchos sonidos”. Se cree que esta observación es respecto del grafema S, por ejemplo, posible de ser empleado como /s/ (semente) y como /z/ (asa) o al grafema X, usado para representar el fonema /x/ (lixo), /s/ (máximo), /z/ (exame) o /ks/ (fixo). Otra forma de expresar la misma dificultad – se comprende – fue cuando dijeron considerar difícil algunas palabras que “pronuncian de una manera y escriben de otra”.

Hubo aún el relato de que la mayor dificultad sería elegir la letra correcta, porque “muchas letras pueden hacer el mismo sonido”. Se observó que esa dificultad está relacionada a los grafemas posibles de ser empleados para representar determinados fonemas como ocurre, por ejemplo, en la representación del fonema /z/, que puede ser realizada con el uso de Z (azeite), S (casa), X (exame).

Otro grupo de alumnos dijo que la mayor dificultad para aprender a leer fue “unir las letras para formar las palabras”, y eso ocurrió principalmente “cuando las historias eran muy largas”. Dijeron que “tardaba mucho” y, a veces, “mi madre tenía que ayudarme, porque me ponía cansado”. Ese tipo de dificultad es bastante frecuente cuando el niño realiza la lectura silábica, pues él está decodificando – a partir del análisis fonológico – y eso lleva un largo tiempo, lo que termina por desalentar al niño y, volviéndose así, un elemento dificultador de la alfabetización.

También fue relatado, otro tipo de dificultad: algunos niños dijeron que “se puso más difícil después que mi amigo logró unir las letras antes que yo; yo estaba casi logrando, pero cuando él lo logró, no lo logré más”. Ese tipo de posicionamiento hace reflexionar sobre el hecho de la dificultad en la adquisición de la lectura está, esporádicamente, relacionada a la baja autoestima del niño, que al ver su compañero superar un obstáculo en el proceso de alfabetización, se siente intimidado e inseguro y eso promueve un retroceso en su aprendizaje.

Luego, se pidió a los niños que contasen una historia divertida que ellos la hubiesen vivido. Mucho relataron un episodio ocurrido en casa, involucrando el propio niño (85%); los demás relataron episodios vividos en la escuela o en el club (15%). Según la evaluación de narrativa de Rego (1986), los relatos, en su mayoría, pueden ser clasificados en la categoría V, puesto que presentan personajes, acción y desenlace.

Cuando les ha pedido para transcribir su historia, gran parte demostró poco entusiasmo y dijeron que escribir mucho “les duele la mano”. No se ha conseguido obtener la historia por escrito.

Por su vez, **las docentes** fueron unánimes en discordar sobre la afirmación de que la lengua oral es adquirida en el ambiente social (familia) y se desarrolla naturalmente durante el proceso de crecimiento y madurez, no siendo deber de la escuela la enseñanza de la lengua hablada a los alumnos. Una de las profesoras incluso, añadió a la respuesta el siguiente comentario: “la escuela es la continuación, complementación y aprendizaje del lenguaje oral también”. Invertir en actividades orientadas al perfeccionamiento de la oralidad asume un importante rol en el proceso educativo, por propiciar a los alumnos situaciones dinámicas y atractivas para que puedan explotar y desarrollar el discurso. Los niños, de una manera general, recurren a la oralidad para levantar hipótesis sobre la escritura y, simultáneamente usan la escritura para construir un análisis de la propia habla (Abaurre – Gnerre, 1988, p.140).

Cuando se indagada sobre las estrategias utilizadas en el incentivo a la práctica de la oralidad en las clases de alfabetización, la profesora A señaló todas las opciones ofrecidas; la profesora B prácticamente señaló todas, salvo la opción “entrevistas”. Ya la profesora C señaló las opciones referentes a “contar / recontar historias; discusiones sobre temas

predeterminados; exposición oral de trabajos o encuestas; lectura en voz alta”. Basando en las clases de alfabetización, se considera que las profesoras A y B señalaron los ítems de una manera un poco aleatoria, mientras la profesora C se mantuvo más fiel a la realidad.

Se sabe que no es suficiente orientar actividades de lectura en voz alta y proponer discusiones en rondas de conversación para que la enseñanza de la oralidad sea efectuada de forma eficiente. Dichas estrategias no son suficientes para que los niños se sientan seguros y capaces de adecuar su habla a diversas situaciones de uso. Según Cavalcante y Melo (2006, p.183),

Obviamente, un trabajo consistete con la oralidad en clase no dice respecto a enseñar el alumno a hablar, ni simplemente proponer, sólo que el alumno ‘charle con el compañero’ a respecto de un tema cualquiera. Se trata de identificar, reflexionar y utilizar la inmensa riqueza y variedad de usos de la lengua en la modalidad oral.

La siguiente pregunta cuestionó si el tiempo dedicado a la enseñanza de la oralidad sería suficiente para desarrollar en los niños la competencia de la comunicación oral. Todas las profesoras respondieron que sí, sin embargo, al solicitarles evaluar la capacidad de expresión oral de los alumnos, la profesora C la consideró razonable, sin mucha claridad en sus colocaciones, aunque las profesoras A y B hayan considerado óptima, capaces de expresarse con claridad sobre cualquier asunto. Una vez más se considera la evaluación de la profesora C más acorde con la realidad, se ha presenciado varias situaciones en las cuales los niños fueron solicitados a pedir algo a la coordinación y no supieron explicarle exactamente lo que necesitaban.

De acuerdo con los PCN,

El lenguaje verbal posibilita al hombre representar la realidad física y social y, desde el momento en que es aprendida, conserva un vínculo muy estrecho con el pensamiento. Posibilita no sólo la representación y la regulación del pensamiento y de la acción, propios y ajenos, sino también, comunicar ideas, pensamientos e intenciones de diversas naturalezas y de ese modo, influenciar el otro y establecer relaciones interpersonales anteriormente inexistentes. (Brasil, 1997, p.22)

Se cree que cuanto más pronto se trabaja la oralidad con el niño, mejor su desarrollo en los diversos contextos sociales, dichos como escuela, trabajo, entre amigos o en ambientes más formales donde se necesitarán articular a través del habla.

Las profesoras están de acuerdo que el material didáctico utilizado desarrolla un trabajo dirigido al desarrollo de la oralidad, a pesar de ello la profesora A añadió en su respuesta “sin embargo necesita complementación de las profesoras de acuerdo con las necesidades y dificultades de los alumnos”. Entre las tres profesoras, sólo la profesora A afirmó poseer un sistema de evaluación para análisis de la expresión oral de los alumnos, no obstante, no especificó como realiza esa evaluación

Sobre el ítem “Planificación de las clases y rendimiento de los alumnos”, dos profesoras dijeron planificar las clases con el objetivo de hacer con que los alumnos se expresen oralmente para, luego, poner los pensamientos en letra. La profesora A declaró que el objetivo de la planificación de sus clases es, además de lo que fue señalado por las compañeras, elaborar actividades diversificadas que les induzcan a escribir para entrenar la ortografía.

Es interesante analizar las respuestas de las profesoras sobre este ítem. Al realizar la encuesta documental, se observa que el desarrollo de la oralidad era casi un “efecto colateral” resultante de las actividades elaboradas en el intuito de promover la adquisición de la lengua escrita. Hubo un único momento en que toda la planificación priorizó la lengua oral, cuando fue requerido a los alumnos que se preparasen para contar una historia en casa y a la clase siguiente fue dedicada a la presentación de los niños. En otros momentos en que ocurrieron actividades orientadas a la expresión oral, estas eran una preparación para la realización de una actividad escrita. Se observa, sin embargo, que para las profesoras la planificación recorre un sentido inverso, o sea, él tendría el objetivo de desarrollar la oralidad y, posteriormente, la lengua escrita. Esta sería, la planificación ideal, pues el niño estaría siendo diariamente inducido a crear un pensamiento organizado, lo que posibilitaría a ese niño una mayor facilidad para oír y contestar preguntas con lógica y claridad y expresarse con desenvoltura ante las situaciones diversificadas.

De acuerdo con Adams (1994), uno de los factores cruciales en el proceso de adquisición del lenguaje, sea él escrito u oral, es la promoción de la consciencia fonológica. Para que pueda ocurrir el desarrollo de esa consciencia fonológica, es fundamental que el sujeto posea un conocimiento lingüístico de la oralidad, lo que ocurre con el entreno promovido por actividades desarrolladas con ese intuito. Para Cielo (2001), la consciencia

lingüística no es inherente al cerebro infantil, sino resultado del desarrollo y madurez biológico, que ocurren a través de cambios constantes con el entorno o contexto, lo que hace al niño a vivir en permanente proceso de adquisición de conocimientos. Visto que aprender el código lingüístico implica ser capaz de manipular la estructura de una lengua hablada, la conciencia fonológica surge como un prerrequisito para el aprendizaje de la lectura y de la escritura, pues sin eso, el niño no será capaz de establecer correspondencia entre código oral y código escrito. Debido a eso, se enfatiza la necesidad de una planificación que establezca un espacio para el desarrollo de la competencia comunicativa, con la creación en el aula de situaciones que se acerquen de las situaciones reales de comunicación.

Cuando se les preguntó sobre en qué actividades se observan un mejor desempeño de los alumnos, la profesora A dijo en “actividades prácticas, lúdicas, dinámicas de movimientos que involucran la coordinación motora global y fina. Para la profesora B, “durante las clases con músicas, juegos, cuando ellos pueden expresarse con más naturalidad. Posteriormente, presentando actividades escritas para que relaten a su aire sus ideas y opiniones”. De acuerdo con la profesora C, “en las actividades de recuento y reescritura de historias, cuando cada alumno puede expresar sobre lo que más le gustó y lo que comprendió de la historia contada, lo que ayuda también en la oralidad y ortografía.”

Está claro que el proceso de aprendizaje ocurre con mayor facilidad en situaciones que generan principalmente en tratándose de alumnos con edades entre 6 / 7 años. Para que el aprendizaje sea significativo, es necesario que ellos observen la relación entre que están aprendiendo y su cotidiano. En ese pensamiento, actividades lúdicas proporcionan al niño la relación con el ambiente en que viven y pueden y deben ser utilizadas como medio de expresión y aprendizaje. Según Kishimoto (1994, p.13),

El juego promotor de aprendizaje y de desarrollo pasa a ser considerado en las prácticas escolares como importante aliado para la enseñanza, ya que pone el alumno delante de situaciones lúdicas como el juego puede ser una buena estrategia para acercarlo de los contenidos culturales a ser vinculados en la escuela.

El ítem siguiente del cuestionario se refería a las actividades extracurriculares desarrolladas en el sentido de promover la alfabetización. Las profesoras A y B dijeron utilizar encuestas, trabajos, libros literarios como punto de partida para realizar paseos por las

calles cercanas a la escuela y visitas a lugares, bibliotecas y otros locales dirigidos al aprendizaje. La profesora B afirmó utilizar “juegos de niños, juegos y sabatinas literarias, desarrollo de proyectos literarios involucrando la exposición de trabajos y la participación de las familias, buscando el incentivo y entusiasmo para su realización”. Se comprende que la participación de las familias en las actividades promovidas por la escuela es primordial para que las metas trazadas por la institución escolar sean alcanzadas, pues establece vínculos de confianza fundamentales para el proceso educacional y, por eso, fue elaborado un ítem en el cuestionario dirigido a ese aspecto.

El ítem referente a la participación de las familias en proceso de alfabetización obtuvo una respuesta unánime de las profesoras: la participación es buena, sin embargo, algunas familias asignan la responsabilidad por la alfabetización exclusivamente a la escuela, lo que puede ser comprobado a través de la observación de las tareas entregadas sin el debido acompañamiento o materiales escolares olvidados en casa.

El punto de vista de las profesoras en relación a ese tópico es muy interesante, teniendo las características positivas del ambiente familiar en el cual la gran mayoría de los niños se encuentra inserida. Prácticamente todos ellos poseen un lugar específico para la realización de las actividades escolares. Además, según las familias, hacen las tareas en horarios predeterminados y son supervisados por un adulto responsable por ayudarlos si necesario.

No obstante, otra situación observada a menudo ocurrió cuando se solicitó a los alumnos que trajesen algún material extra para la confección de un trabajo o desarrollo de un proyecto y algunos niños llegaron a la escuela sin el material solicitado. Esos niños se sintieron muy molestos e inseguros; algunos incluso, lloran de frustración y decepción. Se observa claramente el sentimiento de desamparo, aun después del problema resuelto, ya que las profesoras siempre llevan a la escuela un material extra a disposición de esos niños.

Luego, se les preguntó a las profesoras cuáles serían, en su punto de vista, las mayores dificultades presentadas por los niños durante el proceso de alfabetización. Según la profesora A, la mayor dificultad se manifiesta cuando ellos necesitan realizar actividades solos, pues demuestran inseguridad y, muchas veces, falta de disposición e interés en hacer lo que fue propuesto sin la ayuda de otra persona. Para la profesora B, pese a manifestarse en un

número reducido de niños, la mayor dificultad es la falta de estímulo y compromiso por parte de familia. La profesora resalta el hecho de algunos niños hacer sus actividades con la ayuda de niñeras o empleadas de hogar, que no poseen preparo suficiente para ayudarlos adecuadamente. Otra dificultad, según la profesora B es la inmadurez cognitiva. De acuerdo con la profesora C, las mayores dificultades son el niño lograr concentrarse en determinados mandos para, así, realizarlos con claridad; la identificación de los componentes del sistema alfabético; la capacidad de contener la ansiedad para realizar las actividades y la ausencia de asistencia familia, principalmente cuando solicitado que busquen la ayuda de un profesional adecuado (psicopedagogo, psicólogo, fonoaudiólogo).

Las respuestas de las profesoras a ese ítem merecen una atención especial de la investigación. Al realizar la misma pregunta a los niños, las respuestas obtenidas giraron, mayoritariamente, alrededor de la dificultad de asimilación del sistema alfabético, de la relación fonema / grafema. Está claro que, en la perspectiva de los alumnos, los mayores retos a superar se encuentran relacionados a la interiorización de los elementos conceptuales, o sea, las dificultades en el punto de vista de ellos parecen residir en la conciencia fonológica, que se encuentra en un proceso inicial de desarrollo y es un factor imprescindible para que ocurra la adquisición de la lengua escrita. Sin embargo, en la perspectiva de las docentes, las dificultades son originadas por situaciones diversas, la mayoría de ellas no mencionadas por los estudiantes. La profesora A, por ejemplo, menciona como principal dificultad la incapacidad demostrada por varios alumnos al realizar actividades solos. Se considera oportuno recordar que, en sus casas, los pequeños hacen las tareas bajo la supervisión de un responsable. Se cree que, hipotéticamente, esos niños estarían preparados para hacerlas solos, a pesar de ello – en su rutina familiar – la presencia de un adulto durante la realización de las tareas escolares es un hecho indiscutible y presente en prácticamente todas las familias.

Se cree también, que ese tipo de situación, se presenta como una paradoja: las profesoras esperan un acompañamiento de los responsables e, incluso, elaboran actividades para realizarlas en casa que exigen la ayuda de los padres y, con eso, terminan por crear una dependencia de los niños en relación a un adulto para realizar las tareas. En cambio, esas mismas profesoras resaltan la incapacidad de los alumnos de, en el aula, desarrollar los ejercicios de manera autónoma, olvidándose de que la autonomía debe ser cultivada en todos los medios en los cuales el niño está inserido, lo que no ocurre con esos niños.

También de conformidad con la profesora A, ese tipo de dependencia generaría inseguridad en los niños y eso las impediría de progresar en el proceso de alfabetización, pues necesita, con mucha frecuencia, de la asistencia de la profesora y, cuando no la obtienen, se vuelven desinteresados. Es necesario destacar que ningún de los niños relató esa situación, lo que se hace creer el pedido de ayuda para la realización de actividades en el aula está directamente relacionado a los ítems mencionados por los propios alumnos, o sea, la incompreensión del código lingüístico impide que ellos ejecuten las actividades propuestas, y eso los hace a pedir ayuda. Ese tipo de situación, cuando el niño se siente incapaz de realizar algo por no está todavía preparado para hacerlo, puede – realmente – tornarlos desmotivados y generar desinterés, lo que puede ser interpretado como un elemento de defensa ante un reto insuperable.

Las intervenciones de las profesoras B y C se muestran más conducentes con el punto de vista de los niños encuestados. La inmadurez cognitiva, mencionada por la profesora B, realmente sería un factor relevante, puesto que está directamente relacionado al desarrollo de la conciencia fonológica, que – por los relatos de los niños – es la mayor dificultad observada por ellos. La profesora C, a su vez, se mostró muy sintonizada con las dificultades de sus alumnos, pues dijo – explícitamente – la identificación de los componentes del sistema alfabético como uno de los retos enfrentados por ellos. Según ella, habría también falta de concentración para ejecutar los mandos solicitados, así como ansiedad para realizar los ejercicios propuestos. La ansiedad, se la puede comprender como una consecuencia de la dificultad de asimilación del uso de la lengua escrita y la falta de concentración puede estar relacionada a la inmadurez, puesto que se trata de niños muy pequeños. Se debe, sin embargo, tener una atención especial a ese aspecto, para certificarse que la falta de concentración ocurre en momentos esporádicos o es una característica permanente del niño, lo que sería un posible indicador de déficit de atención y necesitaría intervención especializada.

Como este estudio hizo uso también de entrevistas abiertas, se hizo necesario registrar, en ese momento, una observación realizada por las profesoras B y C. Les fue solicitado que buscasen ponerse en el lugar de sus alumnos y relatar cuáles serían las mayores dificultades encontradas para la adquisición de la lectura y de la escritura. Para la profesora C, ella en lugar de los niños, la mayor dificultad está en el hecho de “unir las sílabas para

formar palabras y conseguir leerlas”. Se verifica, nuevamente, que la profesora C tiene una excelente percepción de los obstáculos enfrentados por sus niños, lo que es muy positivo, puesto que posibilita la ampliación de medidas de intervención puntuales con el objetivo de ayudar a los alumnos a sanar sus dificultades.

Según la profesora B, la mayor dificultad (en el punto de vista de los niños) sería la manera como es presentado el proceso de alfabetización, de forma poco significativa. Para ella, hay momentos en que el proceso no es presentado a partir del conocimiento de los niños. Se considera estas observaciones de extrema relevancia y fue pedido a la profesora B que se extendiese sobre esa observación. Entonces, ella afirmó que “el método usado tendría que ser más variado. Muchas veces, el profesor usa el mismo abordaje para todo el grupo y los niños son diferentes. Algunas aprenden más visualizando, otras tocando, otras sólo oyendo. Cuando se utiliza juegos, como rompecabezas o dominó silábico, es más significativo y placentero y eso facilita, al niño que aprende más visualizando, formar palabras, por ejemplo. El trabajo con etiquetas de alimentos que ellos consumen, con nombres de personajes, tal como juegos, es significativo para ellos y eso facilita la lectura de sílabas (que se nombra de trocito de la palabra al inicio del proceso). Además de eso, usar el propio nombre del niño y de los compañeros también produce buenos resultados”. La profesora B piensa que, a los niños, la alfabetización se hace más difícil cuando ellos empiezan a trabajar con textos, “porque no poseen la destreza en la lectura y quieren leer rápido”.

Se cree que es de extrema importancia las observaciones de la profesora B y ha encontrado referencias a esas intervenciones en Castedo (1993), cuando afirma que la construcción de una alternativa de trabajo en el aula, que supere las prácticas habituales, es generada a partir de la consideración de algunos puntos de vista, entre ellos, el punto de vista pedagógico. La autora cita Barco (1989) cuando alega que se debe considerar

Desde el punto de vista pedagógico, la necesidad de superar una visión estática, acrítica y descontextualizada de la enseñanza con vistas a la elaboración de una alternativa que se considere las construcciones que se gestan en las aulas, desde los sujetos y sus prácticas, en relación con el conocimiento, mediados por los modos de enseñar y los modos de apropiación del conocimiento desde el alumno.

La afirmación de la profesora B, cuando dice que el trabajo realizado a partir del conocimiento de los niños con palabras relacionadas al cotidiano de ellos se remite a Freire y

su método de alfabetización que utiliza palabras relacionadas al contexto del alumno (o sea, reconocidos por representar algo de su realidad). Estas palabras son presentadas a los alumnos (por ejemplo, MESA); luego, sus sílabas son separadas (ME – SA) e se presenta al grupo la “familia fonética” de cada sílaba de la palabra estudiada (ME: ma – me – mi – mo – mu / SA: as – se – si – so – su). La etapa final sería la presentación de las vocales. Así, cuando el alumno adquiriese la competencia de formar palabras combinando sílabas de las diversas “fonéticas” estudiadas, él estaría alfabetizado y competente a adentrar el proceso posterior – aquel que lo volvería eficiente a comprender el mundo y hacerse un ser social – el desarrollo de la lectura y de la escritura. Cuando se relaciona la lectura y el proceso de alfabetización con la consciencia, Freire despertó en hombres y mujeres pensamiento crítico y la reflexión sobre la singularidad humana y el medio en el cual el individuo está inserido. Cuando se establece esa relación en el proceso de alfabetización niños, se construye en esos niños el principio de construcción del pensamiento crítico y permitiendo que ellos reflexionen sobre su propio entorno. La alfabetización gana significado cuando establece conexión con la realidad del alumno.

Otro punto que merece destaque es la afirmación es la afirmación de la profesora B de que el método debería ser variado, pues el mismo abordaje es utilizado a todo el grupo, pese a haber diferencias entre los niños. Ese es un aspecto de extrema importancia y que necesita discusión, ya que se trata de una encuesta en el área de alfabetización. Para Cagliari (1998, p.108),

El mejor método para un profesor debe venir de su experiencia y debe estar basado en conocimientos sólidos y profundos de la asignatura que imparte. El hecho de no haber un método preestablecido no significa que la enseñanza seguirá navegando a la deriva...Cuando un profesor es un buen conocedor de la asignatura que imparte, él tiene una manera particular de enseñar...y eso es fundamental para el proceso educativo.

En esta perspectiva, se observa que no existe necesidad del uso de un método “fijo”, es fundamental la experiencia y la creatividad del profesor. Cuando entra en el aula, él sabrá organizar su proceso de enseñanza; lo que enseñar, cuándo y cómo de acuerdo con los destinatarios; y al asociar todo eso con la práctica, el profesor tendrá su propio método que irá suplir las diferentes demandas del grupo, posibilitando que el aprendizaje ocurra con naturalidad y sin sufrimiento pues cada alumno será contemplado en sus diferencias. Se hace

primordial la concientización de los docentes e instituciones escolares para que cambios sean realizados en el sentido de haber alteraciones en la aplicación de los métodos utilizados para el desarrollo del proceso de alfabetización.

Las profesoras encuestadas, por poseer licenciatura en el área en que actúan están, de acuerdo con el INEP, mejor preparadas para impartir las clases de alfabetización. Sin embargo, no realizan – a menudo – cursos de profundización de la formación en la Educación Infantil y en ciclo de alfabetización. Eso es un hecho de considerable relevancia, pues puede interferir directamente en el preparo y habilidad de esas docentes para introducir alternativas pedagógicas eficaces para que el proceso de alfabetización se concrete.

El ítem siguiente del cuestionamiento pedía a las profesoras para analizar el desempeño de su grupo en relación a los conocimientos y capacidades que serán logrados a lo largo del Ciclo Infantil de Alfabetización. Para las tres profesoras, el desempeño de sus grupos es considerado bueno, pues los alumnos obtuvieron un resultado satisfactorio, pese a haber algunos lejos de lo esperado.

A pesar de que las profesoras concuerdan sobre la evaluación del desempeño de sus alumnos, lo mismo no ocurrió cuando fue solicitado a ellas que analizaran esos niños como alumnos que estaban terminando el primer año de la Enseñanza Fundamental. La profesora A declaró que esos alumnos pueden ser considerados alfabetizados, pues saben leer, escribir, interpretar y comunicarse oralmente con fluidez. Las profesoras B y C no están de acuerdo con ese punto de vista. Para ellas, esos alumnos no pueden ser considerados alfabetizados, porque saben leer y escribir, sin embargo, no consiguen todavía interpretar y no saben comunicarse oralmente con fluidez.

Según el PNAIC,

¿Qué significa estar alfabetizado? Estar alfabetizado significa ser capaz de interactuar por medio de textos escritos en diferentes situaciones. Significa leer y producir textos para atender a diferentes propósitos. El niño alfabetizado comprende el sistema alfabético de escritura, siendo capaz de leer y escribir con autonomía, textos de circulación social que traten de temáticas familiares al aprendiz. (Brasil, 2012, p.17).

Basado en el que PNAIC declara ser un niño alfabetizado, todos los niños que finalizan el primer año en el colegio encuestado pueden ser considerados alfabetizados, pues consiguen (dentro de unas limitaciones debido a la franja etaria y serie estudiada) se encaja en los parámetros trazados por el Pacto. Sin embargo, Vargas (2000) presenta una distinción entre “leedores y lectores” muy importante cuando se dice de alfabetización. Según la autora,

La estructura educacional brasileña ha formado más leedores que lectores. ¿Cuál es la diferencia entre unos y otros si los dos son decodificadores de discurso? La diferencia está en la calidad de la decodificación, en el modo de sentir y de observar lo que está escrito. El lector, diferentemente del leedor, comprende el texto en su relación dialéctica con el contexto, en su relación de interacción con la forma. El lector adquiere a través de la observación más detenida, de la comprensión más eficaz, una percepción más crítica de lo que es leído, o sea, llega a la idea defendida por el texto. La comprensión social de la lectura se da en la medida de esa percepción. Pues bien, en la medida en que ayudo a mi lector, mi alumno, a percibir que la lectura es fuente de conocimiento y de dominio de lo real, lo ayudo a percibir el placer que hay en la decodificación profundizada del texto. (Vargas, 2000, p.7-8)

Se valida la afirmación de Vargas y se concuerda con el posicionamiento de las profesoras B y C: los niños que terminaron la serie inicial de alfabetización no pueden ser consideradas alfabetizadas, visto que aún no poseen habilidades importantes que les permitan interpretar con adecuación un texto, analizar con criticidad el contexto en cual la lectura está inserida o expresarse con fluidez narrativa o argumentativa.

El último cuestionamiento realizado a las profesoras visaba identificar el posicionamiento de ellas ante la afirmación de que un buen desarrollo oral del niño puede actuar como elemento facilitador para el proceso de alfabetización. Dos profesoras (A y B) dijeron está de acuerdo totalmente con esa colocación, mientras que la profesora B afirmó está de acuerdo parcialmente. Fue pedido a ellas que justificasen la respuesta, a pesar de ello sólo la profesora C justificó. Según ella,

Cuando la oralidad es bien estimulada, el niño consigue sentirse seguro para escribir. Así, generalmente usa la lengua escrita con más facilidad y muchas veces, de forma correcta y coherente, ayudando mucho en el proceso de lectura e interpretación. (Profesora C, 2017)

Al iniciar esta encuesta, una de las cuestiones dice respecto de la percepción de docentes y estudiantes en relación a las dificultades presentadas por los alumnos durante el proceso de adquisición de la lengua escrita.

Para intentar contestar esta cuestión, fueron empleadas diversas estrategias. Fueron entregues a las profesoras alfabetizadoras cuestionarios semi estructurados y realizadas entrevistas narrativas, con el objetivo de permitir que ellas expresarse de forma espontánea. Paralelamente, fueron realizadas entrevistas a los alumnos para comprender las dificultades bajo su punto de vista.

Los resultados obtenidos llaman la atención por el hecho de está muy claro que las dificultades percibidas por los niños son de orden fonológica además de la gran parte no demostrar gusto en escribir. Sin embargo, un número expresivo demostró apreciar el momento contar historias; les gusta oír y también contar, ellos mismos, sus historias. Este hecho es muy relevante, visto comprobar la teoría de que la planificación adecuada de las clases del momento contar historias debe priorizar el oír, hablar, opinar, recontar historias, así como producir nuevos personajes o cambiar el final de la historia.

Este modelo de organización de las clases de literatura infantil induce la expresión oral de los niños, desarrolla la organización narrativa y el raciocinio lógico. Además de eso, estimula la creatividad e imaginación al solicitar sugerencias de nuevos abordajes a la historia trabajada con el grupo. De acuerdo con Zanotto (2003), la audición de historias contribuye al aprendizaje de los esquemas del texto narrativo (inicio, medio y fin). La misma autora resalta que el niño debe ser orientado en su recuento, por eso lo ayudará a poner más atención en los elementos fundamentales y a recordar sus tramas.

El análisis de las respuestas de las profesoras fue muy sorprendente, principalmente en el ítem referente a las principales dificultades manifestadas por los alumnos durante el proceso de alfabetización, ya que ninguna de ellas se refiere a la dificultad fonológica relatada por los niños. En el punto de vista de las docentes, las dificultades residen en la falta de motivación, apoyo familiar y dificultad de concentración de los niños hacia la realización de las actividades propuestas.

Otro ítem de la encuesta que merece destacarse es el posicionamiento de las profesoras sobre el incentivo al desarrollo de la oralidad como herramienta facilitadora para la adquisición de la lengua escrita. A pesar de estar de acuerdo con el enfoque de la investigación, se reafirma que hacia las clases de alfabetización no hay una planificación dirigida al desarrollo de la expresión oral de los niños. De acuerdo con Amor (2001), “La oralidad es la zona de la enseñanza-aprendizaje de la lengua en que se puede detectar un mayor número de equívocos y la que se dedica menor atención, destacando que no hay una enseñanza intencional y sistemática del oral [...]”

Los niños que se encuentran en la franja etaria estudiada aún están formulando sus hipótesis sobre el uso de la lengua y, por lo tanto, cometen equívocos en su utilización. Sin embargo, solamente los desvíos escritos son detectados y señalados; los equívocos presentes en el lenguaje oral no reciben generalmente mucha atención. La atención dedicada a los desvíos orales ocurre solamente cuando estos son muy evidentes y la señalización por parte de las profesoras es realizada de una manera automatizada.

Se cree que, teóricamente, que las profesoras tienen consciencia de la importancia de adecuar el lenguaje oral de los niños a los diversos contextos sociales en los cuales ellos se encuentran inseridos. No obstante, día a día esa adecuación está en segundo plano y no se percibe una preocupación de las profesoras hacia esa forma de expresión. Las clases de alfabetización acaban por priorizar la lectura y la escritura y los desvíos orales son encarados como propios de la edad, y, por consiguiente, pasibles de adecuación con la madurez del niño en el transcurso de su vida académica.

Se cree que la lengua oral debe ser trabajada en situaciones contextualizadas, de forma a estimular al niño a narrar una experiencia vivida por él o solucionar un problema de su cotidiano junto a los compañeros. El uso de la oralidad en un contexto familiar podría proporcionar a los alumnos interés y seguridad para expresarse con más claridad y coherencia.

CONCLUSIONES

La motivación inicial para el desarrollo de esta investigación surgió, como se mencionó inicialmente, de la necesidad de comprender el porqué de muchos niños que demuestran dificultades en la expresión escrita. Como así también, analizar las percepciones y expresiones de los alumnos al manifestar registros inadecuados de la Lengua Portuguesa, aún después de avanzar en su trayectoria escolar y encontrarse en una etapa en la cual teóricamente serían alumnos plenamente alfabetizados.

La realización de esta investigación tuvo como objetivo el de comprender cómo el contexto de la alfabetización puede influenciar en la adquisición y uso de la lengua escrita. Se reconoció el bajo rendimiento en el registro escrito de la lengua tal como la falta de motivación demostrada por muchos cuando les se les solicita que manifiesten por escrito sus ideas entre los niños de los años iniciales de la Enseñanza Fundamental, así como los estudiantes de la Enseñanza Media.

Para empezar, se estableció tres vertientes que fueron analizadas durante ese estudio: las características socio familiares de los niños involucrados en la investigación, las propuestas de enseñanza (establecidas por la legislación brasileña y aquellas practicadas en los grupos estudiados), y las dificultades de aprendizaje manifestados por los alumnos durante la adquisición de la lectura y de la escritura.

El análisis de los resultados permite reflexionar sobre algunas características muy peculiares y presente en el grupo investigado. Todos los niños poseen una base familiar aparentemente bien estructurada; sin embargo, no todas reciben atención y ayuda de los padres para la realización de las tareas escolares. Los niños que presentan grandes dificultades son aquellos que no poseen ese acompañamiento en casa para la realización de las actividades propuestas por la escuela. Además, no poseer en su rutina el hábito de oír o contar historias, lo que retrasa el desarrollo del lenguaje oral y reflexiona directamente en la adquisición de la lengua escrita. Se nota que esos niños llegan a la escuela con las tareas incompletas o sin realizarlas y eso causa una inseguridad, lo que resulta alumnos desmotivados para el aprendizaje.

Otro aspecto observado y relevante para el estudio, es el hecho de una gran parte de esos alumnos se encuentran muchas veces, bajo los cuidados de empleados de la familia (niñera o empleadas de hogar) y ser ellas quien los ayudan en las actividades escolares. Esas empleadas, sin embargo, en general no poseen escolaridad, mejor dicho, no están preparadas adecuadamente para esta tarea y acaban induciendo a los niños a errores o a realizar las tareas de forma incompleta, por no comprender – ellas mismas – lo que debería ser hecho.

También se observa una gran resistencia de la familia en aceptar que el (la) hijo(a) se encuentre lejos del desempeño esperado, sea por omisión familiar (las únicas actividades totalmente realizadas por el niño son aquellas desarrolladas en el aula), sea por ese niño necesitar una intervención profesional (fonoaudiológica o psicológica), hecho que la familia posterga a menudo.

A pesar de que todas las familias afirman participar del proceso de alfabetización de sus hijos, se observa que eso no siempre ocurre y esa “autonomía” precoz concedida a los niños es un hecho que se debe tomar en consideración en el análisis de los elementos que dificultan o retardan la adquisición de la lengua escrita.

Se cree que los alumnos deben recorrer el trayecto escolar de forma autónoma, no obstante, con la implantación de la Enseñanza Fundamental de nueve años, desde de 2005, niño de 6 años pasaron a ingresar en el 1.^{er} año – serie en la cual supuestamente deben adquirir los conceptos básicos de la alfabetización. A lo que parece, es muy pronto para que ellos realicen todas las actividades (en la escuela y en casa) solos, sin orientación y acompañamiento de sus responsables.

Otro hecho importante a resaltar es respecto de las propuestas de enseñanza desarrolladas en los grupos de alfabetización. De acuerdo con nuestros estudios, la legislación brasileña referente a las series iniciales de la Enseñanza Fundamental apunta la oralidad como uno de los pilares del proceso de alfabetización. Según el PNAIC (2015, cuaderno 5), la alfabetización está basada en cuatro habilidades, a saber: leer, escribir, hablar y oír en diferentes contextos sociales.

La realidad observada, sin embargo, contradice la teoría presente en las directrices educacionales brasileñas. La planificación y la ejecución de las clases de

alfabetización, así como de las clases de “contar historias” generalmente se encuentran dirigidas hacia la lectura y la producción escrita y en muy pocas ocasiones a la producción oral. Pese a eso, las profesoras del grupo afirman tener conciencia de la importancia del incentivo y estímulo al desarrollo de la oralidad y de cómo la lengua oral bien articulada influencia positivamente en la adquisición de la lengua escrita.

Ante eso, hay un impase: hubo la ejecución de tareas dirigidas prioritariamente al desarrollo de la lectura y la escritura mientras que la lengua oral surge prácticamente como un elemento secundario, utilizada básicamente para dar instrucciones o en situaciones informales anteriores a las actividades planificadas para el aula. En cambio – cuando cuestionadas sobre la importancia de dirigir prácticas al desarrollo de la oralidad – todas las profesoras son unánimes en declarar que planean y realizan dichas prácticas por tienen conciencia de su importancia.

El contexto de las clases de alfabetización observado en los datos, reproduce lo que ocurre en casi todas las aulas de Brasil: la lengua oral no recibe la atención necesaria y no la consideran en la realización de las planificaciones que serán ejecutadas en los grupos. No hay actividades orientadas exclusivamente al perfeccionamiento de la manifestación oral de los niños; los recuentos de historias son escasos, así como la producción oral de narrativas espontáneas y esa constatación se hace reflexionar sobre como la práctica se encuentra lejos de los supuestos existentes en las directrices educacionales.

Otro aspecto analizado, en cuanto a las dificultades presentadas por los alumnos durante el proceso de alfabetización. Se percibe que los niños presentan muchas dudas relacionadas al aspecto fonológico de la lengua, puesto que varios – en la etapa inicial de adquisición del lenguaje – confunden las consonantes que poseen similitud fonológica como *b / p; v / f*, por ejemplo. Otra situación que genera dificultad son los grafemas utilizados para representar un mismo fonema (como el caso del grafema S que puede ser usado para representar el fonema /s/ como en *sapo* o el fonema /z/ como en *casa*).

Se comprende que éste tipo de dificultad es sanada con el uso continuo de la lengua; sin embargo, se cree que algunos niños necesitan una intervención más específica, pues parece no conseguir distinguir los fonemas aun después de varios meses de continuas prácticas. Esos niños presentan, en su mayoría, alteraciones en el habla (habla excesivamente

infantilizada) o una extrema inseguridad para manifestar sus pensamientos oralmente. Fueron constatados los intentos de las profesoras y de la coordinación en charlar con las familias y solicitar auxilio profesional para determinados alumnos. A pesar de ello, fue presenciado también la omisión familiar en algunos casos y ausencia de cualquier procedimiento para intentar minimizar las dificultades manifestadas por ellos.

En el estudio, se verificaron diferentes situaciones – dificultades que generan diferentes obstáculos al proceso de aprendizaje, que siguen a continuación:

➤ Algunos niños son totalmente dependientes en la realización de cualquier actividad. Esos niños presentan un rendimiento insatisfactorio cuando hacen algo solos y un rendimiento mucho mejor cuando asistidos por la profesora. Se cree que ese grupo debe recibir una asistencia en tiempo integral en casa, lo que dificulta su rendimiento escolar cuando le exige cierta autonomía en la escuela;

➤ Algunos niños son totalmente independientes, sin embargo, no consiguen realizar las actividades propuestas, pues les hace falta la base del conocimiento. Se cree que esos niños forman parte del grupo que no recibe asistencia en casa, presentan tareas incompletas o no hechas y eso acaba por perjudicar su proceso educacional;

➤ Algunos pocos niños presentan problemas más graves: no consiguen identificar el código alfabético o una secuencia numérica; muestran gran dificultad para realizar una copia simple de la pizarra y poseen una oralidad muy deficiente, con vocabulario empobrecido, lo que los impide de comunicarse con claridad;

➤ Muchos niños se muestran poco dispuestos cuando les exige que escriban períodos muy largos. La mayoría alegan que sienten dolores en las manos o se ponen cansados. Esos niños aun presentan una gran inmadurez emocional y cognitiva y eso genera un atraso en su proceso de alfabetización.

Al final del año lectivo de 2017, se verifica que la mayoría de los niños adquirieron las nociones básicas de la alfabetización; sin embargo, no están plenamente alfabetizadas, pues no se encuentran aptos a leer e interpretar diferentes tipos textuales con autonomía. Este panorama es muy preocupante, visto que cuando al ingresar en el segundo año todos los alumnos serán sometidos a evaluaciones clasificatorias que medirán su

conocimiento, lo que hará con que algunos alumnos, posiblemente presenten dificultades aún mayores en su rendimiento escolar.

Se observó también que los alumnos que presentan menos dificultades en la adquisición del código lingüístico en su mayoría son niños que tienen algunas características en común: claramente reciben acompañamiento en casa para realizar las tareas escolares, son más extrovertidos, seguros e incluso no presentan dificultades para manifestar sus ideas oralmente, lo que vuelve a conducir al problema de esta investigación.

Al final de la investigación, se sostiene que, si hubiese un mayor estímulo a la manifestación oral de la lengua, si los alumnos fuesen incentivados a expresarse con cohesión y coherencia, si hubiese una planificación orientada hacia las actividades que prioricen la oralidad, las clases de alfabetización serán mejor ministradas y el código lingüístico más fácilmente asimilado. Pues la intimidad necesaria con la lengua para un buen rendimiento escrito debe pasar primeramente a la intimidad con el lenguaje oral, presente en el entorno del niño desde su nacimiento.

Cuando un alumno es sometido al proceso de adquisición de la lengua él entra en contacto con varias modalidades de la lengua, entre ellas la oralidad. Ese trabajo tiene como objetivo la importancia de la promoción de la práctica de la oralidad para el desarrollo de la competencia oral. Se percibe que la escuela valora en exceso las prácticas orientadas hacia la escritura y lectura en detrimento de la oralidad. Pese a que el estudio de la lengua escrita es fundamental para la alfabetización, la comunicación y fluencia tienen en su manifestación oral y si esta es pretendida, probablemente habrá consecuencias en su manifestación escrita.

El objetivo de la alfabetización debe ser formar ciudadanos que sepan utilizar la lengua en diferentes esferas comunicativas y que puedan tener acceso, futuramente, a los bienes culturales y alcancen, de esa forma, la participación social plena. Se cree necesario que los profesores – principalmente los profesores alfabetizadores – tengan conocimientos y saberes que les ayuden a capacitar a los alumnos a producir y comprender textos orales presentes en diferentes situaciones sociales igual que los habiliten a leer y escribir, y que las tareas en el hogar (cuya resolución depende del sector socio económico) no sea un condicionante para el aprendizaje.

Se espera que, con ese trabajo, despertar reflexiones acerca del proceso de alfabetización que puedan llevar a una renovación metodológica en los grupos que están en proceso de adquisición de la lengua. Se refuerza la necesidad de un trabajo más significativo con la oralidad, considerada uno de los pilares de la alfabetización, para que cambios positivos ocurran y vuelvan menos penosa la alfabetización de los niños.

Se cree necesario más investigaciones en esta área para que el contexto de la alfabetización de los grupos de la Enseñanza Fundamental pueda ser renovado con el objetivo de facilitar el aprendizaje de las diferentes formas de manifestación de la Lengua Portuguesa.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

Referencias Bibliográficas

ABAURRE, M. B. (1984). *Regionalismo lingüístico e a contradição da alfabetização no intervalo*. Seminário Multidisciplinar de Alfabetização (pp. 13-18). Brasília: Inep.

_____. (1988). *The interplay between spontaneous writing and underlying linguistic representations*. *European Journal of Education*, v.3, n. 4, p. 415 – 30.

ADAMS, M. J. (1994). *Learning to Reading: modeling the reader x modeling the learner*. In: **HUME**, C.; **SNOWLING**, M. *Reading development and dyslexia*. San Diego, CA: Singular Publishing Group, Inc.

AMOR, E. (2001). *Didáctica do Português – Fundamentos e metodologias*, 2ª edição. Lisboa: Texto Editora.

ANTUNES, I. (2003). *Aula de português: encontro e interação*. São Paulo: Parábola Editorial.

ARAÚJO, M. C. de C. S. (1996). *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa. Movimento Todos pela Educação. Recuperado de: <https://www.todospelaeducacao.org.br/quem-somos/o-tpe/>

AVERBUCK, L. M. (1982). A poesia e a escola. In: **ZILBERMAN**, Regina (org.) et al. *Leitura em crise na escola: as alternativas do professor*. Porto Alegre: Mercado Aberto.

BELINTANE, C. (2011). *A oralidade que faz escrever*. Revista Educação. Recuperado de: <http://revistaeducacao.com.br/textos/146/artigo234592-1.asp>

BOCK, A. M. B. , **FURTADO**, O. & **TEIXEIRA**, L.T. (1999). *Psicologias: uma introdução ao estudo da psicologia*. 13.ed. São Paulo: Saraiva.

BORTONI-RICARDO, S.M. (2004). *Educação em Língua Materna: a sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial.

BORZONE, A. M. & **SIGNORINI**, A. (1988). *Del habla a la escritura. La consciencia lingüística como una forma de transición natural*. *Lectura y Vida*, Buenos Aires, v. 9, n.2, p. 5-9.

BOURDIEU, P. (2004). *Espaço social e poder simbólico. Coisas Ditas*. São Paulo: Brasiliense.

BOURDIEU, P. & **CHARTIER**, R. (1993). *La lecture: une pratique culturelle*. In: **CHARTIER**, R. (org.). *Pratiques de la lecture*. Paris: Payot & Rivages.

BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. Recuperado de: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/34254>

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1997). Secretaria de Educação Fundamental. Parâmetros Curriculares Nacionais: Língua Portuguesa. Brasília.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental (1997). Parâmetros curriculares nacionais: terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: introdução aos parâmetros curriculares nacionais. Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

BRASIL. Ministério da Educação e do Desporto. (1998). Secretaria de Educação Fundamental. Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil. Brasília, 1998

BRASIL. Ministério da Educação. (2012). Secretaria de Educação Básica. Diretoria de Currículos e Educação Integral (DICEI). Coordenação geral do Ensino Fundamental (COEF). Elementos Conceituais e Metodológicos para Definição dos Direitos de Aprendizagem e Desenvolvimento do Ciclo de Alfabetização (1º, 2º e 3º anos) do Ensino Fundamental. Brasília. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=12827-texto-referencia-consulta-publica-2013-cne-pdf&category_slug=marco-2013-pdf&Itemid=30192

BRASIL. Secretaria de Educação Básica. (2012) Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa: avaliação no ciclo de alfabetização: reflexões e sugestões. Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, Diretoria de Apoio à Gestão Educacional. Brasília: MEC, SEB, 2012.

BRASIL. Ministério da Educação.(2017). Avaliação Nacional da Alfabetização. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/component/tags/tag/36188>

BRASIL. Ministério da Educação. (2017). CASTRO, Maria Helena Guimarães de. Política nacional de formação de professores. Brasília. Recuperado de: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=74041-formacao-professor-final-18-10-17-pdf&category_slug=outubro-2017-pdf&Itemid=30192

BRASLAVSKY, B. (1985). *El método: ¿Panacea, negación o pedagogía? Lectura Y Vida*. Buenos Aires, 6(4): 4-9, dic. Recuperado de: http://www.lecturayvida.fahce.unlp.edu.ar/numeros/a6n4/06_04_Braslavsky.pdf

BRUNER, J.(1997). *Atos de significação*. Porto Alegre: Artes Médicas.

CAGLIARI, L. C. (1998). *Alfabetizando sem o ba-be-bi-bo-bu*. Ed. Scipione. São Paulo.

CARRAHER, T.N.; SCHLIEMANN, A.D. (1989). *Na vida dez, na escola zero*. São Paulo: Cortez Editora.

CASTEDO, M. L. (1993). *Construcción de lectores y escritores*. Seminário Internacional de Alfabetização & Educação Científica. Novembro de 1993. Departamento de Pedagogia da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ). Publicado em Anais do dito Seminário, 1993, p. 71-103.

CASTEDO, M.&TORRES, M. (2011). Panorama das teorias de alfabetização na América Latina nas últimas décadas (1980 – 2010). São Paulo: *Cadernos Cenpec*, v.1, n.1, p. 87-126, dez.2011.

CAVALCANTE, M. C.B.; MELO, C. T.V. (2006). Oralidade no Ensino Médio: em busca de uma prática. In: **BUNZEN, C.; MENDONÇA, M.** (org.). *Português no ensino médio e formação do professor*. São Paulo: Parábola.

CHARLOT, B. (2000), *Da relação com o saber: elementos para uma teoria*. Porto Alegre: Artmed.

CIELO, C. A. (2001). *Habilidades em consciência fonológica em crianças de 4 a 8 anos de idade*. Tese (Doutorado em linguística Aplicada) – Curso de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul.144f.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

COOK-GUMPERZ, J., &GUMPERZ, J. (1981). From oral to written culture:the transition to literacy. In: **WHITEMAN, M. F.** (ed.). *Variation in writing, functional and linguistic – cultural differences*. Hillsdale: Erlbaum.

CORSINI, R. (2014, maio 6). Gibis na alfabetização. Ensino Fundamental. *Revista Educação*. Recuperado de: <http://www.revistaeducacao.com.br/gibis-na-alfabetizacao/>

CUNHA N. S. &CASTRO I. C. (1982). *SIDEPE – Sistema de estimulação pré-escolar*. São Paulo: Cortez.

DIAS, A. I. (2001). *Ensino da linguagem no Currículo*. Fortaleza: Brasil Tropical.

DOLZ, J; SCHNEUWLY, B; HALLER, S. (2004). O oral como texto: como construir um objeto de ensino. In: **SCHNEUWLY, B.; DOLZ, J.** *Gêneros orais e escritos na escola*. Campinas: Mercado das Letras.

EXAME NACIONAL DO ENSINO MÉDIO (ENEM) (2017). Recuperado de: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/cai-numero-de-alunos-com-nota-mil-na-redacao-do-enem-e-sobe-total-de-zero.ghtml>

FÁVERO, L. L., ANDRADE, M. L. C. V. O., &AQUINO, Z. G. O. (2005). *Oralidade e escrita: perspectiva para o ensino da língua materna*. (5.ed.). São Paulo: Cortez.

FERREIRO, E. (1996). *Alfabetização em processo*. São Paulo: Cortez.

_____. (1999) *Com todas as letras*. São Paulo:Cortez.

_____. (2000) *Reflexões sobre alfabetização*. São Paulo:Cortez.

_____. (2002). Escritura y oralidad: unidades, niveles de análisis y conciencia metalingüística. In: *Relaciones de (in)dependencia entre oralidade y escritura*. Barcelona: Gedisa.

FERREIRO, E. &TEBEROSKY, A. (1985). *Psicogênese da língua escrita*. Tradução de Diana M. Linchestein e outros. Porto Alegre: Artes Médicas.

FRADE, I. C. A. da S. (2005). Métodos e didáticas de alfabetização: história, características e modos de fazer de professores: caderno do professor. *Coleção Alfabetização e letramento*. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG.

_____. (2014). *Métodos e metodologias de alfabetização*. Universidade Federal de Minas Gerais-UFMG. Faculdade de Educação. Centro de Alfabetização, Leitura e Escrita-CEALE. Belo Horizonte. Recuperado de: <http://ceale.fae.ufmg.br/app/webroot/glossarioceale/verbetes/metodos-e-metodologias-de-alfabetizacao>.

FRANCHI, E. P. (1983). *A norma escolar e a linguagem da criança*. Educação e Sociedade, 16 (5), 85-110.

FREINET, C. (1977). *O Método Natural II: A aprendizagem do desenho*. Editorial Estampa, Ltda., Lisboa.

_____. (1998). *Ensaio de Psicologia Sensível*. São Paulo, Martins Fontes.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

FREIRE, P. (2011). *Educação como prática de liberdade*. 34.ed. São Paulo: Paz e Terra

FRONCKOWIAK, Â. C. *Como andar sem poesia? – a leitura de poemas na Educação Infantil*.

Recuperado de:

http://www.unisc.br/cursos/pos_graduacao/mestrado/letras/anais_2coloquio/como_andar_sem_poesia.pdf

GERALDI, J. W.(1984). *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1984.

_____. (2006). *Linguagem e ensino: exercício de militância e divulgação*. Campinas, São Paulo: Mercado de Letras: associação de leitura do Brasil.

GOODMAN, N, K. (1990). *El lenguaje integral: um camino fácil para el desarrollo del lenguaje. Lectura y Vida*. Buenos Aires, v.11, n.2, p. 5-13.

HAVELOCK, E. (1995). A equação oralidade-escrita: uma formula para a mente moderna. In: **OLSON, D. & TORRANCE, N.** *Cultura Escrita e Oralidade*. São Paulo: Ática.

INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO

TEIXEIRA (INEP). *Avaliação Nacional da Alfabetização 2014*. Recuperado de:

http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=21091-apresentacao-ana-15-pdf&Itemid=30192

_____. *Sistema de Avaliação da Educação Básica 2015*. Recuperado de:

http://portal.inep.gov.br/artigo/-/asset_publisher/B4AQV9zFY7Bv/content/inep-apresenta-resultados-do-saeb-prova-brasil-2015/21206

KISHIMOTO, T.M. (1994). *O jogo e a educação infantil*. São Paulo: Pioneira.

KLEIMAN, A. B. (1995). *Modelos de letramento e as práticas de alfabetização na escola*. Campinas: Mercado das letras.

KOCH, I. G. V. (2002). *Argumentação e linguagem*. 8.ed. São Paulo: Cortez.

LACERDA, C.B. F. de (1995). *Inter-relação entre oralidade, desenho e escrita – o processo de construção do conhecimento*. São Paulo: Cabral.

LEMLE, M. (1991). *Guia teórico do professor alfabetizador*. São Paulo: Ática.

LLEVOT, N.; BERNAD, O. (2012). La participación de las familias en la escuela: Factores clave. *Revista de la Asociación de Sociología de la Educación* | rase.ase.es | ISSN 1988-7302 | vol. 8, nº 1. (referencia: EDU2012-32657).

LÓPEZ, A. (2012). *Las prácticas de lectura em las situaciones didácticas em las salas de Nivel Inicial em los Centros Educativos Complementarios [en línea]*. Trabajo final de grado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.744/te.744.pdf>

LUFT, C. P. (1985). *Língua e liberdade: por uma nova concepção da língua materna*. Porto Alegre: LPM.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

MAGALHÃES, A. M. &ALÇADA, I. (1988). *Ler ou não ler: eis a questão*. Lisboa: Editorial Caminho

MAGALHÃES, T. G. (2005/2006). Oralidade na sala de aula: alguém “fala” sobre isso? Revista Instrumento: Revista de estudo e pesquisa em educação. EDUFFJF, v. 7/8.

MARCHESAN, I. &ZORZI, J. (1999/2000). Anuário CEFAC de fonoaudiologia. Rio de Janeiro: Revinter.

MARCUSCHI, L. A. (2008). *Produção textual, análise de gêneros e compreensão*. São Paulo: Parábola.

MARRADI, A, ARCHENTI, N. &PIOVANI, J. I. (2007). *Metodología de las ciencias sociales*. Buenos Aires: Emecé.

MATÊNCIO, M. L. (1994). *Leitura, produção de texto e a escola: reflexões sobre o processo de letramento*. Campinas: Mercado de Letras. Editora Autores Associados.

MORAIS, A. G. (2002). *Monstro à solta ou... “Análise Linguística” na escola: apropriações de professoras das séries iniciais ante as novas prescrições para o ensino de “Gramática”*. Anais da 25ª Reunião Anual da ANPED. Caxambu: ANPED.

MORTATTI, M. R. L. (2000). *Os sentidos da alfabetização*. São Paulo – 1876/1994. São Paulo: Ed. UNESP: Brasília: MEC/INEP/COMPED.

ONG, W. J. (1998). *Oralidade e cultura escrita: a tecnologização da palavra*. Campinas: Papyrus. [originalinglês: 1982]

PALMA, S. &SINISI, L. (2004). *Tras las huellas de la etnografía educativa. Aportes para una reflexión teórico metodológica*. Buenos Aires: Cuadernos de Antropología Social Nº 19, pp. 121-138, 2004. UBA - ISSN: 0327-3776.

PINTO, M. da G. C. (2001). Uma forma de estar perante a linguagem: a escrita em análise. In: **LAMPRECHT, R. R.&MENUZI, S.** (org.). *Anais do 5º Encontro Nacional sobre Aquisição da Linguagem e do 1º Encontro Internacional sobre Aquisição da Linguagem*. Letras de Hoje. Porto Alegre, v.36, nº3, p.15-46, setembro.

PONTECORVO, C. (2003). As práticas de alfabetização escolar: ainda é válido “O falar bem para escrever bem”? In: **FERREIRO E.** et al. *Relações de (in)dependência entre oralidade e escrita*. Trad. Ernani Rosa. Porto Alegre.

REICHLER-BÉGUELIN, M.-J. (1993). Consciencedulocuteur et savoirdulinguiste. In: **RICARDA LIVER, H. von; WERLEN, I.; WUNDERLI, P.** (Eds.). *Sprachtheorie und Theorie der Sprachwissenschaft*. Tübingen: GunerNarrVerlag.

REYES, E. G. &PÉREZ, L. V. (2014). *Habilidades lingüísticas orales y escritas para la lectura y escritura em niños preescolares. Avances em Psicología Latino americana*. Bogotá, Colômbia. Vol. 34(3). Pp. 457-472. 2016. ISSN 2145-4515.

ROJO, R. (org.). (1998). *Alfabetização e letramento*. Campinas-SP: Mercado das letras.

SANDRONI, L.; MACHADO, L. R. (2000). *A criança e o livro*. Rio de Janeiro: Ed. Ática.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

SASSO, E. C. (2007). *A linguagem oral e escrita na educação infantil: contribuições da análise experimental do comportamento da releitura dos objetos*. [Monografia]. UNESP.

SAUSSURE, F. (1974). *Curso de linguística geral*. Trad. A. Chelini, J. P. Paes e I. Blikstein. São Paulo: Cultrix.

SILVA, E. T. da, (1981). *Ler é, antes de tudo compreender*. São Paulo: Cortez

SOARES, G. R. (1986). *Estudo comparativo dos métodos de ensino da leitura e da escrita*. 4 ed. Rio de Janeiro: Papelaria América Editora.

SOARES, M. (2003). *Alfabetização e letramento*. São Paulo: Contexto.

_____. (2016). Revista Educação. Educação Infantil. Olhar Pedagógico. Ed. 233, 2016. Recuperado de: <http://www.revistaeducacao.com.br/e-preciso-ter-varios-metodos-para-alfabetizar-afirma-especialista/>

TEBEROSKY, A. (2002). Simpósio 15: Alfabetização no contexto das políticas públicas. In: **MARFAN, M. A.** (org.). *Congresso Brasileiro de Qualidade na Educação. Formação de professores*. Vol.1. Brasília.

TEBEROSKY, A. & COLOMER, T. (2003). *Aprender a ler e escrever*. Porto Alegre: Artmed.

TEDESCO, M. R. M. (1997). Diagnóstico e terapia dos distúrbios do aprendizado da leitura e da escrita. In: **LOPES FILHO, O.** *Tratado de fonoaudiologia*. São Paulo: Roca.

TFOUNI, L. V. (2005). *Letramento e Alfabetização*. 7. ed. São Paulo: Cortez.

TRAVAGLIA, L. C.(2002). *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1o e 2º graus*. 8. ed. São Paulo: Cortez.

VALE, I. (2004). Algumas notas sobre Investigação Qualitativa em Educação Matemática, O Estudo de Caso. *Revista da Escola Superior de Educação*, vol.5. Escola Superior de Educação de Viana do Castelo, p.171-202.

VALLES, M. (1999). *La investigación documental: técnicas de lectura y documentación*. En *Técnicas cualitativas de investigación social*. Madrid: Editorial Síntesis.

VARGAS, S. (2000). *Leitura: uma aprendizagem de prazer*. 4ª ed. Rio de Janeiro: José Olympio.

VIEIRA, L. A. (2004). Formação do leitor: a família em questão. In: SEMINÁRIO BIBLIOTECA ESCOLAR, III, Belo Horizonte. *III Seminário Biblioteca Escolar: espaço de ação pedagógica*, Belo Horizonte: Escola de Ciência da Informação da UFMG, 2004. Recuperado de: <http://gebe.eci.ufmg.br/downloads/380.pdf>

ZAGURY, T. (2008). *Escola Sem Conflito: Parceria com os Pais*. Rio de Janeiro – São Paulo: Editora Record. p.175s

ZANOTTO, M. A. do C. (2003). Recontar Histórias. *Revista do professor*, Porto Alegre, 19 (74): 5-9 abr/jun.

Las relaciones entre la oralidad y la escritura durante el proceso de alfabetización de niños en una escuela privada de Ubá, Minas Gerais, en la actualidad

ZUCCALÁ, G. (2015). *Producir textos em los inicios de la escolaridad: La producción de textos orales, dictados a un adulto y escritos, en sala de 5 y primer grado. Comparación entre enfoques pedagógicos diferentes.* Tesis de posgrado. Universidad Nacional de La Plata. Facultad de Humanidades y Ciencias de la Educación. En Memoria Académica. Recuperado de: <http://www.memoria.fahce.unlp.edu.ar/tesis/te.1162/te.1162.pdf>

Anexos

Anexo 1

Questionário para Entrevista - professores

I. Perfil das professoras

Participa de algum processo de formação continuada? Sim _____ Não _____

Em caso afirmativo, qual? _____

II. Ensino da oralidade no 1º ano

1. Nas aulas de alfabetização do 1º ano, existem atividades dirigidas a trabalharem a linguagem oral do aluno?

a) sim

b) não

2. Para alguns pesquisadores, a língua oral é adquirida pela criança em seu ambiente social (família) e se desenvolve naturalmente durante o processo de crescimento e amadurecimento, não sendo, portanto, dever da escola ensinar a língua falada a seus alunos.

a) concordo

b) discordo

3. Você considera necessário ensinar os alunos das classes de alfabetização a se expressarem oralmente?

a) sim b) não

4. Existem algumas estratégias que podem ser utilizadas para incentivar os alunos a praticarem a oralidade nas aulas de alfabetização. Assinale aquelas que você mais utiliza (caso você faça uso de alguma delas)

a) contar / recontar histórias

b) discussões sobre temas pré-determinados

c) dramatização

d) exposição oral de trabalhos ou pesquisas

e) entrevistas

f) recitar poesias

g) leitura em voz alta

5. Você considera que existe um tempo dedicado ao ensino da oralidade durante o 1º ano do Ensino fundamental I e ele é suficiente para desenvolver nas crianças a competência da comunicação oral?

a) sim b) não

6. O material didático utilizado em suas aulas desenvolve um trabalho voltado ao desenvolvimento da oralidade na sala de aula?

a) sim, totalmente

b) sim, parcialmente

b) não

7. Você possui algum tipo de avaliação para a forma como seus alunos se manifestam oralmente?

a) sim b) não

8. como você analisa a capacidade de expressão oral de sus alunos

a) ótima; são capazes de se expressar com clareza sobre qualquer assunto de seu interesse

b) razoável; conseguem se expressar, mas não são claros em suas colocações

c) insuficiente, pois muitas vezes não conseguem expressar com clareza seus pensamentos

III. Planejamento das aulas e desempenho dos alunos

1. O planejamento das aulas de alfabetização tem como objetivo principal

a) elaborar atividades diversificadas que façam com que as crianças escrevam para treinar a ortografia

b) levar os alunos a se expressarem oralmente para, depois, colocarem seus pensamentos por escrito

2. Em que tipo de atividade você percebe um melhor desempenho do aluno durante o processo de alfabetização?

3. Que atividades extracurriculares você desenvolve com as crianças para promover a alfabetização?

4. Quais são, em sua opinião, as maiores dificuldades apresentadas por seus alunos durante o processo de alfabetização?

5. Como você analisa o desempenho de sua turma em relação aos conhecimentos e capacidades a serem atingidos ao longo do Ciclo Inicial de Alfabetização?

a) Muito bom. Os alunos, em geral, atingiram o resultado esperado

b) Bom. Os alunos obtiveram um desempenho satisfatório, apesar de ainda haver alguns aquém do resultado esperado.

c) Razoável. Uma quantidade expressiva de alunos ficou aquém do resultado esperado.

6. Como você considera o envolvimento das famílias no processo de alfabetização da criança?

a) excelente. Dão todo o suporte necessário

b) bom. Algumas famílias deixam a alfabetização exclusivamente a cargo da escola

c) razoável. A maioria das famílias considera que a alfabetização é tarefa exclusiva da escola.

7. Na sua opinião, as crianças ao terminarem o 1º ano

a) podem ser consideradas alfabetizadas, pois sabem ler, escrever, interpretar e se comunicar oralmente com fluência

b) podem ser consideradas alfabetizadas, pois sabem ler e escrever

c) não podem ser consideradas alfabetizadas, pois sabem ler e escrever, porém não conseguem ainda interpretar e não sabem se comunicar oralmente com fluência

d) não podem ser consideradas alfabetizadas, pois ainda não sabem ler e escrever

8. Este estudo tem como finalidade verificar se uma criança cuja oralidade é bem estimulada e desenvolvida tem maior facilidade na aquisição e posterior utilização da língua escrita. Você concorda com isso?

() Sim, totalmente

() sim, parcialmente

() não

Justifique

Esta pesquisa tem como objetivo analisar **As relações entre oralidade e escrita durante o processo de alfabetização de crianças.**

Agradeço imensamente a sua colaboração ao responder esse questionário. Todos os dados serão mantidos em absoluto sigilo e não há resposta certa ou errada.

É necessário que você responda com a maior veracidade possível, para que os dados obtidos possam ser analisados pela pesquisa.

Anexo 2

Questionário para Entrevista - famílias

I. Rotina escolar

1. Como a criança realiza a tarefa escolar?

- a) sozinha
- b) acompanhada
- c) sozinha, mas com supervisão

2. Existe um local específico para a realização da tarefa?

- a) sim
- b) não

3. Existe um horário específico para a realização da tarefa?

- a) sim
- b) não

4. Que tipo de atividades despertam um maior interesse da criança durante a realização da tarefa?

- a) ler
- b) escrever
- c) desenhar / colorir
- d) nenhuma

5. Com que frequência é realizado (com a criança) o treino da leitura em casa?

- a) todos os dias
- b) ocasionalmente
- c) raramente
- d) nunca

II. Rotina familiar

1. Que atividades de lazer despertam o interesse da família?

- a) cinema

- b) teatro
- c) parque de diversões
- d) shopping centers

2. A família possui o hábito de leitura?

- a) sim
- b) não

Em caso afirmativo, que tipo de material de leitura é consumido?

- a) jornais
- b) revistas
- c) livros

3. A família possui o hábito de contar histórias para a criança?

- a) sim
- b) raramente
- c) não

4. Há algum espaço na casa dedicado a armazenar livros (estante, escritório)?

- a) sim
- b) não

5. A família tem o hábito de presentear a criança com livros?

- a) sim
- b) não

6. A criança é estimulada a contar histórias?

- a) sim
- b) não

Em caso afirmativo, para quem a criança conta histórias? _____

7. Qual a importância que a família dá ao desenvolvimento do hábito leitor na criança?

- a) muito importante
- b) importante

c) pouco importante

8. Que meios de comunicação são utilizados pela família para obter acesso à informação?

a) revistas

b) jornais

c) televisão

d) Internet

III. Uso da tecnologia

1. A criança faz uso de celular, tablete ou vídeo game?

a) sim

b) não

2. A criança tem o hábito de assistir à televisão?

a) sim

b) não

3. Quanto tempo por dia a criança gasta em atividades relacionadas a vídeo game, televisão ou celular?

a) 1 hora

b) 2 horas

c) 3 horas

d) 4 horas ou mais

Esta pesquisa tem como objetivo analisar **As relações entre oralidade e escrita durante o processo de alfabetização de crianças.**

Agradeço imensamente a sua colaboração ao responder esse questionário. Todos os dados serão mantidos em absoluto sigilo e não há resposta certa ou errada.

É necessário que você responda com a maior veracidade possível, para que os dados obtidos possam ser analisados pela pesquisa.

Anexo 3

Entrevista - alunos

1. Quais são as atividades que vocês mais gostam de fazer nas aulas de alfabetização?
2. Quais as atividades que vocês menos gostam de fazer? Por quê?
3. Que tipo de atividade vocês acham mais fácil? E a mais difícil? Por quê?
4. Como vocês mais gostam de estudar: sozinhos em suas carteiras, em duplas ou em grupos?
5. O que você achou mais difícil na hora de aprender a ler e escrever?