

PATRICIA DE FÁTIMA WALTIACH

**O PAPEL DAS PALAVRAS ESTÁVEIS NA
CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

**Orientadora: Prof^a Doutora Zita Ana Lago Rodrigues
Co-orientador: Prof. Doutor José B. Duarte**

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação
2º Ciclo - Ciências da Educação**

**Lisboa
2010**

PATRICIA DE FÁTIMA WALTACH

**O PAPEL DAS PALAVRAS ESTÁVEIS NA
CONSTRUÇÃO DA LÍNGUA ESCRITA**

Dissertação científica apresentada para a obtenção do
Grau de Mestre em Ciências da Educação, conferido
pelo Instituto de Ciências da Educação da Universidade
Lusófona de Humanidades e Tecnologias – ULHT.

Orientadora: Prof^a Doutora Zita Ana Lago Rodrigues
Co-orientador: Prof. Doutor José B. Duarte

**Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias
Instituto de Ciências da Educação
2º Ciclo - Ciências da Educação**

**Lisboa
2010**

RESUMO

A questão central que orientou esta investigação consistiu em averiguar se as palavras estáveis (palavras de base, que servem de consulta para as crianças) podem subsidiar a construção da língua escrita para alunos em processo de alfabetização. Esta pesquisa, de cunho qualitativo, teve como ponto norteador o uso destas palavras na construção da língua escrita como referência (ou não), para o aluno, no confronto de suas ideias com a realidade da escrita convencional, procurando saber se há encaminhamentos metodológicos que podem ser utilizados em contexto escolar para garantir a efectiva aprendizagem, tendo-as como suporte. O referencial teórico esteve alicerçado em leituras aprofundadas sobre a temática em voga, abordando aspectos que tratam de questões como aprendizagem e ensino, leitura e o processo cognitivo, planificações das acções didácticas e avaliação como prática. Para tal, no processo metodológico desta pesquisa obtivemos como universo um grupo de alunos de uma escola da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil. Seguem, portanto, as análises realizadas a partir de dados colectados em observação, entrevistas e produções escritas destes alunos as quais foram colectadas e a elas relacionados aspectos da literatura com este contexto educacional.

Palavras-chave: Leitura, escrita e palavras estáveis.

ABSTRACT

The central question that guided this research was to investigate whether the words (basic words, which serve as a consultation for children) can support the stable construction of written language for students learning to read. This research, using a qualitative approach, was to point guiding the use of these words in the construction of written language as a reference (or not) for the student, the confrontation of ideas with the reality of conventional writing, wondering if there are referrals methodological can be used in schools to ensure effective learning, taking them as support. The theoretical framework was grounded in depth readings on the subject in vogue, covering aspects that deal with issues such as learning and teaching, reading and cognitive process, lesson plans and teaching activities of the assessment as a practice. To this end, in the methodology of this research were the universe as a group of students from a school in Curitiba, Parana, Brazil. Here, therefore, analyzes the data collected from observation, interviews and written production of students with which they were collected and related aspects of literature in this educational context.

Keywords: reading, writing and words stable.

ÍNDICE

INTRODUÇÃO	8
PROBLEMÁTICA, HIPÓTESES E OBJECTIVOS DA PESQUISA	17
CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO	23
1. Aprendizagem e Ensino	24
1.1 A aquisição da leitura e da escrita e suas intervenções didáticas	26
1.2 A aquisição da língua escrita.....	28
1.3 A aquisição da base ortográfica	37
1.4 O que é ortografia? Para que serve e por que ensiná-la?	40
1.5 Regularidades e irregularidades na ortografia.....	41
1.6 Cuidados nos encaminhamentos das situações de ensino e de aprendizagem	44
1.7 O erro no processo de ensino e aprendizagem	50
2. Por trás dos olhos – leitura e processamento cognitivo.....	52
2.1 Sobre a natureza do sistema alfabético de escrita	57
2.2 Leitura e identificação das palavras	59
2.3 Sobre o processamento cognitivo nas tarefas de leitura.....	60
2.4 Factores que facilitam o reconhecimento da palavra	63
2.5 Processamento de uma palavra impressa	65
2.6 Da palavra impressa ao som.....	68
2.7 Palavras combinadas – a compreensão de um texto	69
3. Aprender a ensinar – A planificação das acções didácticas	72
3.1 Heterogeneidade – quando o diferente é o mais comum	75
4. Avaliação: o compromisso com a prática.....	77
4.1 Avaliação diagnóstica: o sujeito que aprende e o objecto de ensino	78
CAPÍTULO II - METODOLOGIA E PLANO DE PESQUISA	82
CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS	92
CONCLUSÃO	189
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	199
APÊNDICES	I
ANEXOS	IV

ÍNDICE DE FIGURAS

Figura 1 – Texto de aluno	95
Figura 2 – Texto do aluno A	100
Figura 3 – Texto do aluno B	101
Figura 4 – Texto do aluno C	103
Figura 5 – Texto do aluno A	117
Figura 6 – Texto do aluno B	118
Figura 7 – Texto do aluno C	119
Figura 8 – Texto do aluno A	120
Figura 9 – Texto do aluno B	121
Figura 10 – Texto do aluno C	121
Figura 11 – Texto do aluno A	142
Figura 12 – Texto do aluno B	143
Figura 13 – Texto do aluno C	145
Figura 14– Detalhe do texto aluno C	145
Figura 15 – Texto do aluno A	162
Figura 16 – Texto do aluno B	163
Figura 17– Detalhe do texto aluno B	164
Figura 18 – Texto do aluno C	166
Figura 19– Detalhe do texto aluno C	167
Figura 20– Actividade de produção	175
Figura 21 – Texto do aluno A - I	181
Figura 22 – Texto do aluno A - II	181
Figura 23 – Texto do aluno C - I	183
Figura 24 – Texto do aluno C II	184
Figura 25 – Texto do aluno B	185
Figura 26– Primeiro e último textos do aluno A	189
Figura 27– Primeiro e último textos do aluno B	190
Figura 28– Primeiro e último textos do aluno C	191

ÍNDICE DE QUADROS

Quadro 1 – Percentual estágio de competências / alunos em LP em nível nacional.....	18
Quadro 2 – Construção de Competências e desenvolvimento de habilidades de leitura.....	18
Quadro 3 – Aspectos a serem abordados no período pré-silábico.....	30
Quadro 4 – Palavras familiares X não familiares.....	63
Quadro 5 – Da escrita para o som.....	68
Quadro 6 – Actuação do leitor.....	68
Quadro 7 – Associação de sons.....	68

INTRODUÇÃO

As actividades essenciais que acontecem na escola, mas não só nela, são o ensinar e o aprender; esses papéis são desempenhados pelos principais actores do espaço escolar: o professor e o aluno. “A aprendizagem pode ser considerada como um processo interno e pessoal; e as acções manifestadas pelo indivíduo em seu comportamento é que podem indicar se houve ou não aprendizagem” (Pfromm Netto, 1987; p. 1).

Já ensinar, segundo Pfromm Netto (1987; p. 9): “é promover a aprendizagem nos alunos”. Para que ocorra o ensino algumas condições são necessárias: o relacionamento de ajuda e de auxílio que deve existir entre aquele que ensina e aquele que será orientado é factor determinante para a efectiva aprendizagem.

Esses conceitos de ensino e aprendizagem por muitas vezes não são claros para os educadores, que, consciente ou inconscientemente, nem sempre conseguem definir encaminhamentos e estratégias adequadas para promover reais situações de aprendizagem. É possível verificar essa falta de clareza no que tange à aprendizagem e ao ensino quando se analisam as principais formas de encaminhamento adoptadas pelas escolas no que se refere à aquisição da língua escrita¹.

Durante muito tempo perdurou na escola, em especial na fase inicial de escolarização, a ideia de que era necessária a prontidão para o aluno ser alfabetizado (Aranha, 1996). Determinadas habilidades motoras e intelectuais deveriam estar presentes para garantir uma efectiva alfabetização. Desta forma desconsiderávamos toda a influência externa neste processo, deixando ao encargo da maturação biológica toda a responsabilidade em ‘preparar’ o indivíduo para ser alfabetizado. Nesta perspectiva a escola preocupava-se em desenvolver determinados aspectos que eram considerados pré-requisitos para a aprendizagem da leitura e da escrita através de actividades de coordenação motora, de discriminação visual, de memória auditiva, entre outras.

Segundo Ferreira (1996), esses exercícios de prontidão não ajudam em nada os alunos a entenderem o que a escrita representa e como a representam. Além disso, Ferreira (1996, p. 43) disse: “a aprendizagem dos aspectos gráficos externos em relação ao sistema é uma aprendizagem fácil de se realizar.” Portanto, evidenciamos que esta forma de encaminhamento não oferece aos alunos elementos suficientes e necessários para garantir a

¹ Adoptamos o termo “língua escrita” para designar um sistema de notação específico em que a compreensão relaciona-se com o conhecimento de seus elementos, como as letras e sinais, e as regras que regem as relações estabelecidas entre estes.

aprendizagem da língua escrita.

Outra prática comum é aquela em que se inicia o processo de aprendizagem através de cópias de vogais e consoantes, uma de cada vez, para que os alunos relacionem som e escrita. Através de exercícios de repetição, os alunos memorizam as associações realizadas entre vogais e consoantes. Sobre esta situação, tão comum ainda hoje nas salas de aula de modo especial no Ensino Fundamental (EF), Ferreiro (1996; p. 19) afirmou: “a ênfase praticamente exclusiva na cópia (...) faz com que a escrita se apresente como um objecto alheio à própria capacidade de compreensão. Está ali para ser copiado, reproduzido, porém não entendido, nem recriado.”

Nesta concepção a aprendizagem da língua escrita é considerada como a aquisição de um sistema de codificação. É, portanto, dever dos professores das séries iniciais organizar as actividades de maneira que o aluno aprenda inicialmente algo mais fácil para depois ir aumentando o grau de dificuldade. Contudo, a organização destas actividades é feita pelo professor que considera apenas o seu ponto de vista, não se preocupando com a forma como aprende o sujeito mais importante em todo esse processo: o aluno. Deste, espera-se apenas que realize as actividades conforme foram organizadas, oferecendo-lhe a permissão para escrever somente ao final desta sequência de actividades, afinal acredita-se que é preciso concluir todas as etapas para garantir a aprendizagem de maneira adequada. Assim, fica evidente que “o processo de aprendizagem é visto fundamentalmente como um processo cumulativo de informações”, diz Ferreiro (1996; p. 28).

Mesmo considerando que o processo de aprendizagem seja cumulativo, vários questionamentos podem ser levantados como: quais deverão ser as primeiras letras apresentadas? As mais frequentes? As mais fáceis de grafar? Novamente é o professor quem definirá estas questões, restando ao aluno o simples papel de receptor de informações, algo ainda muito presente nas práticas escolares, seja em escolas públicas seja em escolas privadas.

Por outro lado podemos considerar o facto de que o aluno, antes mesmo de frequentar a escola, possui conhecimentos a respeito da linguagem escrita². Isso se deve ao fato de que já teve contacto com diversos portadores de textos, conseguindo obter informações diversas por meio das experiências em situações reais de uso da língua escrita. Contudo, “só esses aspectos certamente não dão conta do processo de aquisição deste conhecimento”, diz Smolka (2000; p. 26); ou seja, o facto de o aluno estar em contacto com esse objecto de conhecimento não é

² Por linguagem escrita, adotamos o entendimento que diz respeito à linguagem formal presente nas variedades discursivas, as quais são definidas a partir das circunstâncias de uso.

suficiente para que ele domine a escrita alfabética. A esse respeito Ferreiro (1996; p 32) considerou que “muitas das propriedades da língua escrita só se pode descobrir através de outros informantes e da participação em actos sociais onde a escrita sirva para fins específicos.” Ou, nas palavras de Freire (1975; p. 49), podemos entender que a educação: “não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ *com* ‘B’, mediatizados pelo mundo.”

Segundo Smolka (2000), é preciso destacar ainda que, dependendo do meio social e cultural em que o sujeito vive, este sofrerá influência directa e proporcional na sua aprendizagem e, conseqüentemente, em seu desenvolvimento. Por exemplo: um aluno que vive num orfanato e que tem contacto com situações de uso da escrita somente na escola certamente dominará alguns conhecimentos, enquanto outro aluno que convive com uma família que vai ao mercado, anda de autocarro, ouve histórias, entre outras situações de contacto com a escrita, terá o domínio de um número maior de elementos relativos a este conhecimento. Evidenciamos, portanto, que as condições de vida influenciam directamente a elaboração do conhecimento por parte dos alunos. Assim, os contextos onde ocorrem a interacção pessoal e a ligação e as relações afectivas, as possibilidades de atenção são primordiais para se garantir o acesso a este tipo de aprendizagem.

São estas interacções e relações que possibilitam ao aluno a elaboração de hipóteses a respeito da representação escrita que vão evoluindo, pois a cada momento que o aluno se depara com algo novo, o conhecimento por ele já elaborado entrará em desequilíbrio, necessitando assim ser reelaborado para então poder ser acomodado novamente. São esses conflitos, disse Ferreiro (1996; p. 32), que apresentarão aos alunos “problemas que terão que resolver, precisamente para chegar a entender quais são as regras de construção internas do sistema”.

Já para Smolka (2000), na perspectiva da construção individual do conhecimento a escrita é considerada como um objecto, assim sendo o aluno vai fazendo aproximações: levantando e testando suas hipóteses relativas à representação escrita. O ‘conflito cognitivo’, assim, é fundamental para gerar desequilíbrios e provocar o desenvolvimento; nesse sentido o erro funciona como um indício do nível de desenvolvimento em que o aluno se encontra. Mas não só os conflitos devem ser considerados, mas aspectos relacionados à função da escrita, à sua dimensão simbólica, ao processo de conceitualização e de elaboração das experiências não devem ser ignorados. A interacção, da mesma forma, deve ser considerada, incluindo o aspecto fundamentalmente social das funções, das condições e do funcionamento da escrita.

Neste sentido, a escola deveria propor situações em que o aluno tivesse a possibilidade de aprender a ouvir, de entender o outro pela leitura, de aprender a falar, de dizer o que quer pela escrita; mas esse aprender significa fazer, usar, praticar, conhecer. Enquanto escreve, o aluno aprende a escrever e aprende sobre a escrita.

Portanto, para que efectivamente construa esse conceito, é preciso que o professor ofereça a seus alunos o maior número possível de situações reais de uso da língua escrita; assim terão a oportunidade de produzir e interpretar escritas, podendo se aproximar cada vez mais da escrita convencional. Da mesma forma o professor deve assumir uma postura de verdadeiro usuário da linguagem escrita, sendo aquele que lê para se informar e para informar os outros, sendo aquele que escreve para comunicar e para guardar informações, considera Ferreira (1996).

Enfatizamos, nesta perspectiva, que durante boa parte da formação académica de professores e educadores, várias questões orientam a busca por conhecimentos; algumas destas questões são rapidamente respondidas e passam a fazer parte do cabedal de conhecimentos que orientarão a prática profissional e pedagógica. Contudo, algumas questões não se esgotam tão rapidamente e necessitam de maior tempo, maior dedicação ou, então, por mostrarem-se tão envolventes e estimulantes, nunca deixam de povoar o interesse por saber mais, de forma aprofundada, consistente e qualitativa.

É sobre estas questões que o processo de aquisição da língua escrita instigou, e ainda o faz, o pensamento e as indagações da pesquisadora, que sempre buscou descobrir o que ocorre cognitivamente ao aluno das séries iniciais do Ensino Fundamental neste aspecto. Tal inquietação tem sido motivo de leituras, discussões, busca de informações pertinentes, observações de práticas em sala de aula e seus respectivos resultados. Desta forma, alguns aspectos tornaram-se evidentes, entre eles o de que é preciso oferecer situações reais de uso para o aluno construir e se apropriar deste objecto de conhecimento. Segundo Ferreira (1985), através da interacção com o objecto seria possível ao aluno levantar hipóteses, comparar, excluir, ordenar, reformular suas hipóteses e, conseqüentemente, construir suas categorias de pensamento, ou seja, através da acção é possível ao sujeito obter e ampliar seus conhecimentos.

Essas têm sido as principais ideias que orientam o trabalho de alfabetização realizado pela pesquisadora em escolas de séries iniciais do Ensino Fundamental. Além de oferecer situações reais de uso da língua escrita para que, na interacção, os alunos pudessem construir e ressignificar esse objecto de conhecimento, acreditamos ser de grande importância oferecer-

lhes um repertório comum de informações que lhes sirva de apoio durante a construção da escrita alfabética. Considerando que o nome do aluno “é a primeira forma estável de significação”, conforme Ferreiro e Teberosky (1985; p. 217), iniciamos um trabalho voltado aos nomes dos próprios alunos, entendidos aqui como **palavras estáveis**.

Teberosky & Cardoso (1989, p. 128), a propósito das palavras estáveis, assim se posicionam:

“Contar com o conhecimento da escrita convencional de algumas palavras (saber como são escritas, que letras possuem e em que ordem se apresentam) é uma referência importante para a escrita de outras. Chamamos esse conjunto de palavras memorizadas e apropriadas pelo grupo de **palavras estáveis**. Trata-se de um conhecimento de base, já estabilizado, que actua como fonte de consulta para as crianças nesse momento. As crianças são capazes de escrever essas palavras antes mesmo de dominarem a base alfabética; servem, assim, como fonte de uma série de informações para seus usuários (...)”.

Segundo Ferreiro e Teberosky (1985; p. 217) a escrita do nome próprio pode funcionar: “como a primeira forma dotada de significação” e que, sendo significativo, constitui-se como importante elemento na compreensão do funcionamento do sistema da escrita. Além disso, Teberosky e Cardoso (1989; p. 127) apontam:

“(...) que dentre todas as palavras estáveis, o nome é a primeira a ser descoberta pela criança e a mais importante. Além de representar uma escrita significativa, o nome próprio de cada criança refere-se a um único objecto, eliminando, assim, a ambiguidade na interpretação”.

Neste sentido, sendo o nome próprio um modelo estável, actua como suporte, podendo o sujeito reportar-se a ele quando precisar obter informações sobre a forma da letra, seu valor qualitativo, quantidade de letras, variedade, posição, podendo com isto confrontar suas produções e ideias com a realidade convencional. Ferreiro (1996; p. 46) aponta outros conhecimentos que derivam do trabalho realizado com os nomes e diz:

“Cada criança aprende a reconhecer seu nome escrito do conjunto dos outros, utilizando certos índices (habitualmente a inicial); quando a inicial é compartilhada, é necessário buscar índices suplementares e surgem os primeiros ‘porquês’ (...) Alguns nomes escrevem-se com poucas letras e outros com muitas, o que gera interrogações. Com as mesmas letras em posição diferente escrevem-se nomes diferentes, o que ajuda a prestar atenção à série completa das letras e à posição precisa de cada letra dentro da série, e assim por diante”.

No início, o trabalho com nomes é fonte de satisfação porque o aluno alfabetizando descobre a extensão de sua própria identidade através da escrita; mais tarde se converte em fonte de conflito, não bastando reconhecer o nome, mas procurando compreender por que devem ser usadas tais letras para escrever e não outras, por que elas devem estar em

determinada ordem e não em outra. Desta forma diz Ferreiro (1996; p. 46): “a análise das partes da escrita do nome coloca-se então em outro nível, onde é preciso reestruturar as informações anteriores”. Todos estes aspectos permitem considerar que o trabalho de alfabetização por meio das palavras estáveis fornecerá informações úteis e significativas a respeito da construção da linguagem escrita para o aluno, momento em que estará construindo e conquistando essa linguagem. E é justamente esta reestruturação, esta reconstrução, que permitirá conquistar o real que existe fora dele, enquanto sujeito.

Nessa perspectiva, ao longo da trajetória profissional da pesquisadora, a intenção era que, após reconhecer seu nome e os nomes dos colegas de classe de aula, cada aluno pudesse utilizar esta lista de nomes como fonte de pesquisa para colher informações úteis à produção de outras palavras. Outra preocupação constante na actividade pedagógica da pesquisadora foi a de ampliar esta lista de nomes com os alunos alfabetizando, acrescentando os nomes dos seus pais e de outros familiares. A partir daí, então ampliou-se o trabalho com as denominadas palavras estáveis e elaboramos outros tipos de listas de nomes, tais como títulos de histórias preferidas da turma, frutas apreciadas que poderiam fazer parte de receitas de salada de frutas, entre outras, procurando oferecer mais informações e ampliando o repertório de cada um deles. Esta forma de encaminhamento demonstrou favorecer o processo de construção da língua escrita, sendo que os alunos apresentaram domínio do código alfabético ao final daquele ano lectivo.

Todas essas buscas e aprofundamento teórico-prático foram extremamente úteis e esclarecedores. Assim, foi possível à pesquisadora trilhar o caminho da docência enquanto educadora/alfabetizadora de forma mais consciente, identificando as falhas e corrigindo-as, procurando alternativas de trabalho que viessem ao encontro da teoria que estava sendo conhecida em seus processos de formação inicial e contínua e colocada em prática, em seu fazer quotidiano escolar em classes de séries iniciais do EF, onde actuou desde o início de suas tvidades pedagógicas, seja em actividade de classe ou, atualmente, em actividades de formação continuada de professores alfabetizadores.

Mas, ao mesmo tempo em que esse trabalho era desenvolvido em classes da rede particular de ensino, as observações feitas, em outras classes, e as notícias recebidas de outras professoras alfabetizadoras de escolas da rede pública de ensino, levaram a pesquisadora a perceber um dado preocupante: vários alunos terminavam o período escolar inicial sem dominar o código escrito e sem nem ao menos ter claro para que poderiam utilizar a língua escrita.

Vale a pena ressaltar que dominar o código escrito não se refere apenas a utilizar as palavras em situações apresentadas na escola. Um sujeito alfabetizado é aquele que selecciona entre seus conhecimentos aqueles necessários para serem utilizados em situações reais, com competência. Ou, segundo as palavras de Varlotta (2001; p. 58), nesse momento da história da civilização ocidental, “estar plenamente alfabetizado é estar em condições de poder abordar convenientemente diferentes textos a fim de ter acesso à acção, sentimento, ou opinião propostos no contexto de um campo social determinado”.

Isto tudo levou-nos à constatação da evidência que algo acontecia em sala de aula e impedia que a aquisição da língua escrita ocorresse. Surgiu, então, a intenção de aplicar as descobertas e experimentos elaborados em escolas da rede particular, favorecendo a apropriação desse objecto de conhecimento, na escola pública. Desta forma, durante todo o ano lectivo e os outros três que se seguiram, a pesquisadora realizou tentativas de engajar mais profissionais da unidade escolar, estendendo essa forma de trabalho a outras classes³. No entanto, foram muitos os educadores que não acreditaram nesse encaminhamento. Alguns se diziam incapazes de adoptar uma forma de trabalho diferenciada daquela que já estavam habituados a utilizar; outros simplesmente não viam na utilização desse encaminhamento nenhum benefício a seus alunos.

Constatada esta resistência por parte de alguns dos educadores, levantamos a necessidade de avançar com esse estudo e, através dos resultados da pesquisa, buscar esclarecimentos acerca das tantas dúvidas presentes nas práticas dos professores alfabetizadores bem como oferecer alternativas de articulação teórico-prática possibilitando que o trabalho em sala de aula favoreça o processo de construção da escrita para alunos das séries iniciais do EF, especialmente para os alunos da escola pública que, como todos os demais, têm o direito de descoberta e de construção do conhecimento, com qualidade.

É importante ressaltar, ainda, ser imprescindível que não soframos da falta de dúvida; como disse Freire (1975), não podemos ficar girando em ‘torno da verdade’ ou nos abalando quando alguém a discute. Ao contrário, precisamos perseguir certos objectivos, mas sem nos prender em círculos de segurança que aprisionam a realidade e nos fazem reféns do desconhecimento. Com esta intenção, aprofundando as preocupações constantes, desenvolvemos a pesquisa aqui relatada, visando aprofundar os conhecimentos teóricos e buscando articulá-los com a prática, tornando os resultados significativos não só no que se

³ A pesquisadora se refere ao período em que exerceu a docência em classes de séries iniciais do EF, no início de sua acção pedagógica escolar e, posteriormente, em sua prática profissional de assessoria pedagógica em rede particular de ensino.

refere às novidades científicas, mas significativo no sentido de impulsionar a realização de estudos cada vez mais avançados, consistentes e significativos que nos permitam aprimorar a acção profissional dos educadores.

Nesta perspectiva, iniciamos este trabalho transcorrendo sobre a problemática aqui já abordada, bem como reflectindo sobre as seguintes questões de investigação, indagando se:

- *O uso de palavras estáveis no processo de ensino aprendizagem da língua escrita torna-se referência, para o aluno, no confronto de suas ideias com a realidade da escrita convencional?;*
- *Há encaminhamentos metodológicos que podem ser utilizados em sala de aula para garantir a efectiva construção da língua escrita, tendo como suporte as palavras estáveis?*

Tomando por embasamento as questões formuladas, evidenciamos as hipóteses e os objectivos da pesquisa, os quais seguem elencados nos próximos itens. A estruturação da base teórica e a organização do trabalho de dissertação sobre o tema selecionado para o estudo seguem logo no Capítulo I onde, alicerçados em referenciais teóricos e em leituras aprofundadas sobre a temática em questão, relatamos aspectos que tratam de questões como: aprendizagem e ensino - especificamente sobre a aquisição da leitura e da escrita e suas intervenções didáticas, a aquisição da língua escrita, a aquisição da base ortográfica, cuidados nos encaminhamentos das situações de ensino e de aprendizagem e o erro no processo de ensino e aprendizagem; leitura e o processo cognitivo – relatando sobre a natureza do sistema alfabético de escrita, leitura e identificação das palavras, processamento cognitivo nas tarefas de leitura, factores que facilitam o reconhecimento da palavra, processamento das palavras impressas, como se dá a leitura em voz alta, qual o caminho percorrido pelo leitor rumo à compreensão de um texto; planificações das acções didáticas – descrevendo possibilidades de acções junto às classes marcadas pela heterogeneidade; e avaliação como prática – evidenciando que o processo de avaliação deve estar a serviço da prática pedagógica.

No capítulo II dissertamos sobre a metodologia e o plano de pesquisa, dando destaque para a metodologia qualitativa do tipo *quasi-experimental*, tendo como universo de pesquisa uma escola da periferia da cidade de Curitiba, Paraná, Brasil - um grupo de alunos da 1ª série do EF e como instrumentos de colecta de dados a observação de forma não participativa e as entrevistas com a professora do grupo em questão.

Finalmente, no capítulo III apresentamos os dados colectados no trabalho quotidiano da classe observada, bem como procedemos uma análise permenorizada dos mesmos,

relacionando-os com o conteúdo estudado e exposto nos diferentes, porém correlatos, capítulos deste relatório dissertativo.

PROBLEMÁTICA, HIPÓTESES E OBJECTIVOS DA PESQUISA

Considerando o exposto e as problematizações vinculadas à experiência profissional da pesquisadora, adquirida em escolas de redes pública e particular de ensino, em classes de Educação Infantil e de séries iniciais do EF, um sério problema deixa de existir, mesmo que apenas no plano do discurso, caracterizando, porém, uma angústia evidente e incômoda no plano real. A constatação da falta de competência frente aos textos escritos e à tarefa de elaborá-los, por parte dos alunos desses níveis de escolarização, passa a ser facto real e não meramente ‘algo de que se têm notícias’.

Podemos citar vários factores que contribuem para que a construção da linguagem escrita não ocorra; mas, como não poderia ser diferente, em primeira instância, os principais agentes envolvidos devem ser chamados a colaborar; afinal o desenvolvimento da competência de ler e escrever é de responsabilidade da escola e, conseqüentemente, dos seus professores.

Para alguns destes profissionais o problema já se encontra definido (Ferreiro, 1996 e 2002; Delval, 2001; Grossi, 1990a; Grossi, 1990b; Grossi, 1990c; Becker, 1993). As formas de encaminhamento adoptadas, principalmente pela escola pública, para o processo de ensino e aprendizagem da língua escrita não estão desempenhando seu papel, ou seja, não favorecem a apropriação desse objecto de conhecimento.

Os resultados obtidos em pesquisa realizada em todo o território brasileiro pelo Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB)⁴, do Ministério da Educação (MEC) em 2001, apontam neste sentido: cinquenta e nove por cento (59%) dos alunos brasileiros chegam à 4ª série do EF sem desenvolver conhecimentos elementares de leitura⁵. Esta avaliação apresentou dados alarmantes, indicou inoperâncias, desvios e inadequações no cenário educacional brasileiro, principalmente quando se observa a análise elaborada e publicada em 2003 a partir dos resultados de proficiência obtidos pelo SAEB em 2001. Na tentativa de compreender os resultados e, a partir dessa compreensão, delinear acções para reverter o quadro deficitário apontado, foram estabelecidas cinco categorias de desempenho para indicar o estágio de aquisição de conhecimentos em que se situam os alunos que compuseram o

⁴ O Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica (SAEB) Brasileira é uma avaliação para diagnóstico, em larga escala, desenvolvida pelo Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep) e Ministério da Educação e da Cultura do Brasil (MEC). Tem o objetivo de avaliar a qualidade do ensino oferecido pelo sistema educacional deste país a partir de testes padronizados e questionários socioeconômicos.

⁵ Os testes de Língua Portuguesa do Saeb têm como foco a leitura. O principal objetivo é verificar se os alunos são capazes de apreender o texto como construção de conhecimento em diferentes níveis de compreensão, análise e interpretação. A alternativa por esse foco parte da proposição de que ser competente no uso da língua significa saber interagir, por meio de textos, em qualquer situação de comunicação.

universo da pesquisa e submetidos à avaliação realizada pelo MEC naquele ano, sendo elas de nível: muito crítico, crítico, intermediário, adequado e avançado.

Os dados da avaliação 2001 ficaram, portanto, assim categorizados e classificados, conforme o exposto no Quadro 1, a seguir apresentado.

Quadro 1 – Percentual / Estágio de competências alunos LP em nível nacional – 2001

Estágio	População	%
Muito Crítico	819.205	22,2
Crítico	1.356.237	36,8
Intermediário	1.334.838	36,2
Adequado	163.188	4,4
Avançado	15.768	0,4
Total	3.689.237	100,0

Fonte: MEC/Inep/Daeb (2003)

É importante apresentarmos a classificação das habilidades e competências que foram consideradas no estabelecimento dessas categorias; portanto no Quadro 2 demonstramos esta caracterização de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura.

Quadro 2 – Construção de competências e desenvolvimento de habilidades de leitura

Muito Crítico	Não desenvolveram habilidades de leitura. Não foram alfabetizados adequadamente. Não conseguem responder aos itens da prova. Os alunos neste estágio não alcançaram o Nível 1 da escala ⁶ do Saeb.
Crítico	Não são leitores competentes, lêem de forma truncada, apenas frases simples. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 1 e 2 da escala do Saeb.
Intermediário	Começando a desenvolver as habilidades de leitura, mas ainda aquém do nível exigido para a 4ª série. Os alunos neste estágio estão localizados nos Níveis 3 e 4 da escala do Saeb.
Adequado	São leitores com nível de compreensão de textos adequados à 4ª série. Os alunos deste estágio estão localizados no Nível 5 da escala do Saeb.
Avançado	São leitores com habilidades consolidadas, algumas com nível além do esperado para a 4ª série. Os alunos deste estágio estão localizados no Nível 6 da escala do Saeb.

Fonte: Inep/MEC (2003)

A partir do estabelecimento dessas categorias os dados passam a oferecer informações relevantes, as quais indicam a urgência de mudanças no contexto da sala de aula. Afinal, consideramos a impropriedade na situação: são alunos que, ao longo de quatro anos de escolaridade, não conseguiram nem ao menos desenvolver competência leitora para responder itens da prova ou, então, que só lêem frases simples, quando se deseja que se tornem leitores

⁶ A escala de desempenho em Língua Portuguesa foi descrita em 8 níveis, a saber: 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7 e 8. Esses níveis são cumulativos, ou seja, os alunos que tenham apresentado desempenho de Nível 4, por exemplo, dominam também as habilidades descritas nos níveis anteriores (1 a 3). O Nível 1 corresponde à proficiência 125, enquanto o nível 8 corresponde à proficiência 375 ou mais. A esse respeito, há detalhamento no Anexo I.

competentes e autônomos, capazes de fazer uso da diversidade textual que circula socialmente.

Nesse mesmo sentido, aponta o documento de análise do MEC (2003; p. 9-10):

“O contingente de alunos classificados com desempenho muito crítico em leitura da Língua Portuguesa (22,2%) resulta de um problema sério da qualidade de ensino no Brasil. São alunos que não consolidaram as competências mínimas que permitam classificá-los como leitores. Provavelmente não foram alfabetizados ou estão precariamente alfabetizados. Não responderam nem aos itens considerados mais simples da prova, alguns deles com textos muito simples, frases curtas e palavras e expressões conhecidas, normalmente, pelas crianças”.

Verificamos, portanto, que não houve um trabalho adequado que levasse esses estudantes a apresentarem um desempenho aceitável, afinal, somente 5% dos alunos avaliados apresentaram desempenho esperado para a série investigada.

Teberosky (2001) aponta como principal manifestação da dificuldade na compreensão da leitura e na elaboração de textos escritos a falta de interesse pela leitura e a escrita. Segundo esta autora:

“A escola contribui para aumentar essas dificuldades ao oferecer, frequentemente, um leque reduzido de possibilidades de leituras e de temas de redação: livros de contos, livros de textos, enciclopédias e temas escolares de redação. Se a escola oferece um conjunto restrito de possibilidades de uso da escrita, as crianças com dificuldades também reduzirão o uso da escrita. Em suma, evitarão ler e escrever.” (Teberosky, 2001; p. 105)

A constatação dessa situação altamente crítica e deficitária na escola brasileira de EF seja pública ou privada, orientou as principais decisões para desenvolver esta pesquisa, considerando ser urgente e necessário que medidas sejam tomadas para reverter este panorama na educação básica no Brasil, de modo especial nas séries iniciais do EF. Com a pesquisa, pretendemos avançar nos estudos e apontamentos sobre a construção da língua escrita, por parte dos alunos, e clarificar o entendimento dos professores-alfabetizadores por meio dos resultados obtidos, apresentando sugestões tendo em vista a melhoria da qualidade do ensino e, na medida do possível, da aprendizagem.

Foi com esta intenção que buscamos incorporar nas práticas de sala de aula encaminhamentos que pudessem contribuir com as necessárias mudanças, afinal, entende Grossi (1990c; p. 10): “em pedagogia, a ambição é um dever.” Esses encaminhamentos tinham como pressuposto o facto de que os alunos levantam ideias e hipóteses, na busca interminável em elaborar teorias que os ajudem a entender os acontecimentos que os cercam. Com relação à linguagem escrita, levantam ideias referentes ao ato de ler e de escrever, ao conteúdo do que se pode ler ou escrever, às hipóteses e teorias sobre o que são as letras, as

características gráficas da escrita e sua relação com o objecto que representam.

Por outro lado Curto, Morillo & Teixidó (2000; p. 65-66) afirmam:

“De fato, as crianças, em contacto com a linguagem escrita, aprendem muitos elementos fundamentais sobre a leitura e a escrita; no entanto, não se aprende espontaneamente a ler nem a escrever. (...) Isso significa que o saber espontâneo infantil – embora surpreendente – não basta. As ideias nascem da reflexão sobre a experiência”.

Com o intuito de oferecer situações nas quais os alunos nessa fase de escolarização possam reflectir sobre o código alfabético nos propusemos a encaminhar o trabalho de investigação de campo utilizando as palavras estáveis como fonte de informações, onde os alunos possam ser estimulados e convidados a buscar informações pertinentes nas palavras que já conheciam, conseguindo assim elaborar novas palavras e ampliar seu vocabulário oral e escrito.

A constatação da possibilidade de utilizar essa forma de encaminhamento fez surgir a questão-central em torno da qual se desenvolveu esta pesquisa:

- As **palavras estáveis** podem ser subsídios para a construção da Língua Escrita?

Nesta perspectiva colocamos a hipótese referente à questão acima exposta:

- As **palavras estáveis** oferecem informações úteis e relevantes aos alunos durante o processo de construção da língua escrita na fase inicial de sua escolarização.

Ao tratar da questão, Teberosky & Cardoso (1989; p. 57) evidencia a nossa posição, pois afirma que as **palavras estáveis**:

“Actuam como modelo, dão informações às crianças sobre as letras, tanto de sua forma convencional, como do valor qualitativo, diferenciador e identificador da presença de uma palavra, dão informações sobre a quantidade de letras, além de tornar observável a variedade, posição e ordem das letras em uma escrita convencional; finalmente, as listas servem de ponto de referência para confrontar as ideias das crianças com a realidade convencional da escrita”.

Desta forma, torna-se possível ao aluno alfabetizando reflectir sobre alguns dos principais elementos que compõem a Língua Escrita, permitindo o levantamento de hipóteses, seu confronto com a realidade convencional, sua verificação ou refutação.

Para tanto, como questões-base para a pesquisa evidenciamos:

- *O uso de palavras estáveis no processo de ensino aprendizagem da língua escrita torna-se referência, para o aluno, no confronto de suas ideias com a realidade da escrita convencional?*

- *Há encaminhamentos metodológicos que podem ser utilizados em sala de aula para garantir a efectiva construção da língua escrita, tendo como suporte as palavras estáveis?*

A considerar tais questões, hipotetizamos que:

- *Os alunos utilizam as palavras estáveis como fonte de informação, desde que sejam convidados e estimulados a isto. Desta forma vão realizando aproximações, tornando suas tentativas de escritas cada vez mais convencionais.*
- *A função e a importância dessa forma de encaminhamento didático-pedagógico estão estreitamente vinculadas ao encaminhamento metodológico ofertado pelo professor; pois é ele quem definirá sua relevância junto aos alunos.*
- *O encaminhamento didático-pedagógico adoptado pelo professor torna as palavras conhecidas pelos alunos em fonte de informações para a construção da língua escrita.*

As experiências profissionais da pesquisadora no campo da alfabetização de alunos em escolas públicas e particulares evidenciaram um grave problema enfrentado por grande parte daqueles que estudam em escolas públicas. Tal constatação impulsionou as leituras, as observações, a busca incansável por alternativas metodológicas que pudessem corroborar com uma maior e melhor aquisição da língua escrita.

Portanto, as hipóteses apresentadas não foram meramente intuídas ou imaginadas, constituem-se no resultado da percepção da pesquisadora sobre um problema crucial da escola brasileira, bem como da tentativa de encontrar alternativas viáveis ao trabalho dos professores alfabetizadores nas séries iniciais do EF. Mais do que simples questionamentos, a problemática e as hipóteses levantadas reflectem a preocupação em encontrar caminhos a serem trilhados pelos educadores, que se ocupam da tarefa de possibilitar o contacto dos alunos com a escrita em suas fases iniciais de escolarização, seja na escola pública ou na escola privada.

Nesta perspectiva, temos como objectivos gerais da investigação:-

- *Proceder análise sobre o uso de palavras estáveis no processo de construção da língua escrita com alunos de 6-7 anos de idade, nas séries iniciais do EF; e*
- *Apresentar alternativas de trabalho aos professores alfabetizadores que atuam nessas classes iniciais do EF de tal forma que seus encaminhamentos possibilitem uma maior e melhor construção da língua escrita, bem como sua maior compreensão.*

Para a consecussão dos objetivos gerais, torna-se necessário a explicitação dos seguintes objectivos específicos:

- *Verificar de que modo as palavras estáveis podem ser consideradas referência para os alunos confrontarem suas ideias com a realidade convencional da escrita.*
- *Analisar a função e a importância de utilizar um repertório comum de informações durante a construção do princípio alfabético do sistema de representação da linguagem.*
- *Sugerir alternativas de encaminhamento metodológico, podendo estes serem utilizados pelos professores/alfabetizadores, contribuindo assim com o processo de construção da língua escrita de alunos das séries iniciais do EF.*

Para a melhor compreensão dos itens aqui descritos, buscamos alicerçar o conhecimento da pesquisadora com referenciais teóricos condizentes ao tema, bem como em diferentes pesquisas de autores renomados nesta temática. Para tal, segue desenvolvido o Capítulo I do trabalho investigativo descrito no presente relatório monográfico.

CAPÍTULO I – REFERENCIAL TEÓRICO

1. Aprendizagem e Ensino

A educação, segundo Delval (2001), é a maior invenção que os seres humanos produziram e é uma das principais chaves de seu êxito como espécie animal.

Muitas espécies aprendem de seus congêneres, mas os humanos são a única espécie que ensina sistematicamente. Por meio da educação os homens se apropriam da cultura – conjunto das aquisições que as sociedades acumularam e que transmitem de uma geração a outra, como os tipos de relação social, os ritos, a religião, as crenças, os costumes, a arte, a música, os processos de produção, os conhecimentos.

O conhecimento é resultado de um processo de interacção radical entre o mundo do sujeito e o mundo do objecto; interacção activada pela acção do sujeito. Nessa perspectiva, Delval (2001) afirmou que o sujeito é sempre activo: age sobre a realidade, a incorpora, a assimila e a modifica, mas ao mesmo tempo, modifica a si mesmo, pois aumenta seu conhecimento e as antecipações que pode fazer.

Portanto, uma situação de aprendizagem será mais produtiva quando o sujeito é activo. Mas, é preciso ter claro que a experiência que produz o conhecimento não pode ser confundida com a prática, com o saber fazer; o que produz o conhecimento é a reflexão sobre o saber fazer, sobre a prática (Pfromm Netto, 1987).

Desta forma, podemos afirmar que o conhecimento não se transmite, constrói-se. Essa construção ocorre por força da acção do sujeito sobre o objecto e pelo retorno ou repercussões dessa acção sobre o sujeito. O conhecimento e, conseqüentemente, a aprendizagem ocorrem na medida em que o sujeito pára a acção própria e procura apropriar-se dela enquanto tal. A acção por si só não leva à compreensão, mas sem a acção certamente não há compreensão.

Ao interessar-se e reflectir sobre a própria acção, o sujeito a interrompe, rastreia seus passos e retira dela elementos que lhe interessam, reconstrói esses elementos em patamares diferentes dos da acção original e, assim, constrói solidamente sua aprendizagem, de modo reflexivo e crítico. Essa capacidade é denominada por Becker (1993) como capacidade reflexionante e é condição prévia de toda aprendizagem.

Assim, agindo sobre os conteúdos, reflectindo sobre suas aquisições, confrontando-se com ideias que divergem das suas, o aluno terá condições de aprender.

Nesse processo, segundo Moro (2003) evidenciamos a interacção adulto-criança em que os estilos de intervenção do adulto são capitais para favorecer ou não a notável capacidade infantil de criar, aperfeiçoar, fazer cumprir, adaptar, etc.

Para a apropriação de um determinado conhecimento, o indivíduo desenvolve categorias acerca dele. No caso da aprendizagem da língua escrita, levanta hipóteses que não podem ser consideradas como erros, como inadequadas, mas como referência essencial às intervenções do professor. Nessa mesma perspectiva, segundo Moro (2003), além do papel crucial desempenhado pelo professor, exerce fundamental relevância a interação social entre pares desencadeando a cooperação e as trocas de pontos de vista, de dúvidas e de certezas, mesmo que provisórias.

Moro (2003; p. 131) ressalta que:

“(...) as interações sociais de pares / crianças revelam-se contextos no mínimo necessários à plena progressão das construções cognitivas individuais, na medida em que permitem surgir confrontos de posições diferentes ou opostas, do que advêm conflitos cognitivos individuais (cruciais aos avanços de compreensão, pela ativação da tomada de consciência, da vivência de contradições, do processo das abstrações reflexionantes)”.

Em pequenos grupos, afirma Moro (2003), os alunos realmente aprendem uns com os outros sob a orientação do professor; essas situações são viáveis e produtivas. Nesse caso, o professor assume outro papel: de orientador, de provedor de desafios interessantes, para que tenham uma aprendizagem significativa. Para assim poder actuar, o professor precisa saber em que momento do processo de aquisição da língua escrita os alunos estão e onde podem chegar; além disso, é imprescindível que assuma a lógica do aluno para compreender como aprende e, assim, organizar as situações de ensino.

A característica principal das situações de ensino, segundo Delval (2001), é a capacidade daquele que ensina em colocar-se no lugar daquele que aprende, compreendendo seus estados mentais. Nesse sentido, o professor deve levar em conta que o outro não sabe aquilo que se quer ensinar ou que tem dificuldade. Além disso, deve perceber onde se encontram essas dificuldades e, para isso, necessita sair de sua perspectiva e adoptar a perspectiva do outro.

Outra importante indicação de Delval (2001) refere-se a necessidade de o professor descobrir como pode intervir para ajudar quem aprende e quais acções e instruções são mais eficazes, entendendo o autor que a conduta do sujeito que ensina deve modificar-se continuamente em função do desempenho do sujeito que aprende.

1.1 A aquisição da leitura e da escrita e suas intervenções didáticas

Com base no exposto, identificar e descrever o processo percorrido por aqueles que se apropriam da leitura e da escrita é um dos grandes desafios do professor que acompanha o processo de alfabetização.

Ressaltamos que, desde o final da década de 1970 vêm ocorrendo estudos acerca do pensamento infantil sobre a leitura e a escrita (Ferreiro & Palacios, 1987; Ferreiro & Teberosky, 1999; Ferreiro, 2002; Grossi, 1990a; Grossi, 1990b; e Grossi, 1990c). Nas pesquisas realizadas pelos investigadores, desde então, muito se descobriu sobre como se dá o processo de construção do sistema de escrita e de leitura no indivíduo, processo esse que “é universal no que se refere a escritas alfabéticas” (Curto, Morillo & Teixidó, 2000; p. 27).

Além disso, desde muito cedo meninos e meninas “se fazem perguntas com profundo sentido epistemológico: o que a escrita representa e como o representa?” (Ferreiro, 2002; p. 37).

Segundo esta mesma autora, o que ela e seus parceiros de investigação fizeram foi inventar “novas perguntas, para as quais as crianças deram respostas tão originais que bastou apenas amplificar bastante a voz delas para sacudir o modorrento pensamento escolar e tirá-lo dos bolorentos armários da discussão metodológica” (Ferreiro, 2002; p. 59).

Os métodos escolares tradicionais foram duramente questionados ao longo dessas investigações, pois as crianças demonstravam ter ideias diversas sobre o sistema de representação, podendo apresentá-las inclusive antes mesmo de frequentar a escola.

Assim, partindo da constatação de que a criança se depara com a linguagem escrita em contextos diversos e até mesmo antes de frequentar a escola, e que pode saber muitos aspectos do sistema de representação sem que existam ações intencionais para ensiná-la, identificou-se o processo de aprendizagem pelo qual as crianças vivenciam a construção da língua escrita,

Certamente, a partir desse conhecimento, será possível ao profissional da educação vislumbrar uma proposta didática, ou seja, desenvolver “um conjunto de actividades cuja validade se mede por sua eficácia em produzir conhecimentos por parte da população a que se destina”, diz Grossi (1990a; p. 31).

A diversificação de actividades e de enfoques deve ser amplamente perseguida pelos professores que pretendem estimular seus alunos nos mais diferentes níveis de aquisição da base alfabética; somente assim será possível acompanhar o seu processo cognitivo. A diversificação do foco de interesse didático não implica na diversificação de actividades, ou seja, uma mesma situação didática pode ser trazida à sala de aula para que todos reflectam

sobre ela de acordo com os conhecimentos que já possuem. Para isso, é preciso que a actividade englobe um espaço amplo de problemas e que o professor provoque diferentemente seus alunos, com questões e desafios adaptados a cada caso. Os encaminhamentos adequados dessas diferenças encontradas em sala de aula assegurariam assim o avanço dos alunos.

Outra questão importante a ser esclarecida diz respeito às diferenças de aprendizagem da leitura e da escrita. Esse facto é evidenciado com frequência e caracteriza-se pela disparidade de conhecimentos relacionados à leitura e à escrita. Segundo Grossi (1990b; p. 1), esses dois conhecimentos, a leitura e a escrita, são complementares, ocorrem paralelamente, mas não são apropriados simultaneamente pelo aluno.

As operações mentais para produzir a escrita e para decodificar um texto têm características específicas. Conforme Grossi (1990c; p. 34):

“para escrever, o aluno necessita ter à sua disposição, em nível de representação mental, os elementos do sistema de escrita para organizá-los no papel. Para ler, ele deve tomar os elementos já organizados, num texto, e dar uma explicação para esta organização”.

O aluno precisa ter oportunidade de buscar a vinculação entre essas duas acções, pois exercê-las num mesmo contexto auxilia o domínio de ambas.

Por questões essencialmente didácticas, na presente pesquisa, abordamos separadamente uma e outra acção, ler e escrever, para tratá-las com o nível de profundidade que necessitam, mas sem se esquecer de estabelecer o vínculo que lhes é peculiar.

Um aspecto comum tanto à aprendizagem da leitura quanto da escrita diz respeito aos desafios que as situações de ensino devem proporcionar a quem aprende. O ensino deve exigir do aluno um avanço em relação ao estágio de desenvolvimento em que ele se encontra; desta forma, os conteúdos escolares precisam ser suficientes para desafiar os alunos a ponto de levá-los a um patamar mais elevado de desenvolvimento. Mas é preciso que fique claro que os níveis de dificuldades devem ser criteriosamente pensados, devendo apresentar desafios possíveis de serem resolvidos pelos alunos. Para que o professor consiga definir quais são esses desafios possíveis aos seus alunos, necessita de conhecimentos específicos e seguros sobre as especificidades do processo de desenvolvimento de cada aluno, bem como sobre o objecto a ensinar, em nosso caso, a língua escrita.

1.2 A aquisição da língua escrita

No processo de aquisição da língua escrita, o aluno percorre diferentes níveis; cada um deles caracteriza-se por diferentes concepções elaboradas pelo sujeito que aprende. A ordem pela qual um aluno passa por esses diferentes níveis não é linear, muito menos total, ou seja, não necessita, necessariamente, adquirir a noção A, para depois a B, e assim sucessivamente. De acordo com Ferreiro (1996), a caracterização de cada nível não é estanque e perfeitamente definida, pois há noções que se formam simultaneamente e há problemas que estão presentes em vários níveis.

É preciso ressaltar que a lógica que orienta a compreensão de um adulto é completamente diferente da lógica de um indivíduo que está em vias de aquisição da língua. Grossi (1990c), Ferreiro (1985) e Teberosky & Tolchinski (1995) ressaltam que aquele que já conhece o funcionamento da língua, logo pensa, directa e imediatamente, na constituição de sílabas por meio de letras, numa perspectiva alfabética; contudo, aquele que ainda está buscando entender o funcionamento desse sistema de representação, pensará em elementos mais primitivos, porém, mais acessíveis à sua forma de pensar.

Nesse sentido, apresentamos algumas considerações sobre os níveis de construção da língua escrita, evidenciando como se dá esse processo:

a) Nível Pré-silábico

Caracterizamos como primeiro nível aquele momento em que o aluno acredita que se escreve com desenhos, ou seja, para ele é preciso manter traços figurativos daquilo que se escreve. Essa fase é, segundo Grossi (1990a), denominada de Pré-silábico 1 (PS1) e, nela, é possível questionar o aluno sobre seus desenhos, ou seja, “pedir algumas vezes às crianças que contem a história do seu desenho pode ser útil na fase da garatuja, no sentido de fazê-las analisar em detalhes as suas produções” (Grossi, 1990a; p. 50). Já na fase Pré-silábico 2 (PS2), passa a perceber a necessidade de usar sinais gráficos, não necessitando mais dos traços figurativos daquilo que está escrevendo. Por outro lado, a necessidade de manter aspectos figurativos em suas escritas não é completamente abandonada: ao escrever, utiliza registos gráficos de acordo com as características do objecto, ou seja, para escrever ‘cachorro’ necessitaria de mais letras do que para escrever ‘cachorrinho’ haja vista que, nesse último caso, o animal é pequeno.

O aluno, cercado por materiais escritos e tendo a oportunidade de assistir a actos de

leitura e escrita, não necessitará que sejam seleccionadas e ordenadas letras ou palavras a serem vivenciadas por ela. Grossi (1990a; p. 36-37) disse que: “as crianças não começam pela distinção de letras isoladas. Elas as distinguem primeiramente na qualidade de iniciais de nomes de pessoas ou de palavras que lhes são muito significativas. Entre essas palavras figura normalmente o seu próprio nome”. Este conhecimento, das letras iniciais, não se dá de forma mecânica, pela repetição; pelo contrário, esta aprendizagem é muito mais complexa, afinal, “associar letras a nomes que lhes são significativos constitui o caminho inicial para o reconhecimento, tanto morfológico como sonoro, das letras”, afirmou Grossi (1990a; p. 37).

Ferreiro (2002; p. 36), neste mesmo sentido, destacou que:

“não podemos reduzir a criança a um par de olhos que vêem, a um par de ouvidos que escutam, a um aparelho fonador que emite sons e a uma mão que aperta com torpeza um lápis sobre uma folha de papel. Por trás (ou além) dos olhos, dos ouvidos, do aparelho fonador e da mão, há um sujeito que pensa e que tenta incorporar a seus próprios saberes esse maravilhoso meio de representar e recriar a língua que é a escrita, todas as escritas”.

Além disso, Ferreiro (2002; p. 25) ainda alertou para o facto de que:

“todos os objetos, materiais ou conceituais, aos quais os adultos dão importância são alvo da atenção das crianças. Se perceberem que as letras são importantes para os adultos, sem que importe por que e para que são importantes, tentarão apropriar-se delas”.

Nesse sentido, no período pré-silábico, os alunos precisarão analisar as palavras sob diferentes pontos de vista como: quanto ao número de letras, as letras iniciais ou finais, a ordem das letras, o tamanho, a posição das letras, entre outros elementos.

Conforme Grossi (1990a) e Teberosky & Cardoso (1989), neste momento é fundamental que os alunos memorizem algumas palavras, mesmo que não compreendam ainda o mecanismo da vinculação com a pronúncia de suas partes; esta memorização será fonte de um óptimo conflito quando estiverem na fase posterior. Assim, trabalhar com os nomes dos alunos da classe auxiliará muito nesse momento, desde que não seja realizada de forma repetitiva e limitada. Os alunos deverão experimentar diferentes situações em que usar esses nomes se torne necessário; desta forma, conseguirão memorizar globalmente estas palavras.

Outro aspecto apontado por Grossi (1990a; p. 38), além do trabalho efectivo com os nomes, são os encaminhamentos relacionados às letras que se usam para escrever, isto porque “sendo as letras os elementos básicos da escrita, o aluno precisa se familiarizar o mais amplamente com elas”. Neste trabalho com letras mais do que buscar sua correspondência com sons é preciso ter por objectivo levá-los a reconhecer a invariância de suas formas.

Portanto, conforme Grossi (1990a, p. 38), o aluno deve “fixar-se nas propriedades mais gerais do traçado das letras, independente das variações secundárias, como o seu tamanho ou a posição nas palavras”. Para isso, não basta que o aluno realize tarefas perceptivas; é preciso uma combinação simultânea de actividades motoras, de formação de imagens, bem como de articulações verbais.

Neste sentido, ressaltamos ainda a afirmação de Grossi (1990a; p. 40) ao considerar que

“(…) a análise da forma da letra não precede a sua associação à inicial de palavras significativas para a criança. O processo é vivido complexamente na simultaneidade de vários aspectos. [Portanto] há um longo trabalho de classificação com análises e sínteses de diversos pontos de vista para que esse reconhecimento se dê”.

Logo, neste nível de aquisição da língua escrita, só o tratamento das letras não é suficiente; os alunos necessitam buscar a vinculação entre textos escritos e discurso oral e precisam descobrir que não só os desenhos representam os aspectos da realidade; o discurso escrito os representa da mesma forma, mesmo que ainda não compreendam como isto ocorre. Assim, torna-se necessário que os alunos tenham contacto e analisem textos, pois estes apresentam sentido, factor não evidenciado nas palavras e letras isoladas.

No nível pré-silábico, segundo Grossi (1990a), o aluno necessita desenvolver dois grandes conhecimentos: o reconhecimento do papel das letras na escrita e vincular o discurso oral com o escrito. Para atingi-los, precisa distinguir imagem de texto, letras de números, bem como precisa estabelecer correspondências entre o que está pensando com o que está escrevendo, contudo, é preciso ter claro que a ordem e a qualidade das letras não são ainda fundamentais para o aluno, neste momento (Ferreiro, 1996; Curto, Morillo & Teixidó, 2000). Ou seja, não estará utilizando dados da pronúncia das palavras na forma como as escreve, ou seja, de nada adiantará levá-lo a analisar silabicamente as palavras, pois não é capaz de compreender como se dá esta articulação silábica.

No Quadro de número 3 retratamos o que se pode abordar junto aos alunos que se encontram utilizando hipóteses relacionadas ao período pré-silábico:

Quadro 3 – Aspectos a serem abordados no período pré-silábico

Palavras	- Associação palavra X objecto (imagem). - Memorização global de palavras significativas. - Análise da constituição das palavras quanto à sua inicial, sua letra final, número de letras, ordem das letras e natureza das letras.
Letras	- Análise dos aspectos gráficos – topológicos, de forma, de posição com o objectivo de atingir a invariância de suas formas. - Introdução dos aspectos sonoros por meio das iniciais de palavras significativas. - Distinção entre letras e números.

	- Aspectos semânticos.	- Vinculação discurso oral com texto escrito. - Distinção entre imagem e escrita.
	- Aspectos gráficos.	- Reconhecimento dos suportes diferentes de textos distintos. - Reconhecimento das letras como constituintes do texto. - Análise da distribuição espacial do texto e da orientação da frase.

Fonte: Grossi (1990a, p. 45-46).

Complementando os dados acima citados, ressaltamos algumas das ideias que povoam o pensamento do aluno nesse período, segundo Grossi (1990a; p. 57):

- “escrita sem imagem não dá para ler;
- só é possível escrever o nome das coisas (substantivos); as demais palavras (verbos, adjetivos, preposições, artigos, advérbios, entre outras) não possuem consistência para escrevê-las;
- não é possível repetir letras e sílabas nas palavras;
- só se lêem palavras com três ou mais letras;
- letras e números são sinais parecidos, são a mesma coisa;
- a escrita da palavra é instável: a ordem das letras e as próprias letras de uma mesma palavra podem mudar;
- a letra inicial caracteriza a palavra;
- a ordem das letras é relevante: estando todas lá é o que importa”.

O que desestabilizará o aluno que segue os princípios acima descritos?

A consciência, mesmo que ainda um tanto confusa, da ligação entre pronúncia e escrita. É essa consciência que caracteriza a passagem para o nível intermediário I.

b) Nível Intermediário I

Quando o aluno se depara com a necessidade de conciliar a sua escrita com a pronúncia do que escreveu, disse Grossi (1990a), ele percebe que é preciso repensar a maneira como vem escrevendo. Ou seja, começa a perceber que é preciso manter certa estabilidade nas palavras no que se refere a quais letras utilizar e em que ordem registrá-las.

Nesse nível intermediário, a escrita começa a se desvincular da imagem e os números começam a se distinguir das letras. Conforme afirmou Grossi (1990a), a compreensão da estabilidade da escrita das palavras é o que permitirá ao aluno reelaborar suas hipóteses, ou seja, constatará que uma determinada palavra será escrita sempre da mesma maneira – com as mesmas letras e numa mesma ordem.

A percepção de que as palavras são constituídas estavelmente será conquistada por meio de experiências de reconhecimento da escrita global de palavras significativas; mas é preciso que fique evidente que essas experiências deverão ultrapassar o mero contacto (Teberosky & Cardoso, 1989). É preciso agir sobre problemas, resolver desafios; é o agir

intelectualmente sobre uma situação em que se busca uma resposta ou uma explicação importante que favorecerá o processo de aprendizagem.

A superação dos problemas à altura do que o aluno é capaz de resolver referentes à escrita é que permitirá que este perceba a estabilidade da escrita das palavras significativas: chegará à conclusão que a inicial de seu nome é compartilhada por outras pessoas; descobrirá ainda que dois nomes iguais, embora de pessoas diferentes, se escrevem da mesma maneira. Passará a buscar a explicação para o fato de ‘sua’ letra ser compartilhada com outros nomes, assim, fará análises sonoras, tanto sobre as iniciais como sobre o desmembramento oral das palavras em sílabas. São exactamente estas análises que permitirão ao aluno a vinculação pronúncia-escrita (Grossi, 1990a; Ferreiro & Teberosky, 1999).

A busca por vincular pronúncia e escrita traz ao aluno um desafio a ser resolvido e, na tentativa de encontrar uma solução plausível, elabora a hipótese de utilizar uma letra para representar cada sílaba da palavra. Essa decisão, de utilizar uma letra para representar cada parte do que pronuncia, é o que caracteriza o nível silábico, disse Grossi (1990a).

É preciso ressaltar que esse ‘efeito’ não se aplica apenas às palavras memorizadas globalmente, como o próprio nome e outras que teve oportunidade e interesse em reter na memória. Estas palavras memorizadas assumem uma estabilidade exterior e independente do funcionamento do sistema, para o aluno; isso é, decorrente do fato de que alguém, com a autoridade que lhe é confiada – professores, pais – assegura a ela que a palavra deve ser escrita com tais letras e naquela ordem (Ferreiro & Teberosky, 1999).

c) Nível Silábico

Grossi (1990b) apontou que, ao entrar no nível silábico, o sujeito deixou de se apoiar em ideias de vinculação dos aspectos figurativos daquilo que pretende escrever, superou a visão global da palavra como um todo para considerá-la formada por segmentos, encontrou um suporte que garante a estabilidade da escrita das palavras: cada palavra é sempre escrita com as mesmas letras, não podendo mais associar palavras diferentes às mesmas letras ou, escritas iguais para palavras diferentes. Além disso, começa a perceber que tudo que se fala é possível de ser registado por meio da escrita (Ferreiro, 1985).

A vinculação pronúncia-escrita é o marco característico da entrada no nível silábico, sinalizou Grossi (1990b) esclarecendo que o aluno considera que cada sílaba da palavra pode ser escrita com uma letra; essa ideia é incompleta para explicar o funcionamento do sistema de escrita, mas o satisfaz nesse momento. Ressaltamos que essa correspondência,

inicialmente, é quantitativa, ou seja, o aluno segmenta a palavra analisando quantas vezes abre a boca para pronunciá-la, sendo que o registo com as letras se dará segundo essa determinação (podendo utilizar quaisquer letras para efectuar este registo).

Neste caso, as letras utilizadas não estarão relacionadas ao som que produziu ao pronunciar a palavra, ou seja, não haverá correspondência sonora. A correspondência sonora, com valor qualitativo, poderá ou não ser evidenciada neste nível; isso porque os alunos já conceberam a escrita a partir de desenhos, passando pela ideia de que se escreve com sinais gráficos não convencionais, até chegar às letras. Tendo compreendido que se escreve com letras, necessitará ainda:

- identificar e reproduzir as formas convencionais das letras;
- reconhecer a posição arbitrária em que estas formas representam as letras;
- associar a elas os sons correspondentes.

Ressaltou Grossi (1990b) que essas competências citadas anteriormente dependerão directamente da quantidade de letras que o aluno já conhece; conhecer todas ou somente algumas será determinante. Um aluno que escreve com riscos é muito diferente daquele que utiliza silabicamente letras; entre os que utilizam letras, há distintas diferenças entre os que só conhecem as letras do seu nome, por exemplo, e aquele que conhece todas as letras do alfabeto; entre estes últimos, as diferenças encontradas residem no fato de alguns alunos utilizarem aleatoriamente estas letras e outros alunos associarem-nas a seus respectivos sons. Portanto, verificamos que há diferenças evidentes entre alunos que estão no mesmo nível de conceituação da escrita – silábico; e isso é decorrente dos conhecimentos que possuem sobre esse sistema de representação (Ferreiro & Teberosky, 1999).

Alunos que se utilizam dessa hipótese silábica deparam-se com um sério problema quando necessitam registrar palavras monossílabas ou dissílabas. Grossi (1990b) afirmou que isto ocorre porque serão colocados diante de uma difícil decisão: ao seguir o princípio silábico, anotando uma letra para cada sílaba, irão se deparar com palavras que possuirão, segundo este critério, apenas uma ou duas letras; contudo, a hipótese mínima de letras para caracterizar uma palavra não permitirá que fiquem apenas estas poucas letras para registrar a palavra. Assim, necessitará incluir mais algumas para transformá-las em ‘verdadeiras escritas’.

Ferreiro e Teberosky (1999) esclareceram que somente quando o aluno superar essa hipótese de quantidade mínima de letras é que poderá usufruir da solução que encontrou para produzir seus escritos. No momento em que o aluno abandona as preocupações com a

quantidade mínima de letras para escrever palavras, passará por um período de deslumbramento diante de sua descoberta. Então, vai experimentar escrever muitas palavras para se certificar que realmente esta forma de escrita funciona.

Já para escrever frases, de acordo com o que afirmou Ferreiro (1985) e Ferreiro & Teberosky (1999), poderá ocorrer um comportamento diferente: utilizará uma letra para representar cada palavra. Isto só poderá ser superado caso possa experimentar escrever muitas frases, até que consiga escrever, inclusive na frase, uma letra para cada sílaba oral.

Este momento de muitas tentativas é de suma importância, afinal, na sequência, o aluno irá se deparar com um sério problema ao perceber que as pessoas não conseguem atribuir significado ao que escreveu, não conseguem ler seus escritos.

O aluno, então, perceberá que pode escrever tudo o que quer, mas aquilo que foi escrito não pode ser lido por ele, posteriormente, nem por outra pessoa, porque faltam elementos nas sílabas. O aluno precisará evidenciar este problema por conta próprio, não devendo ser apontado pelo professor; é ele quem deverá sentir a necessidade de rever seus princípios, ressaltou Grossi (1990b).

Até então, para o aluno ler era considerado como sendo olhar um papel, virar a página de um livro, falar em voz alta segurando um papel, descrever um desenho, inventar uma história, etc. No entanto, neste nível, o aluno percebe a possibilidade de vincular a escrita com a pronúncia, ainda que esta seja equivocada, salientou Grossi (1990b).

d) Nível Intermediário II

A falta de vinculação entre leitura-escrita levará o aluno a superar o nível silábico, mas, alertou Grossi (1990b) que talvez ocorra, neste momento, uma regressão ao nível pré-silábico. Afinal, o aluno precisará negar e abandonar a forma como vinha escrevendo, uma letra para cada sílaba, e na falta de uma forma de escrita substituta, voltará a escrever como no nível pré-silábico.

A experiência desta instabilidade permitirá que o aluno passe para o nível seguinte. É a busca por encontrar correspondência entre leitura e escrita que o levará a superar esta fase. Ou seja, a escrita silábica resolve o problema anteriormente vivido sobre a escrita, mas esta solução não se aplica à leitura. Para escrever *sapo*, poderá registrar “*sp*”, que poderá representar *sopa*, *sapé*, *cipó*, *sapo*. Esse problema é ainda mais agravado se utilizar somente as vogais: “*oa*” para representar *sapo*, pois podem representar ainda *sopa*, *lona*, *coma*, *mola*, *sola*, *bola*, *cola*, entre tantas outras (Ferreiro e Teberosky, 1999).

Neste momento de superar a fase silábica, a necessidade de conhecer a correspondência sonora convencional das letras é inegável, ressalta Grossi (1990b); sem ela, é impossível haver avanço, ou seja, não conhecer o valor sonoro convencional de pelo menos algumas letras básicas, emperra a continuidade do processo.

O que leva um aluno a abandonar a ideia de que a cada sílaba oral corresponde uma letra escrita segundo Grossi (1990b) é:

- a impossibilidade de ler o que se escreve silabicamente: nesse caso, o próprio aluno que produziu a escrita silábica não consegue atribuir significado ao seu registo escrito, isso porque não se recorda mais do que quis escrever, faltando-lhe elementos discriminatórios. Ou, então, pode ocorrer que outras pessoas não consigam ler o que o aluno escreveu; constatar esse fato é impactante para ele;
- a impossibilidade de ler o que outros indivíduos já alfabetizados escrevem: a impossibilidade para o aluno silábico ler o que está escrito alfabeticamente é conflituante, pois, para ele, sempre sobram letras nestes escritos.

Ao longo desta transição, é valioso para o aluno conhecer a escrita adequada de algumas palavras, isto é, reconhecer como correcta a grafia de certas palavras escritas a partir da autoridade do contexto cultural que está inserido, salientam Ferreiro e Teberosky (1999), pois é do confronto entre grafias correctas de palavras e o tipo de escrita silábica produzido pelo aluno que nascerá a reflexão que impulsionará a passagem para o nível alfabético. Isso ocorre porque o aluno percebe que há algo incoerente na sua escrita que necessita ser alterado, ou seja, perceberá que precisa acrescentar mais letras aos seus escritos.

Esta passagem é marcada por um conflito que marca a ruptura com a forma de organizar seus escritos anteriormente; o aluno abandona a forma de escrita que vinha orientando suas decisões anteriormente porque percebe que essas ideias lhe parecem falsas e inadequadas; então, o sujeito procura outra forma para solucionar seus problemas: acrescentar mais letras. Essa solução resolve só uma das partes dos problemas vividos (a necessidade de haver mais letras nas palavras), mas não resolve a questão relativa a *como ler o que está escrito*. Assim, o aluno prosseguirá sua busca por encontrar uma solução mais completa. De acordo com Ferreiro (1996), esta solução só aparece por meio da fonetização da sílaba, ou seja, da constituição alfabética de sílabas. Esclareceu ainda que a fonetização das sílabas não ocorre de forma instantânea e definitiva: o aluno começa a escrever alfabeticamente algumas sílabas da palavra e, para a escrita de outras, permanece silábico. Este período é denominado de silábico-alfabético, porque mescla os dois tipos de concepções da escrita.

Entender que as sílabas em geral possuem mais de uma letra não leva automaticamente a concluir que podem existir sílabas de duas, três, quatro ou cinco letras, bem como a reconhecer que algumas realmente possuem uma única letra. Grossi (1990b) sinalizou com o fato de que, no início desse processo, os alunos generalizam indevidamente que todas as sílabas possuem sempre duas letras (isso ocorre porque há uma grande frequência desse tipo de sílaba na língua portuguesa). Nesse nível, evidenciamos uma vinculação mais coerentemente estabelecida entre a leitura e a escrita.

e) Nível Alfabético

Aprender a língua é passar por etapas sucessivas de aprendizagem; em cada uma delas, o aluno já sabe algo sobre o assunto e, este algo, embora incompleto, resolve provisoriamente os problemas que envolvem o assunto em questão (Teberosky & Tolchinski, 1995). Quando um aluno se faz uma pergunta sobre a língua, não significa que não saiba nada sobre ela; muito pelo contrário: questionar-se é evidenciar que já sabe muitas coisas sobre o objecto de estudo, a ponto de conseguir questionar-se sobre ele, considerou Grossi (1990c).

Neste momento, torna-se possível vislumbrar a reorganização do pensamento sobre a escrita, incorporando novos elementos para responder a perguntas mais complexas ou formuladas.

O reconhecimento da falta de conhecimentos é primordial para a aprendizagem (Teberosky, 1996); é só quando o aluno se depara com a insatisfação de seu grau de entendimento sobre a escrita é que ganhará impulso para ir além. Para sentir esta falta, o aluno precisa atribuir significado às tarefas de ler e escrever e, para isso, precisa presenciar actos de leitura e escrita percebendo para que serve ler e escrever e, da mesma forma, saber se vale a pena se identificar com as pessoas que habitualmente vê lendo e escrevendo.

O aluno que escreve alfabeticamente, disseram Ferreiro e Teberosky (1999), o faz porque já ampliou o seu campo de fonetização, ou seja, verificou a insuficiência da associação de uma letra para cada sílaba pronunciada, passando a se preocupar com as sílabas orais. Estas últimas passam, então, a ser consideradas como unidades linguísticas, assim, ele poderá perceber que cada sílaba é constituída por mais de uma letra, na maioria das vezes.

Mesmo tendo ampliado o repertório de conhecimentos sobre a construção alfabética das palavras, o aluno ainda comete erros. Os erros mais comuns dizem respeito à separação indevida das palavras, ou seja, os alunos as emendam, aglutinam ou dividem as palavras em duas ou três partes. Isto ocorre porque não detém na memória a imagem visual da escrita de

todas as palavras de que necessita; além disso, o aluno dá grande ênfase à fonetização da sílaba, o que é absolutamente importante neste momento. Mas, por outro lado, disse Grossi (1990c; p. 25): “as palavras tendem a desaparecer como um todo”, sendo que ele pára, a cada sílaba, a fim de decidir como ela é escrita. O aluno se preocupa enormemente com esta adequação fonética do escrito ao sonoro, não se preocupando com a escrita ortográfica.

Outra questão que alunos alfabéticos procuram responder diz respeito à forma de elaborar sílabas compostas de dígrafos. Todo este esforço de compreensão é estritamente lógico e não de fixação mecânica por repetição perceptiva, afirmou Teberosky (2001), considerando que, no nível alfabético, além de conhecer o valor sonoro convencional de todas as letras ou de algumas delas, torna-se necessário saber como juntá-las para constituir as sílabas; portanto, há necessidade de distinguir algumas unidades linguísticas, como letras, sílabas e frases.

Nesta fase, o aluno ignora a palavra como unidade separada nas frases e nos textos; isso se verifica quando coloca espaços entre partes da frase, independentemente das palavras que a compõem. Talvez isto seja decorrente do fato de, ao falarmos, não separarmos palavras. Portanto, o aspecto alfabético da sílaba prepondera sobre a separação das palavras numa frase; esta será uma preocupação posterior do aluno.

Neste nível, ler e escrever assumem seus papéis de acções inversas uma da outra, ou seja, ambas as acções se relacionam mutuamente (Grossi, 1990c) e, então, é preciso ressaltar que entrar no nível alfabético não significa saber ler e escrever correctamente, nem sob o ponto de vista ortográfico nem léxico. Isso porque o aluno ouve a pronúncia de cada sílaba e procura colocar as letras que lhe seja correspondente. Portanto, escrever “*çapo*” é aceitável, pois deu um passo importantíssimo em direcção à construção alfabética da sílaba. Este é o marco que defendemos como critério básico da alfabetização. Muitas outras barreiras ainda esperam esse aluno, porque alfabetizar-se consiste no “processo longo de conseguir expressar pela escrita aquilo que pensamos, ou de compreender, através da leitura, pensamentos cada vez mais complexos de outrem, expressos no texto escrito”, enfatizou Grossi (1990a; p. 62).

1.3 A aquisição da base ortográfica

Historicamente, a escola tem apresentado uma atitude de aversão ao erro do aluno; aquele que erra é visto como quem não presta atenção ou que apresenta ‘ausência de

raciocínio’. A crença, segundo esta postura tradicional é a de que quem presta atenção aprende; caracterizando uma aprendizagem passiva (Morais, 2003b). Habitualmente quem erra sofre alguma forma de “punição”, pois geralmente deve copiar várias vezes a palavra de maneira convencional para não mais errar, invariavelmente o erro volta a ocorrer! Nesta postura ainda se evidencia o papel passivo vivido pelo aluno, pois acredita-se que repetindo várias vezes a actividade de forma correcta ele passará a escrever correctamente. Outro equívoco muito comum entre os professores alfabetizadores, segundo esta crença, é o medo de que as palavras escritas de maneira errada fiquem impregnadas na mente dos alunos, ou seja, acreditam que jamais o aluno poderá ver uma palavra escrita errada, pois poderá memorizá-la erroneamente; se isso fosse verdade, bastaria o trabalho efectivo com a cópia de palavras escritas ortograficamente bem que tudo estaria resolvido, mas a história escolar já confirmou o contrário (Morais, 2003a).

Percebemos, de acordo com Moraes (2003a), que este aspecto da Língua Portuguesa – a norma ortográfica – gera uma nítida divisão entre aqueles que se dedicam ao seu ensino, pois:

- haverá aqueles educadores que assumem uma posição persecutória diante dos alunos que cometem erros ortográficos: cobram do aluno para que escreva certo, mas criam poucas oportunidades para que reflita sobre as dificuldades ortográficas da nossa língua;
- e aqueles que consideram conservador, tradicional a preocupação com a correcção ortográfica por defenderem o aprendizado da língua de maneira útil e significativa; muitas vezes assumem uma postura espontânea com relação ao ensino e aprendizagem da ortografia, acreditando que os alunos aprendem a escrever certo ‘naturalmente’, por meio do contacto com livros e outros materiais escritos. Obviamente que este contacto é fundamental para a aprendizagem da língua escrita e da norma ortográfica, mas é comum verificar que, mesmo quem não ensina ortografia, continua cobrando que seus alunos escrevam correctamente. A esta postura Moraes (2003a) denominou de ‘crueldade pedagógica’, ou seja, ‘a cobrança do que não foi ensinado’.

Se, por um lado, avanços no sector educacional, decorrentes de importantes pesquisas de autores como Brito (2002), Antunes (2003), Possenti (1996), Zorzi (1998), levam os professores de língua portuguesa a buscarem aproximar cada vez mais seu ensino à forma como os actos de ler e escrever ocorrem fora da escola, várias situações realmente

significativas de compreensão e composição textuais na escola são verificadas. Por outro lado, notamos muitas indefinições no que diz respeito à ortografia: muitas escolas não têm definido quais as metas a serem alcançadas por professores e alunos neste campo a cada série do EF; alguns professores não têm clareza suficiente sobre como reagir ao ver que o aluno está errando, outros têm dúvidas sobre o que corrigir, entre tantas outras preocupações do cotidiano escolar (Morais, 2003b).

Ao mesmo tempo em que a escola vive estes momentos de incertezas, o mundo actual apresenta, a cada dia, mais e mais textos para o indivíduo ler e escrever; a correcção das mensagens escritas passou, assim, a ser um aspecto fundamental para facilitar a comunicação. Portanto, escrever segundo a norma é uma exigência que a sociedade continuará fazendo aos usuários da escrita, em suas vidas diárias, fora da escola, pontuou Moraes (2003a).

Torna-se prioritário encontrar uma forma apropriada para ensinar ortografia, afinal, é preciso que o ensino sistemático leve à reflexão sobre as diferentes dificuldades de nossa ortografia, ajudando os alunos a se tornarem melhores escritores. De acordo com Moraes (2003a), um bom começo para este trabalho seria alimentar o interesse dos alunos em escreverem correctamente, desenvolvendo uma atitude geral de curiosidade sobre a língua escrita como um objecto de conhecimento cujos detalhes se pode desvelar. Para desenvolver esse ensino reflexivo é preciso que o professor conheça as razões da existência da ortografia e de sua organização, bem como saiba sobre como o aluno aprende a norma ortográfica. Moraes (2003a) relatou que são esses conhecimentos que auxiliarão no desempenho apropriado do papel de professor-educador: ajudar o aluno a escrever ‘certo’.

É preciso ressaltar que a competência textual do aluno não deve ser confundida com seu rendimento ortográfico; mesmo apresentando erros ortográficos, o texto pode apresentar sequência lógica, coesão, coerência, etc. Não deve haver antagonismo entre criatividade e ortografia: não é porque alguém escreve correctamente que seu texto será criativo; assim como não é porque o texto é criativo que estará cheio de erros ortográficos. Para evitar este equívoco, Moraes (2003a) salientou a necessidade de que o professor conheça em profundidade o objecto de aprendizagem e como ele é aprendido pelos alunos para que as decisões relativas aos encaminhamentos didáticos e pedagógico do cotidiano escolar sejam tomadas conscientemente.

1.4 O que é ortografia? Para que serve e por que ensiná-la?

Segundo Morais (2003a; p. 18): “ortografia é uma convenção social cuja finalidade é ajudar a comunicação escrita”. Se fosse possível escrever as palavras da forma como as falamos, esbarraríamos num dilema, pois as palavras são pronunciadas de formas variadas. Dependendo da região do país, do grupo sociocultural ou da época, as mesmas palavras são pronunciadas de formas distintas, e, assim, não há como considerar estas pronúncias ‘correctas’ ou ‘erradas’, é possível apenas verificar se estão adequadas aos contextos em que são empregadas.

Se não houvesse a ortografia, afirmou Morais (2003b), cada um escreveria o seu modo de falar, o que dificultaria a tarefa do leitor, pois teria que ‘decifrar’ não só as mensagens, mas as intenções do autor. Com a escrita unificada, a comunicação ocorre mais facilmente; e a liberdade de pronunciar o mesmo texto à sua maneira fica preservada, ou seja, na leitura o indivíduo pode continuar utilizando a sua forma própria de pronunciar as palavras.

As normas ortográficas definem não só o uso de letras e dígrafos como também o emprego de acentos e a segmentação das palavras no texto. Devido ao fato da normatização da língua, segundo Morais (2003a; p. 20), ser considerada como “uma convenção, algo que se define socialmente”, não há como o aluno descobrir e se apropriar sozinho delas. Assim como não se espera que um sujeito descubra sozinho diferentes tipos de convenção – as leis de trânsito, por exemplo – não há por que esperar que os alunos descubram sozinhos a escrita correcta das palavras; é preciso ensiná-los.

Surge então uma questão de extrema importância, ou seja, definir quando o ensino da norma ortográfica deve ser iniciado. Para responder a essa questão, de acordo com Teberosky & Tolchinski (1995, p. 64), é preciso considerar que “na evolução da aprendizagem da notação alfabética primeiro se aprendem as regras do sistema e, em seguida, as normas ortográficas”. Inicialmente os sujeitos se apropriam da forma das letras, da direcção da escrita, de sua orientação linear, da combinação entre as letras, da quantidade de caracteres para que um conjunto de letras seja considerado escrita e da sua variedade interna. Na frase ‘*O soudado ceria ir a gera*’ estão preservadas as características do sistema alfabético; já do ponto de vista ortográfico constata-se que as normas não foram consideradas.

Portanto, segundo Morais (2003a; p. 20): “quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já apreendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica”.

Incorporar a norma ortográfica é resultado de um longo processo para quem se apropriou da base escrita alfabética. Durante este processo, segundo Morais (2003a), é possível ao professor definir os níveis de conhecimento dos alunos, ou seja, é possível verificar se o aluno:

- não tem consciência de que errou – não desconfia de que grafou de forma errada;
- apresenta dúvida – este comportamento se verifica quando ele pergunta sobre a forma correcta ou quando escreve a mesma palavra de forma diferente em momentos distintos;
- autocorrigi-se, detectando os erros que cometeu.

No decorrer da 1ª série do EF, por exemplo, o aluno pode notar que duas letras diferentes possuem o mesmo som, mas como ainda não internalizou as convencionais da forma escrita, precisará de ajuda para registar adequadamente as letras. Este é um dos momentos cruciais do processo pois perceberá que, quando há duas ou mais grafias ‘candidatas’ a serem usadas, há regras que ajudam a definir a letra correcta, ou seja, perceberá que cada palavra possui apenas uma única maneira correcta de ser registada.

Desta forma, verificamos que, inicialmente, o aluno identifica a ortografia como norma convencional do sistema alfabético, ou seja, reconhece que as palavras não se escrevem de ‘qualquer maneira’, pois possuem suas particularidades próprias e, para registá-las correctamente, precisará de apoio. No entanto, posteriormente, adquirirá autonomia. Assim, após perceber que há uma forma única de registar as palavras, precisará aprender a observar as regularidades que se produzem na escrita das palavras (Zorzi, 1998).

A partir deste ponto, passará a se dedicar a compreender algumas das regras ortográficas e a memorizar outras grafias de palavras. Morais (2003a) cita que a norma ortográfica da língua portuguesa apresenta correspondências letra-som regulares, portanto podem ser compreendidas e irregulares, que precisam ser memorizadas.

1.5 Regularidades e irregularidades na ortografia

A apropriação da escrita correcta das palavras se dá pela compreensão dos princípios gerativos da norma e pela memorização das formas correctas, quando não existe nenhuma regra a ser inferida. Morais (2003a; p. 21) referiu: “em muitos casos há regras, princípios orientadores que nos permitem prever, com segurança, a grafia correcta. Em outros, é preciso

memorizar”.

Quando uma palavra apresenta uma dificuldade irregular, o aprendiz terá que memorizar a forma correcta, como acontece na palavra ‘cidade’, pois não há uma justificativa para o uso de uma letra e não de outra. Assim, são as recordações que os alunos possuem da palavra que fornecerão suporte para definir a letra correcta. É por esse motivo que, em certos casos, disse Morais (2003a), a definição da letra apropriada precisará ser esclarecida pelo professor, pois estas não serão trabalhadas por serem pouco usuais; em outros casos, o aluno deverá entender que, para escrever convencionalmente algumas palavras, precisará do apoio da memória.

Já quando a palavra apresenta uma dificuldade regular, é possível prever a forma correcta; isso ocorre porque existe um “princípio gerativo, uma regra que se aplica a várias, ou todas, as palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão”, afirmou Morais (2003a; p. 28), como acontece na palavra ‘honra’. Nestes casos, o professor pode ajudar os alunos a compreender as regras; compreender, nessa perspectiva, não é decorar regras, haja vista que Morais (2003a; p. 36) afirmou “regra é um princípio que intuímos, compreendemos, mesmo que não o saibamos formular com a terminologia própria dos gramáticos”.

Ao internalizar as regras o aluno terá segurança para escrever correctamente palavras que nunca teve a oportunidade de ler. Esta internalização não é o mesmo que receber regras prontas e memorizá-las, pelo contrário, é reflectir sobre a ocorrência ortográfica, analisar diversas e diferentes palavras para então chegar à conclusão (Morais, 2003b). Evidenciamos que a aprendizagem da ortografia não é um processo passivo, não é o simples armazenamento de formas correctas do registo de palavras na memória. O aprendiz reelabora mentalmente as informações que recebe do meio sobre a forma correcta das palavras.

Todo este envolvimento cognitivo é que favorecerá a real aprendizagem do princípio gerativo que, segundo Morais (2003a; p. 56), “se o aluno ‘recebe’ do professor uma regra pronta e a repete *n* vezes, a ponto de poder reproduzi-la em voz alta, nada garante que ele a compreendeu, que ele a incorporou de modo consciente”. Por sua vez, Curto, Morillo & Teixidó (2000; p. 195) afirmaram que: “o fundamental não é conhecer a norma, mas, quando encontram uma dúvida, saber valer-se da norma para resolvê-la”.

A importância de que o professor reconheça as regularidades e irregularidades da norma ortográfica se encontra na possibilidade de organizar o ensino, afinal causas distintas para erros devem ser abordadas de formas distintas; portanto, irão requerer, por parte do professor, estratégias de ensino e aprendizagem também diferenciadas.

Regularidades

Entre as relações regulares da língua portuguesa encontramos três tipos, conforme classificação de Moraes (2003a; p. 29-34):

- regulares directas: esse grupo inclui as grafias *p, b, t, d, f e v*, pois alguns alunos cometem trocas entre o *p* e o *b*, entre o *t* e o *d* e entre o *f* e o *v*. Estas trocas ocorrem pelo fato de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização no aparelho fonador, a forma como o ar é expelido na emissão de tais letras é muito parecida. Por essa razão são denominados como ‘pares mínimos’;
- regulares contextuais: neste grupo é o contexto, dentro da palavra, que vai definir qual letra ou dígrafo deverá ser usado, são as relações de ‘vizinhança’. A ortografia da língua portuguesa inclui muitos desses casos, como, por exemplo: uso de *r* ou *rr* em palavras como ‘porta’, ‘rato’, ‘barata’ e ‘guerra’; uso de *g* ou *gu* em palavras como ‘garoto’ e ‘guerra’, entre outros;
- regulares morfológico-gramaticais: são os aspectos ligados à categoria gramatical da palavra que estabelecem a regra, por exemplo: adjectivos que indicam o lugar de origem se escrevem com *esa* no final, como em portuguesa, francesa. Para levar os alunos a reflectirem sobre estes grupos de palavras, é preciso que conheçam as classes gramaticais. Enquanto não dominarem esta modalidade – das categorias gramaticais – não será possível sistematizar os conhecimentos ortográficos.

Irregularidades

De acordo com Moraes (2003a; p. 35), as características irregulares da Língua Portuguesa se evidenciam nos seguintes casos:

- ‘som do *s*’ (seguro, cidade, auxílio, cassino, piscina, creşça, giz, força, excepto);
- ‘som do *g*’ (girafa, jiló);
- ‘som do *z*’ (zebu, casa, exame);
- ‘som do *x*’ (enxada, enchente).

Mas envolvem ainda:

- emprego do *h* inicial;
- disputa entre *e* e *i*, *o* e *u* em ‘cigarro’ / ‘seguro’; ‘bonito’ / ‘tamborim’;
- disputa do *l* com o *lh* como exemplo ‘Júlio’ e ‘julho’; ‘família’ e ‘toalha’.

Em todos estes casos não há regra que ajude o aprendiz e, diante de uma dúvida, será necessário consultar modelos autorizados (dicionário) e/ou memorizar. Segundo Moraes (2003a; p. 35): “a memorização da forma correcta de palavras irregulares corresponde a

conservar na mente as imagens visuais dessas palavras, suas ‘imagens fotográficas’”. E, nesta situação, qual o papel do professor? Ajudar o aluno a investir na memorização de palavras que são de facto importantes, porque aparecem mais quando escreve; é preciso então partir do que é mais usual para o que é menos usual. Ressaltou Moraes (2003a e 2003b) que, ao professor, cabe expor ao aprendiz os modelos de escrita correcta das palavras que contêm irregularidades para que memorize; a exposição à escrita impressa, livros, jornais, revistas, e a listas de palavras definidas juntamente com os alunos são recursos importantes para que memorizem, progressivamente, as principais ocorrências irregulares de nossa ortografia, como, no caso as palavras que são grafadas com *h* inicial, por exemplo: hélice, hora, honesto, horário, humano, entre outras.

O domínio de palavras com ocorrências irregulares ocorre gradativamente e acompanha todos os sujeitos até o fim da vida, pois sempre irão se deparar com palavras ‘raras’, que nunca tiveram a oportunidade de ler ou escrever, ou cuja grafia não recordam.

Em suas pesquisas, Moraes (2003a; p. 21) verificou que “alunos cometem muito mais erros quando estão escrevendo seus textos espontâneos”. Ao se apropriar da base alfabética e ser convidado a registrar um texto ditado por um colega ou professor, o aluno tem como tarefa apenas a preocupação em definir qual letra irá utilizar; já quando precisa criar uma história e registá-la, tem que dar conta de várias exigências: seleccionar e ordenar as ideias, escolher como expressá-las, além de pensar sobre a forma de grafar o texto. Ou seja, muitas vezes a preocupação com o discurso faz com que o aluno cometa erros de grafia.

Decorrente desta constatação é que o professor poderá utilizar como estratégia a reescrita de textos conhecidos e já memorizados pelos alunos como: letras de músicas e de cantigas de roda, poemas, fábulas, instruções para brincadeiras, entre outras situações. Segundo Moraes (2003a), estas propostas facilitarão a análise do texto, por parte do aluno, podendo se empenhar, se concentrar, em questões exclusivas da ortografia. Certamente é necessário que o aluno crie textos inéditos, no entanto, quando a intenção for levá-lo a reflectir sobre ortografia, os textos de memória são excepcionais e insubstituíveis materiais.

1.6 Cuidados nos encaminhamentos das situações de ensino e de aprendizagem

No processo de ensino e de aprendizagem da ortografia, é necessário que o professor adote algumas medidas que podem favorecer a actuação dos alunos. Nesse sentido, Moraes (2003a) sugeriu:

- reflectir sobre ortografia sempre: todos os momentos de actividades escolares devem ser aproveitados para chamar a atenção dos alunos sobre a escrita das palavras; seja quando escrevem, reescrevem, lêem, ou nas situações específicas em que estão em foco questões regulares ou irregulares da norma. A curiosidade deve ser alimentada no dia-a-dia escolar;
- estimular a escrita espontânea dos alunos: nas propostas de produção de textos os alunos fazem uso de todo tipo de palavras, não importando se são ‘fáceis’ ou ‘difíceis’, frequentes ou raras, o que importa é a veiculação de ideias. O professor deve instrumentalizar, então, os alunos para que assumam uma postura de revisão de seus escritos, fazendo uso do dicionário ou de outro instrumento para consulta com autonomia;
- fazer uso da nomenclatura a que os alunos estejam habituados para a aprendizagem de regras, sejam elas gramaticais ou não: ao discutir regras com os alunos o professor não deve exigir que saibam usar termos como ‘sílabas tónicas’, ‘encontro de vogais’, ou outra terminologia especializada. É preciso estimular os alunos para que expliquem as regras a seu modo, com seu linguajar próprio; o mais importante é a compreensão da regra e não o domínio precoce de expressões próprias da gramática normativa;
- promover a discussão colectiva: quando o professor estimula que os alunos expressem seus conhecimentos ortográficos permite que tomem consciência do que realmente já se apropriaram e do que ainda precisam aprender. A vivência de conflitos cognitivos, o confronto dos saberes entre eles, a constatação de imprecisões ou limitações das regras que reconstruíram, favorece a reelaboração de conhecimentos ortográficos;
- fazer o registo escrito das descobertas dos alunos: o registo escrito e exposto na sala de aula facilita a retomada da reflexão e a reelaboração colectiva das conclusões que vão formulando. É possível organizar ‘quadros de regras’: onde os alunos registam com suas próprias palavras o que descobrem, e ‘listas de palavras’: colectânea de palavras que vão analisando e que possuem irregularidades em comum. Agindo desta forma o aluno colocará em andamento estratégias e recursos para ter acesso à norma e ao modelo que permitem solucionar dúvidas. Mas este acesso pode ser via um colega da sala, o professor, o dicionário de aula, o texto que se usa como modelo. Tudo dependerá do nível de reflexões que estão construindo

no contexto escolar; mas é fundamental ter claro que os alunos necessitam de alguma fonte de informação para resolver suas dúvidas;

- organizar propostas colectivas: os alunos que apresentam maiores dificuldades podem se integrar melhor na resolução do problema ortográfico analisado colectivamente. O trabalho em duplas e em pequenos grupos igualmente favorece a interacção, o debate, o conflito cognitivo e a cooperação;
- ter consciência da heterogeneidade da turma: é preciso ter claro que os alunos não terão desempenhos idênticos. É possível criar situações de ensino complementares para ajudar grupos de alunos a vencer a dificuldade que é específica deles. A criação dessas estratégias complementares sempre será necessária para atender às necessidades de certos grupos de alunos que não estarão no mesmo patamar de construção da ortografia alcançado pela maioria da classe.

Revendo as produções escritas

Uma das metas do processo de ensino e aprendizagem da área de Língua Portuguesa é a reflexão sistemática sobre as características da norma ortográfica. Esse aspecto obrigatoriamente exigirá dos professores uma postura condizente a essa meta; neste sentido, segundo Moraes (2003a), reflexões sobre ‘O que corrigir’? ‘Como corrigir’? ‘Por que e para que corrigir’? Podem oferecer ótimas pistas na definição desta postura.

Por que e para que corrigir

Partindo do princípio de que a disponibilidade para corrigir, para revisar o que se coloca no papel depende basicamente da atitude de querer escrever melhor, de querer aperfeiçoar o modo como as mensagens são apresentadas àqueles que as lerão, o professor deverá, segundo Moraes (2003b), levar os alunos a perceberem a real necessidade de escrever adequadamente, de acordo com a situação comunicativa; ou seja, os textos são revisados devido à preocupação com o interlocutor e com a busca pela eficiência na comunicação.

Sempre que possível as produções infantis que circulam no ambiente escolar ou na comunidade devem servir como objecto de análise, como um material destinado às situações de revisão. Nestas situações de revisão não apenas a correcção ortográfica deve ocorrer, deve-se cuidar da apresentação, do formato gráfico, da distribuição do texto, da presença de ilustrações, etc. e das características peculiares de cada texto.

Segundo Possenti (1996), na revisão, é preciso priorizar a qualidade do texto em si, visto como um discurso que tem uma intenção comunicativa definida: investe-se no aprimoramento da linguagem utilizada, na melhoria da coerência e coesão entre as diferentes

partes escritas e no propósito de alcançar a intenção de persuadir, surpreender, comover, etc. junto ao leitor. Com a revisão de textos o aluno aprende, se apropria dos conhecimentos que lhe escaparam no momento em que produziu a primeira versão deles, disse Moraes (2003a).

A revisão, assim defendida por Moraes (2003a), deve ser pautada nos mais diferentes aspectos e precisa acontecer ainda que os alunos não escrevam ou leiam convencionalmente; pois podem perceber a necessidade e a possibilidade de aperfeiçoamento. É comum que os alunos observem questões referentes à língua que se escreve e não ao código quando ainda não o dominam, ou seja, se são ouvintes rotineiros de histórias, conhecem muito bem os aspectos discursivos deste gênero.

Portanto, corrigir a ortografia é uma parte do ato de revisar, que acontece sempre que se pretende divulgar as produções. Os propósitos da actividade de revisar um texto vão muito além da correcção ortográfica, por este motivo, corrigir a ortografia e a pontuação de um texto constitui ‘uma’ estratégia para conseguir alcançar a meta comunicativa.

Revisar é um procedimento que deve ser ensinado para os alunos, afinal, quando se revisa, o que ocorre é a mudança de papel: deixa-se de ser escritor para se tornar revisor. Moraes (2003a) afirmou que esta é uma tarefa complexa para os alunos, pois é preciso que se coloquem como leitores/revisores do texto.

Neste trabalho de revisar textos o que se deseja é que os alunos incorporem em sua prática o hábito de retornar ao texto quantas vezes se fizerem necessárias; precisam compreender que o trabalho de produção de textos é um trabalho de idas e vindas, de reelaboraões tendo em vista o aperfeiçoamento. Portanto, criar uma distinção entre o tipo de papel usado para a primeira versão e aquele no qual os alunos farão a edição final do texto é um primeiro passo para materializar esta intenção.

Como e quando corrigir

Ressaltando o que já foi exposto anteriormente por Moraes (2003a) é altamente necessário revisar todas as produções dos alunos que vão cumprir o circuito comunicativo, como aqueles que ficarão no mural da sala ou da escola, aqueles que serão destinados aos pais ou a outros alunos, etc., ou seja, aqueles que possuirão como destinatários leitores reais. Neste caso, há algumas maneiras de proceder na revisão, conforme indicações de Moraes (2003a e 2003b):

- Colectiva: um texto elaborado por uma das duplas da sala é apresentado em transparência para que os demais apreciem; para isso, solicita-se a autorização dos autores para expor o texto ao restante da turma. Para esse tipo de revisão, apenas

um aspecto precisa ser levantado (discurso ou ortografia, por exemplo). A partir do que os alunos vão apontando, o professor vai anotando a nova versão no quadro da sala ou na própria transparência. Somente a dupla ou então toda a turma pode registrar no caderno. Além disso, é possível realizar 'revisões de ouvido': textos produzidos colectivamente podem ser lidos pelo professor para que os alunos pontuem o que precisa ser aprimorado e o professor anota os apontamentos.

- Textos dos colegas: oferecer textos de uma dupla para outra revisar. Esta actividade é mais produtiva quando os leitores estão um pouquinho além do grau de conceituação dos escritores. Podem-se estabelecer alguns sinais de revisão para que as duplas utilizem, por exemplo: sublinhar troca de letras; utilizar barras para a aglutinação; colocar entre parênteses o que precisa ser suprimido. Estes indicativos dos revisores podem ou não ser acatados pelos autores do texto.
- Individual: o próprio autor efectua a leitura de seu texto para realizar as devidas melhorias. Neste caso, quando se tratar de um texto particular (diário, agenda), será suficiente que o autor corrija aquilo que tem condições de corrigir.

Algumas considerações pertinentes ao ato de revisar, segundo Morais (2003a e 2003b): se o texto for compartilhado somente para a turma, o professor apontará problemas que o grupo seja capaz de resolver. Se o texto for destinado aos pais, aos funcionários, ou a outra turma, maior atenção será destinada, mas ainda aparecerão elementos que ficarão sem correcção. Agora, se o texto for destinado a sair da escola, o professor actuará como último revisor; sendo que comunicará aos alunos sobre o que alterou.

Por outro lado, nem tudo o que os alunos produzem é possível de ser revisado, haja vista que muitas dessas produções têm objectivos diversos, portanto, não é preciso se angustiar. Tentar corrigir tudo, sempre, é pouco eficaz; na ânsia por querer corrigir tudo, podem passar despercebidas várias questões de extrema relevância para o processo de ensino e de aprendizagem. É muito mais produtivo levar a turma a revisar um texto de maneira profunda e complexa do que procurar corrigir todos os textos da turma de uma única vez sem grande aprofundamento.

Mais uma vez é preciso ressaltar, conforme aponta Morais (2003a) que o professor precisa ter claro o que pretende focar numa situação de revisão e, agindo desta forma, estará sempre trazendo para seus alunos situações significativas em que certamente se apropriarão do objecto de conhecimento.

Corrigir as produções na ausência dos alunos, dando-lhes as formas correctas e

pedindo-lhes que as copiem é outra situação que oferece poucas possibilidades de aprendizagem aos alunos. Isso porque, habitualmente, não leva o aluno a reflectir sobre suas dificuldades ortográficas, já que, frequentemente, copia as palavras listadas às pressas ou sem prestar atenção para livrar-se da tarefa o mais rápido possível.

Como alternativa a este dilema, Moraes (2003a) aponta algumas estratégias a serem utilizadas pelo professor:

- Aproveitar os momentos em que os alunos estão produzindo seus textos para estimular a atenção para as questões ortográficas. Enquanto os alunos escrevem, o professor circula pela sala e, ao se deparar com certas palavras escritas de maneira incorrecta, faz comentários, lança indagações sobre a escrita de determinadas palavras, sugere a consulta ao dicionário no caso de dificuldades ortográficas irregulares, etc. Essa postura não deve ser adoptada para todas as palavras do texto que contenham erro, pois, do contrário, poderia representar censura à produção dos alunos.
- Fazer uso de ‘pautas de revisão’: o professor assinala no texto os pontos em que há problemas ortográficos que precisam ser revistos, dando ao aluno a oportunidade de ele próprio fazer a correcção. Podem ser adoptados símbolos cujos significados são combinados com a turma para indicar onde devem procurar corrigir-se. Dependendo do nível de conhecimento do aluno sobre ortografia é possível estabelecer diferentes marcações: apenas da linha onde ocorre o erro ortográfico, ou então directamente na palavra que deverá ser corrigida; neste último caso, o ideal é evitar a indicação directa da letra em que o aluno se enganou, para não reduzir muito o trabalho de reflexão que irá realizar. No desenvolvimento deste trabalho com pautas de correcção nem sempre é produtivo assinalar todos os erros do aluno, sobretudo se forem muitos. Muitas vezes é mais significativo para o aluno trabalhar algumas dificuldades que tem condições de compreender ou memorizar, bem como poderão ser apontadas aquelas que o professor considerar mais urgentes. Com este tipo de encaminhamento o professor estará oferecendo ao aluno a possibilidade de se apropriar de estratégias que o auxiliarão e o tornarão cada vez mais autónomo e, desta maneira, irá internalizando uma atitude muito importante: a autocorreção. Autocorrigir-se é algo que se aprende, portanto, é preciso que o professor organize situações para que realmente seus alunos assumam tal postura, haja vista que esta capacidade dependerá do nível de conhecimentos ortográficos que cada um possui.

A atitude de autocorreção pode ser estimulada quando os alunos são convidados a revisar/corrigir as produções de seus colegas de turma. Ao saberem que seus textos serão lidos por outros colegas, os alunos se preocupam mais em fazer a releitura, autocorrigindo-se, antes de oferecê-lo para o leitor-colega.

Por meio de diferentes estratégias que estimulem a reflexão sobre dificuldades ortográficas, o professor estará ajudando o aluno a reconstruir, conscientemente, as regularidades e irregularidades da escrita. Somente situações de correção não bastam, pois, como defende Morais (2003a; p. 123): “corrigir e ensinar não são exactamente sinónimos”.

Portanto, criar ricos momentos de revisão dos textos em que não somente os erros ortográficos sejam o foco da atenção, mas, sim, o aprimoramento da linguagem escrita como um todo, parece ser uma alternativa para o aluno estabelecer com a língua escrita uma relação afectuosa, de curiosidade, de descobertas e prazer.

1.7 O erro no processo de ensino e aprendizagem

Escrever ‘certo’ é fundamental. Contudo, na organização de situações significativas para o ensino de ortografia, deve-se levar em conta a forma como os alunos aprendem: reflectindo (Curto, Morillo & Teixidó, 2000; Morais, 2003a).

No processo de aquisição da linguagem escrita é muito comum os alunos cometerem diversos ‘erros’. Esses ‘erros’, nas séries iniciais do EF, nem podem ser assim considerados, pois reflectem o nível de elaboração atingido pelo aluno até aquele momento de sua alfabetização. Portanto, um aluno que escreve ‘bola’ utilizando as letras ‘oa’, não errou. Pelo contrário, a busca por entender como funciona nosso sistema de escrita o levou a utilizar hipóteses de nível silábico com valor sonoro.

O processo de alfabetização é marcado por elaborações e reelaborações de hipóteses a respeito da representação escrita, por parte do aluno. Chegará um momento em que escreverá ‘kaza’ para representar a palavra ‘casa’ - o que demonstra que atingiu um nível de compreensão bastante elaborado.

A partir deste ponto, muitos outros conhecimentos serão conquistados pelo aluno, entre eles, os ortográficos. Afinal, ele precisa saber que, neste exemplo, poucas palavras, em nossa língua, são escritas com a inicial ‘k’, bem como precisará saber que, em diversas palavras, é preciso utilizar o ‘s’ entre vogais.

O processo de aquisição da base ortográfica não se dá em um único ano escolar. É

possível afirmar que ocorre ao longo da vida do sujeito. Afinal, os conhecimentos ortográficos entrarão em conflito sempre que se deparar com uma palavra pouco usual. Uma pessoa, mesmo sendo usuária da língua há muito tempo, pode apresentar uma dúvida como, por exemplo: Será que o correcto é ‘tarracha’ ou ‘tarraxa’?

Possivelmente, ela vai se debater para definir a grafia correcta desta palavra; em alguns casos, pode até necessitar de apoio para definir a letra correcta, no caso, o dicionário. Esta dificuldade para definir a grafia correcta das palavras é igualmente vivida pelos alunos; obviamente, os alunos da 1ª série do EF encontrarão maiores dificuldades do que os da 4ª série. Por isso, é preciso que ocorra uma definição coerente dos objectivos de trabalho para cada nível de ensino. Consequentemente, ficarão estabelecidas as exigências que serão feitas aos alunos no que se refere à ortografia.

Além destas definições, é preciso ter claro que a competência textual do aluno não deve ser confundida com seu rendimento ortográfico; mesmo apresentando erros ortográficos, o texto pode apresentar sequência lógica, coesão, coerência, etc. Neste sentido, tanto a ortografia como os demais elementos que compõem um bom texto devem ser privilegiados nas situações de discussão sobre Língua Portuguesa (Possenti, 1996; Teberosky e Tolchanski, 1995).

No caso da ortografia, é preciso encontrar uma forma apropriada de ensino, afinal, deve levar à reflexão sobre as diferentes ocorrências do sistema de escrita, ajudando os alunos a se tornarem melhores escritores. Segundo Moraes (2003a), um bom começo para este trabalho seria alimentar o interesse dos alunos em escreverem correctamente, desenvolvendo uma atitude geral de curiosidade sobre a língua escrita.

Obviamente, mesmo se dedicando a escrever ortograficamente bem, os alunos ainda cometerão erros. Por este motivo é que o papel desempenhado pelo professor, neste processo, é muito importante. É ele, o professor, quem determinará a melhor estratégia para abordar os erros de seus alunos. Terá à sua disposição as estratégias de correcção ou de revisão.

Estas estratégias, a revisão e a correcção, possuem características bastante distintas. De acordo com Moraes (2003a), pode-se dizer que a revisão caracteriza-se pelo papel activo do aluno; ou seja, o professor cria e organiza as situações de análise e reflexão dos textos, instiga seus alunos a identificarem aspectos dos textos que podem ser aprimorados e a buscarem soluções possíveis para a situação, mas não oferece respostas para elas. Ressalta o autor que, no trabalho de revisão, o que se deseja é que os alunos incorporem em sua prática o hábito de retornar ao texto quantas vezes se fizerem necessárias; precisam compreender que a produção

de textos é um trabalho de idas e vindas, de reelaborações.

Já na correcção, Morais (2003a) aponta que é o professor quem identifica o que precisa ser alterado pelos alunos podendo levá-los a buscarem soluções ou as oferecendo directamente. Quotidianamente, o professor pode adoptar como estratégia apontar/sublinhar o erro cometido pelo aluno, levando-o a reflectir um pouco mais sobre a grafia convencional e a procurar no dicionário ou em outra fonte para, então, proceder à correcção de seu texto.

O professor pode ainda utilizar legendas ou organizar rodapés nos cadernos dos alunos, podendo assim realizar as devidas anotações sem rasurar a actividade ou o texto do aluno.

Além das situações de revisão e correcção, o professor pode ainda realizar um levantamento, nos textos de seus alunos, para averiguar quais são os erros ortográficos mais comuns e traçar um plano de acção; ou seja, se perceber que os erros mais frequentes estão relacionados às regularidades da língua portuguesa, deverá planejar sequências de actividades que contemplem aquela ocorrência e levem os alunos a compreenderem a regra envolvida. Por outro lado, se detectar que os erros estão centrados em irregularidades, precisará lançar mãos de instrumentos que favoreçam a memorização da grafia convencional, haja vista que, nesse caso, não há regras que possam ser compreendidas, pois são arbitrariedades da língua. Nesse caso, Morais (2003a) sugere que se organizem cartazes contendo algumas palavras; ou seja, o professor pode realizar o levantamento de palavras irregulares que frequentemente seus alunos utilizam com a grafia indevida, anotando-as num cartaz, por exemplo: ‘chapéu, chocolate, xarope, ameixa’. Ao apresentar o cartaz, poderá combinar que, naquela semana, todos deverão observá-lo cada vez que forem escrever qualquer uma daquelas palavras; desta forma, terão o cartaz como referência e a memória será estimulada. Essa estratégia é bastante utilizada quando os alunos ainda não apresentam autonomia suficiente para consultar o dicionário.

2. Por trás dos olhos – leitura e processamento cognitivo

“Era uma vez uma criança... que estava em companhia de um adulto... e o adulto tinha um livro... e o adulto lia. E a criança, fascinada, escutava como a língua oral se torna língua escrita. A fascinação do lugar preciso em que o conhecido se torna desconhecido. O ponto exato para assumir o desafio de conhecer e crescer” (Ferreiro, 2002; p. 63).

A leitura é um dos meios mais eficientes de o homem se apropriar de conhecimentos culturalmente acumulados. Diferentes culturas sempre encontraram diferentes formas de expressar seus valores, seus pensamentos e sua história por meio de registos gráficos elaborados em tábuas, papiros ou pergaminhos.

Assim, desde sempre, houve a necessidade de realizar registos e, se estes existem há tanto tempo, então a figura do leitor da mesma forma é tema central. A linguagem evidente nos escritos elaborados em pedras é um exemplo da escrita pictural. Para conferir o real significado a essa escrita, é preciso pertencer ao grupo que a originou. Por outro lado, não há uma única maneira de se ler esta escrita – seu significado pode ser expresso de muitas formas. É neste aspecto que a escrita pictural se difere da verdadeira escrita: existem muitos modos de se ler um desenho – de se converter a mensagem em palavras, mas apenas um meio de se ler uma sentença (Ellis, 2001; p. 7).

Com o passar do tempo, a escrita pictural foi se tornando mais formal e abstracta, por exemplo: um círculo que representava o sol pode ainda significar calor, luz, dia, dependendo do contexto de uso. Assim, esta escrita passou a ser lida em uma ampla variedade de modos. A escrita logografica baseia-se no princípio de uma palavra – um símbolo.

Já os verdadeiros sistemas de escrita, segundo Ellis (2001), emergiram quando os símbolos de escrita foram usados para representar palavras da língua, ao invés de objectos ou conceitos.

A escrita alfabética usa uma diferente letra ou um grupo de letras para representar cada som distinto da língua falada. A língua portuguesa possui 27 fonemas e três alofones (o número pode variar de região para região) e 26 grafemas unitários, mais os dígrafos. Por esse motivo, segundo Ellis (2001; p. 12), é que as letras precisam ser combinadas para representar alguns dos fonemas. Segundo este autor: “mesmo as palavras com ortografias regulares podem não ter o mesmo número de letras e fonemas”. Como exemplo, a possibilidade de citar a palavra ‘quero’: apresenta 5 letras e 4 fonemas.

Portanto, conforme exposto, cada sistema de escrita exige do leitor diferentes capacidades ou habilidades para que entenda seu funcionamento e, consequentemente, consiga converter registos escritos em significados e em fala (Ellis, 2001).

Solé (1996) destaca a polêmica que suscitaram, desde o início da pesquisa sobre leitura, os trabalhos sobre como se reconhecem as palavras. Segundo esta autora, “a controvérsia se dava entre os que garantiam que o que se reconhecia era a palavra entendida

globalmente e os que afirmavam que o reconhecimento passava pelo das letras e dos grupos de letras que a compunham” (Solé, 1996; p. 21).

Os pesquisadores e teóricos que se dedicaram a estas investigações o fizeram a partir de três modelos, que são a seguir resumidamente descritos:

- a. O modelo *bottom-up*, segundo o qual há na leitura um processamento em sentido ascendente, desde as unidades menores (letras e conjuntos de letras) até as mais amplas e globais (palavras, texto). Nesse caso, a leitura seria guiada pelos dados, e o texto constituiria o elemento essencial no ato de ler.
- b. O modelo *top-down*, que sustenta o contrário, isto é, que o processamento da leitura produz-se em sentido descendente, das unidades mais globais para as mais discretas, em um processo guiado pelos conceitos, no qual o leitor é o eixo principal.
- c. O modelo ou a aproximação interativa integra e transcende as contribuições dos modelos anteriores. Na leitura, ocorre um jogo de processamentos ascendentes e descendentes simultâneos na busca do significado. Leitor e texto são importantes, embora o leitor oriente a leitura com os objetivos que deseja alcançar e com as decisões que toma em seu transcurso; as informações de todo tipo (semânticas, sintáticas, grafofônicas, etc.) integram-se de forma a elaborar uma interpretação pessoal do texto em questão. (Solé, 1996, p. 23-24)

Colomer e Camps (2002), ao descreverem a actividade de leitura, citam o modelo de processamento ascendente como sendo aquele em que o leitor deve seguir o seguinte roteiro:

- decifrar os signos;
- oralizá-los mesmo que seja da forma subvocálica;
- ouvir-se os pronunciando;
- receber o significado de cada unidade (palavras, frases, parágrafos, etc.); e
- uni-los aos outros para que sua soma lhe ofereça o significado global.

Este modelo é contestado por estas autoras por diferentes motivos, como o fato de o significado não ser percebido através da oralização e também porque, para se compreender uma mensagem escrita, há muitos procedimentos que se entrelaçam (Colomer & Camps, 2002).

O modelo descendente de processamento da informação escrita, segundo estas autoras, “permite ao leitor resolver as ambiguidades e escolher entre as interpretações possíveis do texto” (Colomer & Camps, 2002; p. 30). As autoras afirmam que o contexto associado a outros aspectos auxilia o leitor a conferir significado ao que está decodificando, pois:

“Ler, mais do que um simples ato mecânico de decifração de signos gráficos, é antes de tudo um ato de raciocínio, já que se trata de saber orientar uma série de raciocínios no sentido da construção de uma interpretação da mensagem escrita a partir da informação proporcionada pelo texto e pelos conhecimentos do leitor e, ao mesmo tempo, iniciar outra série de raciocínios para controlar o progresso dessa

interpretação de tal forma que se possam detectar as possíveis incompreensões produzidas durante a leitura.” (Colomer & Camps, 2002; p. 31)

Seja adoptando um ou outro modelo para explicar e entender como se dá o reconhecimento da palavra, o que importa ressaltar refere-se ao facto de que se está discutindo aspectos muito sérios que repercutem diretamente no ensino de leitura: como se aprende, como funciona o intelecto humano, como é possível auxiliar esse funcionamento (Solé, 1996).

Por meio das pesquisas sobre o modelo interactivo de leitura foi possível detectar elementos envolvidos na compreensão da leitura e que condicionam a interpretação do leitor, como o papel desempenhado pela estrutura e pelos elementos característicos dos gêneros textuais. Estas descobertas introduziram na sala de aula a escrita cotidiana acompanhada de trabalho com textos de carácter académico e, nesse sentido, abriu caminho para tratar da leitura de maneira mais funcional.

Embora haja discrepâncias nas pesquisas realizadas em torno dos modelos de leitura, o que importa considerar é que permitiram reconhecer a leitura como uma actividade cognitiva complexa, que mobiliza o leitor e o leva a assumir uma postura ativa diante de um texto. Da mesma forma, levou-nos a considerar “as peculiaridades dos próprios textos como condicionantes da interpretação que o leitor possa fazer” e o quão importante é que o leitor “assuma a direcção e a regulação de sua própria leitura, dado que os objetivos que pretenda alcançar com ela determinarão as ações que implementará para conseguir seus propósitos” (Solé, 1996; p. 29).

Por este motivo é que a escola deve adicionar a seus objectivos a intenção de fazer com que a leitura se torne parte da vida dos grupos infantis. Mas, como torná-la presente, haja vista os alunos não apresentarem autonomia?

Jolibert (1994; p. 12) sinalizou uma direcção, afirmando que somente “num meio sobre o qual é possível agir, no qual é possível, com os outros, discutir, decidir, realizar... é que são criadas as condições mais favoráveis ao aprendizado; todos os aprendizados, incluindo-se a leitura”. Esta indicação é igualmente defendida por Foucambert (1994), quando afirmou que a iniciação de um aluno na leitura está longe de ser, de início, uma questão técnica, mas sim o ingresso em uma nova maneira de ser, onde se busca a conquista de um modo de pensar mais abstracto, mais distanciado da realidade, mais teórico. Este exercício supõe a afirmação e o reconhecimento de um *status* diferente, não o que resulta da aquisição deste conhecimento novo, mas o que torna possível a construção de novos conhecimentos. E

para esta construção é preciso que o leitor estabeleça relações com outras leituras que já tenha realizado.

A época actual, permeada de informação tecnológica na qual muitas profissões por ela estão organizadas, requer níveis superiores de leitura. Ou seja, a fluência de leitura não é só imprescindível, mas é uma fonte de vantagens e poder; dominar o código escrito é uma aptidão básica tanto para o sucesso escolar quanto no percurso de vida adulta.

É preciso ressaltar que o acto de ler ultrapassa o de traduzir sinais gráficos em cadeias de sons, ou seja, “ler é um processo interactivo entre leitor e texto” (Sim-Sim, 1995; p. 205), sendo que é função do primeiro reconstruir o significado do segundo. É por este motivo que o mesmo texto pode ter inúmeras interpretações por parte de diferentes pessoas que o leram: cada um, de acordo com as lembranças de outras leituras já realizadas, irá produzir o seu significado, que é único.

Para favorecer este processo interactivo, é preciso que a escola estimule o interesse do aluno pelo material escrito, afinal sabe-se que só se aprende a ler lendo. Grande parte das aprendizagens escolares é mediada pela leitura, o que garante um melhor domínio desta capacidade que irá ter consequências na qualidade do que se aprende. Portanto, desenvolver a eficiência da leitura nos alunos é responsabilidade da escola, em qualquer nível de ensino.

Ao aprender a ler o aluno apropria-se da vertente escrita de um discurso específico, a língua padrão usada na escola. Considerando que “a língua escrita é uma representação gráfica da língua oral, dominá-la significa conhecer os sinais convencionados que representam sons, sílabas ou palavras – a escrita alfabética, a escrita silábica ou a escrita ideográfica, respectivamente” (Sim-Sim, 1995; p. 212).

A história de cada leitor será sempre determinada pela atracção que o escrito exerce sobre cada um. Para muitos alunos o processo de sedução pela escrita nasce muito antes da iniciação formal à leitura. Possivelmente estes alunos tiveram a oportunidade de um contacto anterior com o material escrito e sua consequente exploração. E é por meio desta exploração que passa a adquirir um conjunto de manifestações do conhecimento que possui sobre os materiais impressos. A manifestação destes conhecimentos está directamente relacionada às experiências que os adultos proporcionam às crianças, seja pela leitura de histórias e sua posterior discussão ou pelo manuseio de materiais impressos e artigos de escrita.

Ao ler para os alunos e ao estimular-se a manipulação de material escrito, está-se contribuindo para que descubram a função e a importância do uso da leitura e,

simultaneamente, ganhem conhecimento de alguns princípios básicos que regulam esta actividade como:

- a existência de informação, veiculada pela escrita, cujo destino é ser lida;
- a organização da escrita em segmentos gráficos que incluem unidades básicas, as palavras, as quais têm um significado, e unidade mínima, as letras, que tem nome;
- a existência de regras de orientação direccional na escrita que obriga o leitor a ler da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- a existência de uma organização na sequência e posição das letras;
- a existência de sinais de pontuação com funções específicas.

Caso estes princípios não estiverem interiorizados pelo aluno não será possível ler com eficácia. Alguns aspectos são cruciais no processo de desenvolvimento da capacidade leitora, os quais são apresentados a seguir.

2.1 Sobre a natureza do sistema alfabético de escrita

O sistema de escrita da língua portuguesa é alfabético e a sua representação se dá em nível do fonema. Portanto, requer do leitor que se desenvolva a consciência fonológica.

Segundo Godoy (2005), a consciência fonológica pode ser entendida como a capacidade de distinguir o fonema na cadeia da fala, para poder escrever ou para poder transformar as combinações dos sinais gráficos em seus correspondentes significados, ou seja, para decodificar. Pode ainda ser entendida como a capacidade de o sujeito prestar atenção, conscientemente e de forma explícita, à estrutura fonológica das palavras.

Para o sujeito prestar atenção à cadeia da fala e atribuir significado a ela, é preciso estar familiarizado com a língua, do contrário, não será possível compreender o que está sendo dito e, conseqüentemente, identificar quantas são e quais são as palavras pronunciadas.

Godoy (2005) evidenciou que, ao longo do desenvolvimento humano, diferentes níveis de consciência fonológica podem ser identificados:

- 1º - Consciência de rimas: ocorre por volta dos 3 ou 4 anos de idade, aproximadamente. Neste período, o aluno consegue prestar atenção à estrutura da fala, mas atém-se à uma pequena parte dela.
- 2º - Consciência silábica: ocorre aos 5 ou 6 anos de idade, aproximadamente. É caracterizada quando o aluno consegue perceber as partes que a palavra têm. Além

disso, demonstra conseguir identificar palavras que comecem com uma determinada sílaba, ex. ‘jacaré; jabuti; janeiro’.

- 3º - Consciência fonêmica: ocorre por volta dos 6 (seis) ou 7 (sete) anos de idade, aproximadamente e é considerado o mais alto nível de consciência fonológica. Apresenta como característica o facto de o aluno reconhecer que cada fonema corresponde um conjunto de grafemas, que compõem as regras de correspondência.

Muito se tem defendido, nas escolas, o desenvolvimento da consciência fonológica dos alunos para favorecer a aprendizagem da leitura. Contudo, é preciso que haja clareza com relação ao entendimento desta afirmação e das estratégias didácticas que são adoptadas como consequência dela.

De acordo com Godoy (2005), a consciência fonológica abrange todos os tipos de consciência dos sons que compõem o sistema de certa língua. Ela é composta por diferentes níveis: a consciência fonêmica, consciência silábica e consciência intra-silábica.

Já a consciência fonêmica, segundo a mesma autora (2005) é dar-se conta dos sons (fonemas) que formam as palavras faladas. Quando alguém pronuncia uma palavra, não a produz numa série de fonemas separados. Pelo contrário, os fonemas misturam-se uns aos outros e são pronunciados juntos. A consciência fonêmica é a capacidade de reconhecer e fazer uso deste aspecto da língua.

Para auxiliar o aluno a desenvolver sua consciência fonêmica é preciso orientar situações que o levem a perceber que a palavra é composta por pequenas unidades. E esta percepção pode ser desenvolvida a partir da apresentação de palavras, para que o aluno retire o primeiro som delas.

Exemplo: ‘/jaula/ - /aula/’

A partir da apresentação do som inicial para que os alunos identifiquem que palavras o possuem.

Exemplo: ‘/rrrr/ - /rato/’

Portanto, a consciência fonológica é um dos aspectos desenvolvidos durante o processo de aprendizagem da leitura e da escrita. Além de dominar a correspondência sonora (grafemas/fonemas), o aluno precisa conhecer os aspectos semânticos e textuais, suas características, suas funções, entre outros aspectos da linguagem escrita. Evidencia-se um percurso laborioso e complexo, repleto de acções e reflexões desempenhadas pelo aluno. Neste sentido, Sim-Sim (1995) ainda ressaltou o facto de que, inicialmente, o aluno percorre um processo de tradução, ou seja, de descodificação dos sinais gráficos (letras) em sons, cuja

sequência lhes proporciona um significado ao nível da palavra e da estrutura frásica. Para que passe a compreender histórias ou trechos de textos é preciso atingir certo nível de fluência.

Sim-Sim (1995; p. 212) define fluência como sendo “a leitura realizada sem esforço, somada ainda à precisão e ao automatismo na descodificação, acompanhada simultaneamente de rapidez na compreensão”.

Neste mesmo sentido, Serra e Oller (1997; p. 38) afirmam que:

“Não é possível avançar na leitura sem identificar os diferentes sinais gráficos (letras) de cada língua. Se a identificação é muito lenta ou difícil, exigirá um alto grau de esforço que pode levar o aluno a perder o significado global do que lê. Assim, é importante que o aluno identifique com segurança, confiabilidade e fluidez”.

Neste processo de aprendizagem da leitura fluente é necessário que o aluno tenha um nível considerável de atenção; no entanto, no início do processo de aprendizagem, a atenção é quase exclusivamente mobilizada pela actividade de descodificação. É por este motivo que, muitas vezes, o aluno não atinge a compreensão do que descodificou. Somente quando certo automatismo se instala é que a atenção pode ficar totalmente a serviço da compreensão e o leitor consegue extrair, memorizar e relacionar os tópicos principais de uma história ou de um trecho de texto.

É importante citar ainda que a compreensão do material escrito refere-se à reconstrução do significado do texto a partir de pistas nele contidas, bem como é de suma importância dizer que a repetição com vistas ao automatismo é necessária. Portanto, o ensino da leitura e, conseqüentemente, sua aprendizagem “(...) devem ser o resultado da compreensão do que lemos em um momento determinado, em um texto concreto e com objetivos específicos de leitura” (Serra & Oller, 1997; p. 42).

Somente assim é que o leitor conseguirá significar o que descodificou e atingir um grau de compreensão que lhe permita seguir o fio condutor da história, isolar fatos, identificar as ideias principais e ordená-las e, conseqüentemente, compreender o conteúdo do texto.

2.2 Leitura e identificação das palavras

Tornar-se leitor inicia muito antes do aluno saber ler, isto é, ao ouvir histórias ele começa a estabelecer relações entre os materiais impressos com os quais tem acesso e seus significados. Expor o aluno a discursos diferentes, não lhe é prejudicial; pelo contrário, por meio da aprendizagem é possível levá-lo a analisar e reflectir sobre o conhecimento que tem

da língua, tornando-o operativo, podendo “passar do conhecimento implícito para o uso adequado a situações novas e diversificadas” (Sim-Sim, 1995; p. 12).

A leitura pode ser entendida como uma “actividade cognitiva complexa, envolvida na construção de significados sobre um texto e que mobiliza os conhecimentos prévios e as experiências do leitor, seus interesses e sua disposição emocional” (Teberosky, 1996; p. 69).

Assim, a descodificação do sistema gráfico, a conexão das letras entre si e a descoberta da organização da cadeia sintático-semântica são condições, sem as quais certamente a leitura se tornará penosa e desanimadora.

Teberosky (1996) salienta os conhecimentos que são inerentes ao desenvolvimento da habilidade leitora, os quais precisam ser tratados com os alunos:

- para que serve ler;
- o que pode ser lido e o que não pode;
- as condições que deve possuir um texto para que se possa ler;
- relações estabelecidas entre a escrita e a ilustração;
- diferentes formas de ler – em voz alta, em silêncio, para um, para outro;
- ter acesso a um texto – autonomamente ou por meio de um leitor inteligente;
- elementos que compõem um texto (letras, palavras, signos linguísticos) e sua utilidade;
- uso da escrita e da leitura na vida cotidiana; entre outros.

Quando se passa da modalidade oral para a escrita, exige-se o domínio de códigos específicos, sinais gráficos e suas combinatórias, que são adquiridos basicamente na escola.

Portanto, é necessário propormos actividades com o objectivo de desenvolver a competência na identificação de palavras, mas que, ao mesmo tempo, não resultem na extinção do prazer pela leitura.

2.3 Sobre o processamento cognitivo nas tarefas de leitura

O ponto inicial de leitura de um texto é o movimento dos olhos sobre a página. Segundo Ellis (2001), diante de um texto impresso, os olhos o percorrem com movimentos de espasmo, pausa. As palavras curtas e previsíveis como artigos e conjunções podem ser saltadas, mas a maioria das palavras atrai pelo menos uma breve fixação. Durante as fixações é que o leitor extrai informações visuais da página impressa. E na movimentação ocular, há avanços e regressões. Nos movimentos de espasmos em que ocorre avanço no campo de

observação, pode ocorrer um salto muito à frente, o que vai exigir o leitor voltar atrás a fim de fixar apropriadamente uma palavra (Ellis, 2001).

Ressaltamos também que os pontos de fixação do olhar não estão posicionados centralmente numa palavra. Os olhos repousam em algum local entre o começo e o meio de uma palavra. Além disso, a área de captação de informações visuais não é simétrica em torno do ponto de fixação.

O alcance perceptivo para leitores de línguas como a portuguesa, cujo sistema está organizado da esquerda para a direita, estende-se por algumas 15 letras ou espaços à direita e apenas 3 ou 4 à esquerda. Essa diferença quantitativa se dá pelo fato de letras e palavras à esquerda já terem sido identificadas e não precisarem mais serem processadas. Esse aspecto pontuado por Ellis (2001) demonstrou que o eficiente funcionamento cognitivo concentra o processamento visual em palavras que vêm a seguir e que ficam à direita do ponto de fixação. Por outro lado, leitores de sistemas de escrita organizados da direita para a esquerda, como o hebraico, por exemplo, mostram assimetria oposta: colhem mais informações à esquerda da fixação.

Portanto, este autor (2001) concluiu que a assimetria do alcance perceptivo é decorrente da aprendizagem da leitura. Em se tratando de leitores principiantes, serão identificados alguns comportamentos específicos durante o processamento das informações contidas num texto.

- esforço inicial contínuo: diante de um texto impresso, empenhará toda a sua atenção e conhecimentos na tarefa da leitura, procurando dar atenção a todos os aspectos que, até o momento, domina.
- leitura da palavra passo a passo: cada grafema identificado na palavra vai corresponder a um fonema. Essa acção requer um processo consciente e laborioso para atingir um nível satisfatório de decifração.

Godoy (2005) exemplifica esse comportamento laborioso por parte do leitor principiante com a experimentação que segue, em que é preciso ler o texto e considerar:

- as vogais foram mantidas na sua posição original;
- as consoantes foram trocadas pela sua posterior; ou seja, se for encontrado um 'f' deverá ser considerado como 'g'.

'bolo tobê pueq bolnqeemceq erra dqare re tobê mão cebocidiba qanicalemse or rimair fqádibor pue a bomrsisuel'?

Nesta frase, a tarefa de reflectir sobre a consoante que precisa ser considerada faz com

que a decodificação ocorra de maneira lenta, prejudicando assim a identificação de palavras e sintagmas e, conseqüentemente, interferindo na qualidade da compreensão da mensagem⁷.

Da mesma forma actua o aluno que está principiando nas tarefas de leitura: centra sua atenção em cada parte da palavra, procura relacionar um som, fonema, a cada letra identificada e executa as combinações de letras que tem condições de fazer. Portanto, é possível afirmar que, inicialmente, o aluno decodifica o texto passo a passo e são exigidas dele habilidades como consciência fonêmica e conhecimento grafêmico. Mesmo que o aluno possua esses conhecimentos, é comum ocorrer situações em que, ao terminar a decodificação do texto, não compreende o que leu, afinal, para compreender histórias ou trechos de textos, é preciso que atinja certo nível de fluência (Godoy, 2005).

O leitor, para se tornar hábil, necessita:

- desenvolver processos automáticos de decodificação;
- ler a palavra como um todo - desde que sejam palavras conhecidas;
- usar rapidez e eficiência.

Esse automatismo em leitura, defendido por Sim-Sim (1995), surge por meio da prática constante. Portanto, é preciso oferecer muitas e variadas oportunidades para que os alunos experimentem e exercitem suas estratégias de leitura e adquiram maior competência nessa tarefa. Além de proporcionar as oportunidades, é preciso ainda que outros aspectos sejam cuidadosamente pensados, como:

- ambiente de respeito entre todos para que se sintam à vontade para realizar tentativas de leitura;
- propostas que mobilizem a atenção dos alunos em torno de um texto.
- questionamentos que levem os alunos a se recordarem de informações contidas no texto;
- verificação da compreensão que tiveram do texto;
- oferecimento de respostas para possíveis questionamentos pelos alunos;
- o contacto com diversos textos amplia a memória lexical dos alunos e desenvolve a habilidade de decodificação.

Já a descodificação permite que o leitor acede a representação fonológica das palavras; veja o significado das palavras; leia palavras novas; automatize regras de correspondências grafofonológicas; desenvolva representações ortográficas.

⁷ Conteúdo da mensagem: como você quer compreender essa frase se você não decodifica rapidamente os sinais gráficos que a constituem?

2.4 Factores que facilitam o reconhecimento da palavra

Conforme exposto anteriormente, a leitura não pode ser desempenhada sem que o sujeito identifique ao menos uma parte das palavras do texto (Foucambert, 1994). Nesse sentido, conhecer os aspectos que podem favorecer esse reconhecimento é fundamental e relevante.

Ellis (2001) considerou relevante analisar os movimentos oculares realizados pelos leitores hábeis para fundamentar suas proposições sobre o reconhecimento da palavra. Nesse sentido:

“O texto impresso permanece imóvel, enquanto os olhos o percorrem e, visto que o texto está imóvel, o padrão de movimentos oculares dos leitores envolve espasmos e pausas. No momento das pesquisas sobre a leitura, os espasmos que movem os olhos avante ou para trás são conhecidos como “sacádicos” e as pausas como “fixações”. [...] a maioria das palavras na passagem de um texto é fixada. Palavras curtas e previsíveis como artigos e conjunções podem ser saltadas, mas a maioria das palavras atrairia pelo menos uma breve fixação. Isto dito, as fixações variam consideravelmente em sua duração” (Ellis, 2001; p. 17).

Devido ao facto de a fixação visual ocorrer por mais tempo em algumas palavras do que em outras, Ellis (2001) afirmou que algumas são reconhecidas mais facilmente que outras e o mesmo autor descreve alguns factores contribuem para facilitar ou dificultar a identificação das palavras:

- Familiaridade: sempre existirão palavras em um idioma que o leitor jamais se deparou. A aprendizagem de uma nova palavra faz com que essa deixe de ser estranha e sem sentido e torne-se algo que parece familiar, transmite um significado e tem uma pronúncia conhecida. Diante da tarefa de ler palavras familiares e palavras não familiares em voz alta, tão rapidamente quanto possível, o leitor apresenta maior rapidez para ler palavras familiares do que para as não familiares, afirma Ellis (2001, pp. 20-21). Esse comportamento pode ser verificado quando esta tarefa é realizada com palavras como as que são apresentadas na sequência no Quadro 4.

Quadro 4 – Palavras familiares X não familiares

Palavras familiares	Palavras não familiares
Chocolate	Latinóforo
Algodão	Margrave
Conselheiro	Baróstato
Estrangeiro	Enlanguescer
Tubarão	Geoanticlínico
Touro	Psitaciforme
Asfalto	Hipoinosemia

Estruturante Abacaxi Jangada Superfície Contágio	Ojeriza Xifosuro Vitivinicultor Exangue Marcgraviácea
--	---

Fonte: Análise feita pela pesquisadora (2005).

Analizados os dois grupos de palavras, é possível percebermos que aquele que demanda decodificação parte por parte é o que apresenta palavras pouco usuais.

- Frequência: mesmo entre palavras familiares, algumas são mais familiares do que outras. Pode-se afirmar que há as de alta frequência e as de baixa frequência. As de alta frequência são mais rapidamente reconhecidas do que as demais (Ellis, 2001). Podem-se citar como exemplos: ‘hipopótamo e hipoinosemia’
- Idade de aquisição: palavras aprendidas cedo na vida podem ser reconhecidas mais facilmente do que palavras aprendidas mais tarde. Contudo, Ellis (2001) ressaltou que, nesse caso, é difícil provar esse aspecto devido ao fato de que as palavras aprendidas mais cedo são as de alta frequência, geralmente.
- Repetição: uma palavra familiar encontrada pela segunda ou terceira vez em uma mesma tarefa é reconhecida mais facilmente do que outra palavra encontrada pela primeira vez (Ellis, 2001).
- Significado e contexto: auxilia na identificação de palavras, ou seja, ao ler uma frase como “Os esquiadores foram surpreendidos por uma avalanche”, a última palavra não é analisada letra a letra, afirmou Ellis (2001). Por identificar que ela inicia por ‘av’- e finaliza com – ‘he’, o leitor logo concluiu que se trata de avalanche.
- Regularidade de correspondência entre ortografia-som: na língua portuguesa, há uma parcela de palavras regulares – que retém uma boa combinação entre ortografia e pronúncia, porém muitas palavras irregulares – cuja ortografia e pronúncia divergem moderadamente. As primeiras são identificadas mais rapidamente que as últimas, sinalizou Ellis (2001).
- Interações: factores como repetição, contexto, frequência e regularidade exercem suas influências colectivas sobre o reconhecimento de palavras (Ellis, 2001).
- Repetir uma palavra de baixa frequência melhora a velocidade de conhecimento muito mais do que repetir uma de alta frequência; portanto, pode-se afirmar que alguns dos factores combinam-se e colaboram mutuamente na identificação de

palavras.

2.5 Processamento de uma palavra impressa

O sistema de análise visual é o primeiro módulo cognitivo envolvido no processamento de uma palavra impressa. Esse sistema envolve dois deveres principais:

- identificar rabiscos em uma página impressa como diferentes letras do alfabeto. Essa identificação não pode ser confundida com os nomes ou sons das letras. São representações que diferenciam uma letra da outra enquanto ignoram as diferentes formas que uma letra pode assumir. O leitor pode se deparar com ‘*casa*’, ‘*casa*’, ‘*Casa*’ e o produto da análise para qualquer um desses três casos será o mesmo;
- notar a posição de cada letra na palavra. Essa tarefa permitirá que o leitor determine se a palavra é familiar ou não, e, no primeiro caso, que palavra é.

O léxico de *input* visual é o segundo módulo cognitivo envolvido na tarefa de reconhecimento da palavra escrita. A responsabilidade dele é identificar se a cadeia de letras compõe uma palavra familiar. É uma espécie de ‘depósito de palavras’ que contém representações das formas escritas de todas as palavras familiares. O léxico de *input* visual serve como um portão para significados e pronúncias de palavras, mas ele próprio não contém significados ou pronúncias. Esse módulo detém apenas unidades de reconhecimento de palavras, portanto, serve somente para detectar se a palavra é familiar ou não. Essas informações são, então, imediatamente oferecidas ao próximo módulo (ou módulos): sistema semântico e/ou léxico da produção da fala.

Já o sistema semântico: é o depósito de todo o conhecimento sobre os significados de palavras familiares. O leitor, ao se deparar, com a palavra ‘raposa’, desencadeia o seguinte processo:

- o sistema de análise visual diz-lhe que as letras são ‘(1) r, (2) a, (3) p, (4) o, (5) s, (6) a’;
- o léxico de *input* visual diz que já encontrou essa cadeia de letras antes;
- sistema semântico é quem oferece informações/conhecimentos sobre ‘raposa’ (mamífero de quatro patas; tamanho médio; pelo avermelhado e cauda peluda).

No entanto, considerando-se que ler não é apenas decodificar, mas, compreender o que está sendo lido, fica evidente a necessidade de activar os conhecimentos sobre os significados das palavras. Para isso, outra capacidade executada pelo sistema semântico é a preparação

semântica e a preparação de palavras em contextos apropriados de sentença. Essa capacidade pode ser exemplificada da seguinte forma:

Supondo que o leitor acabou de se deparar com a palavra ‘enfermeira’. Seu sistema de análise visual codificou correctamente as letras e esse *input* activou correctamente a unidade de reconhecimento para ‘enfermeira’. As conexões do léxico de *input* visual para o sistema semântico fazem com que o significado de ‘enfermeira’ seja activado dentro do sistema semântico. A partir da activação do significado ‘enfermeira’ haverá uma espécie de aquecimento para o reconhecimento mais veloz de palavras relacionadas, como ‘hospital, médico, paciente, doença’.

Assim, se a palavra médico surgir será necessário menos input do sistema de análise visual e o reconhecimento ocorrerá mais rapidamente.

Nesse mesmo exemplo, fica evidente que o sistema semântico possui tudo o que o leitor precisa saber sobre ‘enfermeira’, excepto, como pronunciar essa palavra. Esse conhecimento está contido dentro de um depósito separado de palavras – o léxico de produção da fala.

Se o leitor visse uma fotografia de uma enfermeira, citaria o nome dessa profissional activando, primeiramente, seu depósito de conhecimento semântico no sistema semântico, depois, usando conexões entre o sistema semântico e o léxico de produção de fala para recuperar o nome apropriado.

Uma vez que enfermeira é algo razoavelmente familiar, o leitor provavelmente não teria muita dificuldade para se recordar do nome, mas “todos nós já experimentamos, de vez em quando, a frustração de não sermos capazes de recordar o nome de algo cujo ‘significado’ (tamanho, forma, função, propriedades, etc.) é conhecido” (Ellis, 2001; p. 35).

Numa situação como essa, o leitor sabe que conhece o nome, esse nome pode estar na ponta da língua, mas é incapaz, temporariamente, de trazê-lo à mente. Segundo Ellis (2001; p.35), essa experiência pode ser explicada da seguinte maneira: “a informação semântica não consegue activar a entrada para a palavra necessária, no léxico de produção de fala” (2001; p. 35). Esse exemplo ilustra muito bem a separação e dissociação dos significados das palavras das formas faladas dessas.

Uma das maneiras de ler uma palavra em voz alta é pelo emprego da via da palavra impressa para o som, que passa pelo léxico de input visual. Nesse caso, as palavras escritas no texto primeiro activam seus significados no sistema semântico e esses significados são então usados para o resgate das formas faladas da palavra, a partir do léxico de pronúncia da fala.

São comportamentos que evidenciam o fato de que a leitura pode ocorrer via significado:

- quando o leitor modifica o tom de voz para imprimir humor ao texto;
- quando apresenta subidas e descidas de intensidade na voz devido ao fato de a sentença se tratar de uma afirmação ou interrogação;
- quando o leitor apresenta pausas de efeito ou quando marca a mudança de tópico.

Portanto, com estes exemplos, evidenciamos que o entendimento do texto ocorre antes mesmo de ele ser falado. Por outro lado, existe uma conexão directa entre o léxico de *input* visual e o léxico de produção de fala. O léxico de *input* visual contém representações que são activadas por palavras familiares. O léxico de produção de fala contém as pronúncias de palavras familiares.

Nesta perspectiva, quando existem entradas correspondentes no léxico de *input* visual e o léxico de produção da fala, ocorrem conexões/associações directas entre a palavra escrita e o som para palavras familiares, ou seja, estas associações ignoram as representações dos significados de palavras contidas dentro do sistema semântico.

Outra evidência de que existem conexões directas entre o reconhecimento visual de palavras e a pronúncia diz respeito ao fato de os leitores serem capazes de ler em voz alta com pouca ou nenhuma compreensão dos significados das palavras.

A contribuição existente nesta associação directa entre a palavra escrita e sua pronúncia é a possibilidade de combinar-se com o sistema semântico para determinar a escolha da palavra, ajudando a reduzir o número de erros semânticos de leitura que poderiam ocorrer.

Por outro lado, quando o leitor se depara com palavras longas, como ‘computador’, não consegue articular todos os seus fonemas de uma única vez. Eles devem ser convertidos do primeiro ao último, em uma sequência coordenada de movimentos articulatórios. Assim, torna-se necessária uma forma de armazenagem de curto prazo para esses fonemas, podendo ser resgatados do léxico de produção da fala e serem, então, articulados. Quando a leitura é realizada por um leitor capacitado, percebe-se que seus olhos permanecem à frente da voz na maior parte do tempo. Portanto, pode-se afirmar que existe um intervalo de algumas palavras entre o que está sendo fixado e o que está sendo falado. Essa abrangência olho-voz refere-se a palavras que os olhos fixaram, mas que a voz ainda não pronunciou.

2.6 Da palavra impressa ao som

Segundo Ellis (2001), há dois procedimentos capazes de converter palavras familiares da escrita para o som: via significado e via leitura não semântica.

Via significado o leitor actua segundo o esquema apresentado no Quadro 5.

Quadro 5: Da escrita para o som

Palavra escrita	Raposa
Sistema de análise visual	r(1) a(2) p(3) o(4) s(5) a(6)
Léxico de input visual	Busca pela representação
Sistema semântico	Envio de informação para o depósito de significados
Léxico de pronúncia da fala	Conexão com léxico de produção da fala
Nível do fonema	Produção dos fonemas
Fala	Pronúncia da palavra

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Ellis (2001).

Via leitura não semântica, o esquema que pode ilustrar a actuação do leitor é apresentado no Quadro 6.

Quadro 6: Actuação do leitor

Palavra escrita	Raposa
Sistema de análise visual	r(1) a(2) p(3) o(4) s(5) a(6)
Reconhecimento do valor posicional das letras	r+a+p+o+s+a
Envio de informações ao léxico de produção da fala	
Produção e armazenamento de fonemas	/r/ /a/ /p/ /o/ /s/ /a/
Produção da fala	/ra/; /po/; /sa/

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Ellis (2001).

Assim, o leitor opera sobre palavras familiares. Diante de uma cadeia de letras não familiar, o procedimento é implicado pela conexão entre o sistema de análise visual ao nível do fonema; ou seja, o sistema de análise visual identifica letras e observa suas posições, enquanto o nível de fonema representa sons individuais da fala.

Ao conectar os dois, permitimos que as letras e grupos de letras activem os sons com os quais estão mais tipicamente associadas conforme é demonstrado no Quadro 7.

Quadro 7: Associação sons

Palavra escrita	Horticitrus
Sistema de análise visual	h(1) o(2) r(3) t(4) i(5) c(6) i(7)t(8) r(9) u(10) s(11)
Conversão em fonemas	/ / /o/ /r/ /t/ /i/ /c/ /i/ /t/ /r/ /u/ /s/
União dos fonemas	/or/; /ti/; /ci/; /trus/
Criação da pronúncia final	/orticitrus/

Fonte: Adaptado pela pesquisadora a partir de Ellis (2001).

É preciso ressaltar que o procedimento para a conexão de letras a sons deve fazer mais que associar identidades individuais de letras a fonemas individuais. As subtilezas da ortografia exigem ainda que o leitor seja sensível ao agrupamento de letras. No exemplo apresentado anteriormente, ‘horticitrus’, deve saber que a letra ‘h’ no início de palavras não gera nenhuma pronúncia; se estiver antecedida por ‘n’ ou ‘l’ irá compor dígrafos.

Esse procedimento – letra para som – é também denominado como habilidade fónica de leitura, e é accionado principalmente para que palavras visualmente estranhas sejam lidas.

Esse procedimento apresentará resultados distintos para palavras pouco familiares que possuam ortografia regular ou irregular. Palavras com ortografia regular serão pronunciadas de maneira harmoniosa; palavras irregulares tendem a ser ‘regularizadas’ pelo leitor, o que acarreta em pronúncias incorrectas e conflituantes. Na língua portuguesa brasileira, pode-se citar a palavra ‘sintaxe’; o som representado pela letra ‘x’ deve ser ‘z/’; no entanto, boa parte das pessoas o pronunciam como ‘/ks/’, pois as palavras mais usualmente utilizadas e grafadas por ‘x’ são assim pronunciadas.

A ortografia apenas levará o sujeito a procurar uma correspondência em seu campo semântico; ou seja, se pronuncia ‘/sintakse/’ porque o som mais familiar que conhece para o ‘X’ é ‘/ks/’, mas não localiza nenhuma informação quanto ao significado para a palavra, apenas voltará a reflectir sobre sua pronúncia buscando efectuar alterações que vinculem pronúncia com significados. Portanto, o que ocorre é apenas diminuição na velocidade da leitura.

2.7 Palavras combinadas – a compreensão de um texto

De acordo com Ellis (2001; p. 42), “é muito mais fácil estudar a leitura em voz alta do que a compreensão na leitura”. Afinal, acompanhar o desempenho do indivíduo lendo em voz alta, meramente, permite identificar quais aspectos dominam e quais ainda estão em desenvolvimento. Já identificar se o sujeito compreendeu o que está lendo é muito mais complexo, pois, para compreender um texto, não basta simplesmente que transformar a cadeia de letras em fala, mas, “compreender (talvez até saborear) uma passagem de texto” (Ellis, 2001; p. 43).

Teberosky (1996) também sinaliza neste sentido, quando afirma que “as habilidades de identificação de sinais gráficos constituem um importante componente, mas não o único, envolvido na leitura” (p. 70).

Colomer & Camps (2002), ao definirem a leitura como sendo o processo pelo qual o sujeito procura obter informações da língua escrita, assim afirmam sobre a compreensão envolvida nessa tarefa:

“O ato de compreensão é entendido como uma alteração das redes em que estão organizados os conhecimentos, isto é, como um processo de formar, elaborar e modificar as estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação” (Colomer & Camps, 2002; p. 33).

Portanto, um desempenho satisfatório nas actividades de leitura exige do leitor:

- capacidade de inferência;
- definição dos objectivos para a leitura;
- associação de informações recentes e antigas;
- motivação, interesse. (Ellis, 2001)

A seguir, apresentamos alguns apontamentos a respeito dos aspectos destacados por Ellis (2001; p. 58-65):

- Capacidade de inferência:

“A leitura é um processo activo, no qual o leitor traz toda uma vida de experiências para o texto e utiliza essa experiência para interpretar e elaborar sobre seus conteúdos. Os escritores confiam que os leitores farão inferências que lhes permitirão evitar ter de contar tudo em detalhes entediantes” (Ellis, 2001; p. 58).

Decorrente do papel fundamental exercido pelos leitores é o facto de que em um momento posterior à leitura, pode ser impossível distinguir inferências de coisas realmente existentes no texto. Isso ocorre porque as inferências são incorporadas à memória. Kleiman (1999; p. 51) seguiu nesta mesma direcção, quando afirma: “Ensinar a ler é criar uma atitude de expectativa prévia com relação ao conteúdo referencial do texto”. Com isso a autora defende que, quanto mais o aluno previr o conteúdo de um texto, maior será sua compreensão. Colomer & Camps (2002) apontam o quanto o leitor deve captar significados que não aparecem diretamente no texto, mas que são dedutíveis: informações que se pressupõem, conhecimentos compartilhados entre emissor e receptor, relações implícitas entre os elementos do texto, entre outras. Nas palavras dessas autoras, “o que o leitor vê no texto e o que ele mesmo traz são dois subprocessos simultâneos e em estreita interdependência” (Colomer & Camps, 2002; p. 31).

- Definição dos objectivos para a leitura:

Durante a leitura, diferentes conhecimentos são accionados quando realizamos tarefas

com intenções evidentes. Num texto, o que é mais relevante depende directamente da intenção que o leitor definiu previamente. É possível ler toda uma peça teatral buscando identificar, por exemplo, as características físicas e psicológicas de um personagem para compor seu figurino; assim como o mesmo texto pode ser lido para se identificar a disposição de objectos e personagens no palco para cada cena.

- Associação de informações recentes e antigas:

Durante o acto de compreensão, na leitura, diversos conhecimentos são accionados, desde aqueles que foram conquistados há muito tempo, até aqueles que acabaram de se tomar contacto. Os conhecimentos não são tomados pelo leitor seguindo um critério cronológico de elaboração: quando lê a obra de um autor e elabora sua compreensão em torno do texto, tudo que conhece sobre o género, o autor, a época histórica de elaboração, colaboram para construir seu entendimento.

Além desses aspectos, outras questões relevantes são igualmente sinalizadas por Ellis, como o fato de que não é preciso ler em voz alta um texto para compreendê-lo e disse Ellis (2001; p. 44)

“Quando um leitor hábil fixa uma palavra muito familiar, o acesso a seu significado ocorre directamente pela palavra escrita, com a pronúncia da palavra possuindo apenas um papel menor. Quando um leitor hábil fixa uma palavra um pouco menos familiar, mas que já foi encontrada antes, então o acesso ao significado directamente pela palavra e indirectamente via som da palavra pode ocorrer simultaneamente e de forma paralela. Quando a palavra jamais foi vista antes, mas já foi ouvida, então o acesso ao significado pode ocorrer apenas por meio do som (embora neste caso a forma do som seja gerada aos poucos)”.

Quanto à compreensão de textos, Ellis (2001) apontou que, ao se recordar de trechos de textos, o leitor substitui, frequentemente, palavras do trecho original por outras de significados similares e esse comportamento “(...) indica o desaparecimento da memória verbal e a retenção da memória para ideias” (p. 59). Verificamos, portanto, que é a essência do que leu que importa ao leitor. Essa essência está nas propostas que o texto contém. Ellis (2001; p. 59) conceituou a proposta como sendo a “unidade de significado, que pode ser verdadeira ou falsa”. Este mesmo autor ainda esclareceu (2001; p 59)

“(...) a compreensão envolve, antes de tudo, a extracção das propostas de uma sentença ou passagem do texto. Essas propostas são então combinadas para formarem uma representação estruturada e coerente que capture o modo como as propostas relacionam-se umas às outras. [...] Uma vez que uma representação estruturada tenha sido criada, ela é ligada ao conhecimento existente na memória de longo prazo, desta forma expandindo-se e somando-se a este conhecimento”.

Como se pode perceber todas as estratégias de leitura postas em acção pelo leitor, de

modo consciente ou não, estão focadas para que este entenda o que leu. Portanto, é possível afirmar que o objectivo da leitura é a compreensão, a qual de acordo com Colomer & Camps (2002; p. 33) pode ser entendida como: “uma alteração das redes em que estão organizados os conhecimentos, isto é, como um processo de formar, elaborar e modificar estruturas de conhecimento que o sujeito tinha antes de entender essa nova informação”.

Smith (1999; p. 90) da mesma forma contribuiu para determinar em que consiste a compreensão, quando afirma que “é uma fonte de hipóteses que, quando testada, resulta na aprendizagem”.

Portanto, na busca por compreender o que está lendo, o sujeito:

- 1º: extrai do texto unidades de significado.
- 2º: combina as unidades de significado entre si de modo coerente.
- 3º: a combinação coerente das unidades de significado é ligada ao conhecimento já existente (Smith, 1999; p. 90).

Nesse sentido, é possível afirmar que o mesmo texto pode ter inúmeras interpretações por parte de diferentes pessoas que o leram: cada um, de acordo com as lembranças de outras leituras já realizadas e de conhecimentos que lhes são próprios, irá produzir o seu significado, que é único.

Serra & Oller (1997) endossam essa afirmação ao assim se posicionarem:

“Quando um aluno lê um texto, nunca parte do zero. Enquanto lê, ativa conhecimentos referentes à própria leitura e, ao mesmo tempo, aqueles aspectos do conhecimento pessoal vinculados ao conteúdo do texto. Tais ideias, conhecimentos e hipóteses pessoais lhe facilitarão estabelecer conexões com o que a nova leitura lhe vai apresentando. O reconhecimento das conexões que estabelece lhe permitirá assegurar a compreensão do que leu, ou colocar-se questões sobre sua própria actividade de leitura ou sobre a nova informação proporcionada pelo texto” (Serra & Oller, 1997: p. 41).

Para se compreender melhor este processo, torna-se necessário, neste momento, a descrição mais detalhada de como se dá a planificação das acções didáticas nesta perspectiva, conforme é realizado no item 3 deste capítulo.

3. Aprender a ensinar – A planificação das acções didáticas

Uma das maiores atribuições da escola, no que diz respeito a Língua Portuguesa, é o desenvolvimento efectivo da linguagem oral e escrita; afinal, é o domínio da língua que

favorecerá as possibilidades de comunicação, de acesso à informação, a expressão e defesa de pontos de vista, a partilha e a construção de conhecimentos. Para tanto, devemos ter como pressuposto o fato de que os sujeitos se apropriam dessa linguagem à medida que fazem uso dela em situações realmente necessárias. A planificação, documento que evidencia as intenções e metas para cada nível de ensino, deve apresentar estratégias didáticas que contribuam para a apropriação dos conhecimentos por parte dos alunos.

Segundo Casara (2000; p. 30): “(...) para desenvolver o currículo e atingir o objectivo de promover a aprendizagem, é indispensável uma boa planificação”. Assim, constatamos que o ato de planejar é uma das etapas mais importantes do projecto político-pedagógico – PPP – da escola, pois é com ele que se definem os objectivos, as prioridades e as estratégias, tendo em vista a aprendizagem. Portanto, inicialmente, é essencial essa definição, mas só ela não basta! Depois dessa etapa, o próximo desafio será implantar efectivamente esses objectivos, buscar atingir essas prioridades e pôr em prática as estratégias elaboradas.

Formalizar um plano didático-pedagógico anual, semestral ou bimestral é apenas o primeiro passo. O passo seguinte, o da execução, só será possível se realmente houver engajamento, clareza e busca, por parte de todos os profissionais que atuam na escola, de forma colectiva. Afinal, é na planificação que o professor organiza seus conhecimentos em favor de um ano lectivo produtivo; é nele que ocorre a definição das primeiras estrelas que irão figurar no universo da sala de aula, fornecendo a direcção a ser adoptada. Portanto, o professor precisa ver os objectivos por ele traçados como pontos de chegada e desenvolver a dinâmica quotidiana da sala de aula em função deles.

Considerando que uma das principais metas da escola é formar sujeitos autónomos, cidadãos realizados e aptos a entender seu próprio conhecimento, então, a planificação precisa ser considerado como um instrumento que leva a esses ideais, fortalecendo a importância dada à actividade mental construtiva, que valoriza a interacção. Para isso, cabe a esse agente do âmbito escolar – o professor – uma actuação que favoreça o processo de ensino e de aprendizagem. Assim, caberá ao professor, segundo Casara (2000):

- ser um guia que auxilia o aluno na busca pela reconstrução do conhecimento, na exploração de todos os objectos culturais disponíveis, bem como a se situar como sujeito em seu meio;
- criar situações facilitadoras à aprendizagem de procedimentos, contribuindo para o desenvolvimento autónomo do aluno;
- oferecer aos alunos a possibilidade de conhecerem diferentes formas de

organização do trabalho escolar, permitindo assim que cada um defina aquela estratégia para aprender que melhor se enquadra às suas características;

- indicar atitudes e responsabilidades que favoreçam o desenvolvimento do sentido de justiça;
- apoiar atitudes de solidariedade e companheirismo, estimulando o respeito mútuo.

Estes princípios norteadores da acção pedagógica do professor poderão ser o ponto de partida para a definição de um planeamento comprometido com as exigências actuais, decorrentes de um estilo de vida cada vez mais permeado pelo conhecimento.

Além de orientar suas acções segundo os princípios expostos acima, o professor deve, ainda, saber conduzir e coordenar o dia-a-dia da sala de aula, garantindo a execução e apropriação, por parte do aluno, das grandes metas estabelecidas para o seu nível de ensino. Um instrumento que visa garantir a concretização das intenções pedagógicas é organizar o tempo por meio de cronograma.

Ressaltamos que não basta entender como se aprende, é preciso descobrir a melhor forma de ensinar, pois a característica principal das situações de ensino seria a capacidade daquele que ensina em colocar-se no lugar daquele que aprende. Assim, quem ensina deve levar em conta que o outro não sabe aquilo que se quer ensinar ou que tem dificuldade; além disso, deverá perceber onde se encontram essas dificuldades, disse Casara (2000).

Quem ensina deve descobrir como pode intervir para ajudar quem aprende e quais instruções são mais eficazes. A conduta de quem ensina deve modificar-se continuamente em função do desempenho do sujeito. Não se pode esquecer que é o aprendiz quem deve formar novos conhecimentos e o professor não transmite conhecimentos prontos, apenas ajuda a construí-los.

É preciso trabalhar com o aluno em um ambiente acolhedor, que favoreça o uso de diferentes formas de expressão, jogos e contacto com novas experiências para estimular o desenvolvimento e a construção de conhecimentos acerca da linguagem escrita.

Portanto, para que haja resultados mais favoráveis às situações didácticas, faz-se necessário ter claro que o aluno é o sujeito do processo do ensino. Para entender quem é esse sujeito, o professor tem, actualmente, à sua disposição descrições produzidas pela pedagogia, pela medicina, pela psicologia. São essas descrições que permitem ao professor compreender e identificar a linguagem apropriada para o aluno favorecendo, assim, a construção de novos conhecimentos.

Há poucos anos havia um padrão para estudar e educar. Hoje, em decorrência da

evolução da tecnologia e das redes de comunicação, esse padrão já não corresponde às necessidades impostas pelo meio (Delval, 2001). A presença de uma linguagem permeada por imagem, movimento e hiperligações nesse instrumento, cada vez mais presente no quotidiano infantil, impõem ao sujeito situações que requerem a activação de diferentes respostas e comportamentos ao mesmo tempo. Portanto, disse Becker (1993) que a natureza do comportamento daquele que aprende exige daquele que ensina uma permanente busca por criar um ambiente de curiosidade voltado para a aprendizagem.

Verificamos ser necessário e preciso que o professor tenha um olhar aguçado para identificar a melhor estratégia para cada necessidade de seus alunos e para proporcionar situações específicas que desencadeiam aprendizagens. Decorrente dessa característica é possível afirmar que os questionários e cartilhas já não combinam com essa forma particularizada de voltar-se ao aluno. Afinal, diz Teberosky (2001), que é preciso um olhar atento do professor para cada aluno e a definição das melhores estratégias que activem sua capacidade cognitiva.

A tarefa mais importante dos professores consiste em descobrir o que o aluno domina melhor, o que desperta sua curiosidade e lhe dá alegria. São os indícios observados pelo professor que podem se converter em assuntos e em actividades que realmente levem o aluno a se interessar mais e conhecer melhores aspectos da língua escrita. Portanto, é tarefa do professor ajustar os conteúdos curriculares às competências individuais identificadas em seus alunos.

3.1 Heterogeneidade – quando o diferente é o mais comum

A heterogeneidade evidenciada entre os alunos é um aspecto inerente ao ambiente escolar. Dificilmente os alunos avançarão igualmente em seus conhecimentos no mesmo espaço de tempo. Essa diferença de conceituação é benéfica aos alunos, pois a interacção, a troca de diferentes pontos de vista, a diversidade de conhecimentos apresentada por eles são condições favoráveis para o êxito da alfabetização. Isso porque a interacção entre iguais que procuram o mesmo saber favorecerá a aprendizagem, ou seja, as trocas entre colegas permitirão a elaboração conjunta dos conhecimentos, disse Grossi (1990a). Quando os alunos se deparam com o fato de que cada um está num nível distinto, se o trabalho for bem conduzido, favorecerá o progresso de todos.

Com relação à aprendizagem da leitura e da escrita, Teberoski & Tolchinski (1995)

defenderam que é de suma importância que os alunos tenham a oportunidade de observar hábitos de leitura e escrita, bem como tenham contacto com muitos materiais escritos. Desta forma, terão condições de formular e reformular suas concepções sobre o que é ler e escrever, conforme apontamentos de Grossi (1990a), perceberão que as pessoas lêem letras e não meramente os desenhos e ilustrações que acompanham o texto; que as letras possuem formas convencionais, ou seja, que para ler e escrever usa-se um conjunto único de letras; que existe correspondência entre a pronúncia das palavras e a forma como são escritas, entre tantos outros conhecimentos indispensáveis para o desenvolvimento da leitura e da escrita.

Nesse sentido, os alunos devem ter espaço e oportunidade para realizar pseudo-escrita, inspirados pela observação destes actos realizados por adultos ou alunos mais velhos. Precisam ouvir muitas leituras feitas pelo professor ou outros adultos; precisam ver adultos escrevendo. Durante esses momentos, Teberosky & Colomer (2002) sugeriram algumas questões que poderão ser levantadas para levar os alunos à reflexão:

- Onde o professor está lendo: nas imagens ou nas letras?
- Onde começa a leitura – em que lugar da página? Podendo informar aos alunos que o faz a partir da esquerda e de cima para baixo.
- Ao apresentar uma carta, questioná-los sobre do que, possivelmente, tratará? É um rótulo? Um anúncio publicitário?

Da mesma forma é interessante realizar a leitura de textos sem imagem; assim, o professor estará provocando conflitos visando que o aluno reflita sobre a possibilidade de ler textos sem nenhuma imagem.

Essas afirmativas partem da premissa de que “de nada serve instrumentalizar professores para uma certa prática quando eles não estão senhores da teoria que a respalda”, disse Grossi (1990a; p. 25). Nesse sentido, além de identificar quais são as melhores estratégias de ensino para seu grupo de alunos, é preciso que o professor compreenda a teoria que sustenta essa prática e reflita sobre ela de forma sistemática, crítica e contextualizada.

Nesta perspectiva de reflexividade, um compromisso fundamental do professor e da escola com relação à contribuição do desenvolvimento da língua escrita do aluno seria avaliar como estão os avanços obtidos pelos mesmos, quais são os conflitos e as facilidades pelos quais os aprendizes passam. Levando as considerações até aqui relatadas, definimos as questões mais significativas de um aspecto, que ao nosso ver, é um dos alicerces para as interrelações do letramento: a avaliação. Saber como se pode dar um sistema de avaliação condizente com as metas traçadas para tal fim é o propósito do item 4.

4. Avaliação: o compromisso com a prática

Os estudos sobre avaliação de autores como Hoffmann (2003; 2004), Luckesi (2005), Moretto (2001), entre outros, levam à compreensão da necessidade da avaliação não mais cumprir com a função de classificar aqueles que sabem e aqueles que sabem menos. A avaliação precisa fazer parte do processo educativo, garantindo a motivação por parte do aluno, afinal, aquele que se sente motivado deseja aprender mais, já aquele aluno que não valoriza o saber não tem motivos para cobijá-lo, disse Hoffmann (2004).

Assim, para garantir aprendizagens significativas, a avaliação precisa fazer parte do processo cabendo ao professor, como primeiro passo, ter bem claros quais são os conteúdos e objectivos a atingir, conhecer o que os alunos já sabem e preparar o que eles devem aprender – mas tudo em função das necessidades dos alunos e de critérios de avaliação muito claros e ajustados de que se pretende trabalhar (Hoffmann, 2004 e Luckesi, 2005).

O segundo passo consiste problematizar como serão averiguados os objectivos, ou seja, se esses se concretizaram ou não em aprendizagens. Como decorrência desta problematização, o professor terá condições de elaborar instrumentos de avaliação considerando os indicativos que lhe permita constatar o quanto e de que forma o aluno se apropriou do conteúdo em questão.

O terceiro passo é seleccionar actividades significativas à turma e, durante todo esse processo, o professor deve, periodicamente, parar e analisar o que já foi feito para verificar o desempenho dos alunos.

De acordo com o proposto por Luckesi (2005), ao final dessa trajectória, todo o caminho percorrido precisará ser repensado com o intuito de mudar os pontos deficientes e aperfeiçoar os modos de ensinar e de aprender, pois modificando a forma de ensinar após cada processo de avaliação e buscando maneiras diferentes de trabalhar para atingir um mesmo objectivo, certamente haverá mais êxito por parte de alunos e de professores.

Luckesi (2005) defendeu a avaliação como um instrumento que auxilia o professor no redimensionamento de seu trabalho pedagógico. Nesse sentido, é preciso definir indicativos que orientem essa actuação. Nesta vertente, autores como Curto, Morillo & Teixidó (2000), por exemplo, enfatizaram os seus descontentamentos referentes àquelas práticas docentes de elaboração de actividades quotidianas destinadas ao ensino e diferenciadas de outras destinadas à avaliação. Com estas práticas busca-se medir a aprendizagem obtida e reflectir sobre ela.

Neste sentido de práticas avaliativas, no próximo item decorreremos a avaliação diagnóstica e como é a relação do sujeito que aprende com o objecto de ensino. Podemos aqui, também, destacar que a avaliação contínua dessas actividades realizadas oferece indícios sobre o processo de aprendizagem, em especial de alunos das séries iniciais do EF.

4.1 Avaliação diagnóstica: o sujeito que aprende e o objecto de ensino

O acto de avaliar é inerente ao ser humano. Inúmeras avaliações ocorrem no quotidiano vivencial dos sujeitos. Avalia-se tudo, desde o sabor de um bolo, degustado numa festa, até a claridade que entra por uma janela.

A capacidade de avaliar, seja num plano crítico ou até mesmo ingénuo, evidencia a necessidade de julgar a situação ou o fato para se tomar providências posteriores. Assim, se o bolo é avaliado como insatisfatório, a providência subsequente é não ingeri-lo; se a claridade está incomodando, certamente exigirá daquele que avaliou sua incidência a tomada de certa atitude – providenciar uma forma de bloquear a passagem da luminosidade. Portanto, disse Luckesi (2005; p. 33): “A avaliação é um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade, tendo em vista uma tomada de decisão”.

No entanto, habitualmente os educadores concentram suas atenções e dedicam boa parte de seu tempo discutindo sobre como fazer a avaliação em suas classes. Nasce, dessas discussões, várias estratégias e procedimentos de avaliação que são implementadas em sala de aula.

Contudo, antes de se estabelecerem estratégias e procedimentos de avaliação, é necessário ao professor compreender por que a avaliação existe na escola. Refletir sobre para que e para quem ela está a serviço, da mesma forma, são questões extremamente pertinentes para a definição das intenções pedagógicas.

No âmbito escolar, assim como acontece na vida quotidiana, a avaliação deve estar intimamente ligada à situação que a gerou e à tomada de atitudes posteriores. No entanto, há educadores que pensam a acção de educar e a acção de avaliar enquanto momentos distintos na sua prática. Muitas vezes, passam o período lectivo acompanhando seus alunos, favorecendo sua aprendizagem, porém, ao final desse período, deparam-se com a árdua tarefa de elaborar pareceres ou avaliações estanques, sem vinculação com situações vividas até então, na busca pouca clara de um julgamento emitido por meio de notas ou conceitos.

No sentido do trabalho de aquisição da língua escrita e a relevância do trabalho com as

palavras estáveis, cabe ao professor levar em “consideração o que os alunos sabem e o que ignoram, que características têm os modelos textuais que devem conhecer e qual será a melhor situação didática para favorecer estas aprendizagens” (Kaufman & Rodríguez, 1995; p. 52). Assim, o professor que estiver disposto a dar novo encaminhamento para a prática da avaliação deverá redefinir ou definir propriamente os rumos de sua acção pedagógica. Para isso, é preciso adoptar posicionamentos pedagógicos claros, coerentes e contextuais.

A avaliação deve ser considerada efectivamente como um julgamento de valor sobre manifestações relevantes da realidade para uma tomada de decisão, portanto os dados que não poderão ser tomados ao acaso. Assim, a avaliação será o instrumento da identificação de novos rumos para a classe e para o conjunto de alunos; será a forma de reconhecimento dos caminhos percorridos por eles e da identificação dos novos caminhos a serem perseguidos.

A busca por melhor compreensão e interpretação sobre as respostas oferecidas pelos alunos pode ocorrer por meio do estabelecimento de critérios, de medidas referenciais. Esses critérios desempenham um papel significativo no acompanhamento do processo de aquisição de conhecimentos; por meio deles, é possível especificar, descrever, interpretar e evidenciar o que não foi apropriado pelo aluno, diz Hoffmann (2003).

Para que realmente o professor consiga estabelecê-los, inicialmente, é preciso ter muito claro quais são os objectivos que orientam sua prática, esses objectivos certamente estarão relacionados aos conteúdos previstos no programa curricular do nível em questão; assim, terá condições de tecer e elaborar critérios pensando que forma seus alunos irão se aproximar da conquista desses objectivos.

Nesta perspectiva, defendida por Hoffmann (2003, 2004), a avaliação será assumida como um instrumento de compreensão do estágio de aprendizagem em que se encontram os alunos, tendo em vista tomar decisões suficientes e satisfatórias para que possam avançar no processo dessa aprendizagem.

Verificamos, assim, que a avaliação é um instrumento auxiliar, ou seja, é um instrumento de encaminhamento para se tomar providências e não um instrumento de constatação, meramente. Assim, planejar o trabalho educativo torna-se o momento em que se projectam os fins e se estabelecem meios para atingi-los. E, enquanto a planificação é o acto pelo qual se decidem o que construir, a avaliação é o ato que oferece subsídios na verificação de como está sendo construído o que se projectou como finalidade.

Portanto, avaliar está intrínseca e indissociavelmente ligado à acção de educar; é acompanhar permanentemente o desenvolvimento do aluno; é o agir- refletir-agir, num

dinamismo que não tem fim. É observar, a fim de investigar o desempenho dos alunos para poder tomar decisões importantes nas suas práticas, favorecendo e ampliando as possibilidades de todos os alunos da sala; é interrogar-se o tempo todo: “Como partir do conhecimento produzido até esse momento para auxiliar o aluno a ir além, ampliar o seu saber?” [buscando entender] “O que meu aluno compreende? Por que não compreende?”, afirmou Hoffmann (2003; p. 51). Ao responder a essas questões, o professor estará definindo a sua actuação e a de seus alunos. Estará, realmente, repensando sua prática à luz das necessidades evidenciadas desses alunos.

Diante do erro do aluno, muitos professores ainda se questionam se: ‘o ato de corrigir fere a motivação daquele que aprende’?

Corrigir tem como significado: rectificar, endireitar, consertar. Segundo Hoffmann (2003), na escola, esse termo assume o papel de tomar o direito de refazer o que o outro fez. Assim, quando um aluno é orientado a refazer suas tarefas, tem a oportunidade de analisar a situação sob o ponto de vista do outro – do professor, de seus colegas, de seus pais. É comum que os professores afirmem que o erro faz parte do processo de aprendizagem; porém, muito pouco tem sido feito para transformar esse erro; ou seja, habitualmente, ele é visto como dificuldade. Portanto, antes de se questionar sobre se a correcção realmente beneficia essa tomada de consciência, é preciso questionar se o erro tem sido pensado como o impulsionador de novas aprendizagens.

As linhas norteadoras de avaliação numa perspectiva mediadora, segundo Hoffmann (2003) se dariam a partir:

- da conversão dos métodos de correcção tradicionais (verificação de erros e acertos) em método investigativo, de interpretação das alternativas de solução propostas pelos alunos às diferentes situações de aprendizagem;
- do privilégio a tarefas intermediárias e sucessivas em todos os graus de ensino, descaracterizadas de funções de registo periódico por questões burocráticas (o registo escolar é necessário, mas é preciso ter claro quem está subordinado a quem: o professor é escravo desses registos ou eles estão a serviço do professor?);
- do compromisso do educador com o acompanhamento do processo de construção do conhecimento do educando numa postura que privilegie o entendimento e não a memorização.

Considerando estes aspectos, Teberosky (2001) também defendeu esta ideia de que a aprendizagem da leitura e da escrita é um processo de construção pessoal de conhecimento

que, no entanto, não pode acontecer sozinho. Neste processo a interação, a ajuda é muito relevante.

Neste sentido de colaboração, o objectivo da avaliação pode ser de investigar, problematizar mas, principalmente, de ampliar perspectivas. Assim, para o professor valer-se da avaliação para redimensionar sua prática precisará, antes de tudo, ter clareza sobre duas grandes questões: ‘Por que avalia? A serviço de quem avalia’?

As respostas a essas duas questões devem estar intimamente ligadas aos alunos aprendizes. Se não for para beneficiá-los, então, a avaliação não estará sendo utilizada em seus princípios autênticos. Mudar instrumentos de avaliação não é o que vai garantir esse movimento de ação-reflexão-ação; o que é preciso mudar é a compreensão diferenciada de seu significado, de forma consciente e crítica, disse Luckesi (2005).

Para a melhor compreensão da temática abordada, seguimos para a abordagem dos títulos estudados para a realidade de trabalho da autora, ou seja, buscar entender como se dá a construção da língua escrita em um grupo de alunos da 1ª série do EF, conseqüentemente, contamos com a professora como participante e colaboradora da pesquisa, por seu interesse e empenho evidenciados nesta investigação de campo.

CAPÍTULO II - METODOLOGIA E PLANO DE PESQUISA

METODOLOGIA E PLANO DE PESQUISA

Considerando os objectivos proposto para a execução da pesquisa, parafraseando Richardson (1999; p. 66), que “deseja analisar as causas ou consequências de um fenómeno, optamos pela pesquisa quasi-experimental e qualitativa. É importante ressaltar que o vocábulo “quasi” não deve ser associado ao termo “quase”, nessa pesquisa. Tuckman (2000; p. 219), referindo-se ao citado vocábulo, afirmou que nele:

“Há um sentido essencial ligado à natureza específica do conceito de design ‘quasi’ experimental: o controlo das fontes de distorção não é total, mas o design é de natureza ‘experimental’ [sendo possível prosseguir com o controle experimental] até o limite do razoável e de acordo com as características reais de uma situação particular”.

Da mesma forma, Tuckman (2000), tornou evidente que o âmbito da educação, no qual o investigador centrará seus esforços de análise e averiguações, está repleto de limitações, ou seja, será difícil a ele seleccionar os sujeitos ou atribuir-lhes as condições de manipulação. No caso da presente pesquisa, definimos o universo por uma escola pública de EF onde a disponibilidade da directora e da professora foi determinante na colaboração e na definição desse universo populacional e da situação que orientou a escolha dos alunos a serem observados, caracterizando desta forma um quasi-experimento.

Selltiz *et. al.* (1987; p. 35) afirmaram:

“Quasi-experimentos são delineamentos de pesquisa que não têm distribuição aleatória dos sujeitos pelos tratamentos, nem grupos-controle. Ao invés disso, a comparação entre as condições de tratamento e não-tratamento deve sempre ser feita com grupos não equivalentes ou com os mesmos sujeitos antes do tratamento”.

A pesquisa quasi-experimental é aplicada a situações em que se torna difícil ou impossível o total controlo das variáveis. Na presente pesquisa, o tempo que a professora destina ao processo de ensino e aprendizagem da língua escrita talvez seja a variável mais significativa, bem como outro factor que poderia afectar a validade interna – em se optando por um grupo controle não equivalente – seria a distorção ocorrida devido ao “efeito do professor, que verifica-se quando o professor A que utiliza o método A é comparado com o professor B que aplica o método B. Nestes casos, é impossível separar o efeito do professor do efeito do método de ensino” (Tuckman, 2000; p. 174).

Considerando o contexto no qual a selecção da população - amostra dos 3 (três) alunos de uma classe de 1ª série EF, com os quais a pesquisa foi desenvolvida, tornou-se inviável a

constituição de um grupo controle, optando-se pelo design de amostra equivalente. Esse design “é utilizado quando apenas se dispõe de um único grupo para estudar, e o padrão da experiência do grupo em relação ao tratamento é fortemente pré-determinado – ou seja, o investigador tem de expor o grupo ao tratamento de forma sistemática.” (Tuckman, 2000; p. 222)

Laville & Dionne (1999; p. 147) evidenciaram:

“Há circunstâncias que obrigam a recorrer a esquemas mais leves de verificação de relação causal, mas, com bastante frequência, as condições nas quais se desenvolve a experiência permitem compensar um pouco pelas precauções impossíveis de tomar e conduzem a conclusões válidas, mesmo que a certeza nunca seja absoluta”.

Nesta pesquisa, como já foi citado anteriormente, não foi possível isolar todas as variáveis para se verificar as responsáveis por determinado efeito; assim a alternativa encontrada foi a utilização do carácter qualitativo, cujas características principais, segundo Bodgan e Biklen (1992), citados por Tuckman (2000; p. 508), são:

- “(1)A situação natural constitui a fonte dos dados, sendo o investigador instrumento chave da recolha dos dados.
- (2)A sua primeira preocupação é descrever e só secundariamente analisar os dados.
- (3)A questão fundamental é todo o processo, ou seja, o que aconteceu, bem como o produto e o resultado final.
- (4)Os dados são analisados indutivamente, como se reunissem, em conjunto, todas as partes de um puzzle.
- (5)Diz respeito essencialmente ao significado das coisas, ou seja, ao ‘porquê’ e ‘o quê’”.

Verificamos, portanto, que a abordagem qualitativa oferece subsídios à intenção proposta, pois, de acordo com Alves (1991; p. 55):

“(...) a realidade é uma construção social da qual o investigador participa e, portanto, os fenómenos só podem ser compreendidos dentro de uma perspectiva holística, que leve em consideração os componentes de uma dada situação em suas interacções e influências recíprocas”.

A proposição da investigação realizada inclui relações lineares de causa e efeito e além delas, situando-se em uma perspectiva de interacção entre a pesquisadora e o contexto a ser pesquisado. Dessa forma, a pesquisa qualitativa apresenta em sua estruturação elementos apropriados aos intentos aos quais se volta o processo de investigação aqui relatado.

1. Universo da pesquisa

A preocupação em encontrar alternativas de trabalho que viessem colaborar com a diminuição da problemática exposta – baixa proficiência em situações de uso da linguagem escrita, por parte dos alunos de séries iniciais de escolas públicas – levou-nos a eleger uma escola de médio porte da rede pública municipal de ensino de um município do estado do Paraná.

Segundo a Constituição Federal Brasileira (CF 1988), os municípios devem actuar prioritariamente no ensino fundamental (EF) e na educação infantil (EI), conforme texto da Lei de Diretrizes e Bases de Educação Nacional (LDBEN 9394/96)⁸ de 20 de dezembro de 1996.

Portanto, a referida escola, situada em um bairro periférico do município de Curitiba, capital do estado do Paraná e que se dedica a atender o Ensino Fundamental há 16 anos, foi adotada como o universo da pesquisa. A delimitação se deu mediante a autorização por parte da directora Taís e a da professora Jucélia⁹ que desenvolvem suas actividades profissionais na referida escola, prontificando-se em realizar seu trabalho segundo os pressupostos apresentados no item 2.

Assim, tendo essas profissionais – a directora Taís e professora Jucélia – como colaboradoras, os esforços se deram no sentido de analisar os resultados obtidos pelos 3 (três) alunos alvo da pesquisa nessa classe durante o processo de construção da língua escrita, tendo como apoio a utilização das palavras estáveis nos encaminhamentos metodológicos em sala de aula, na classe de 1ª série do EF.

2. População e amostra

A população pesquisada na Escola Municipal, alvo da pesquisa (vide anexo V), foi, portanto, um grupo de alunos da 1ª série EF, turma A, primeiro bimestre do ano lectivo 2005 – sendo caracterizada por 3 (três) alunos com idade entre 6 (seis) e 7 (sete) anos.

A determinação da população e da amostra seguiu os critérios da amostra intencional e

⁸ Artigo 11º, V: *Aos municípios caberá oferecer a educação infantil em creches e pré-escolas, e, com prioridade, o ensino fundamental, permitida a atuação em outros níveis de ensino somente quando estiverem atendidas plenamente as necessidades de sua área de competência e com recursos acima dos percentuais mínimos vinculados pela Constituição Federal à manutenção e desenvolvimento do ensino.*

⁹ Taís e Jucélia – nomes fictícios.

por acessibilidade, na qual, segundo Richardson (1999; p. 161):

“Os elementos que formam a amostra relacionam-se intencionalmente de acordo com certas características estabelecidas no plano e nas hipóteses formuladas pelo pesquisador. Se o plano possuir características que definam a população, é necessário assegurar a presença do sujeito-tipo. (...) Entende-se por sujeitos-tipos aqueles que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população”.

Esta opção pela população amostral, como já foi comentado anteriormente, deu-se pelo fato de a professora da classe – Jucélia – demonstrar interesse em incorporar em sua prática pedagógica os encaminhamentos necessários para a execução da pesquisa e em fases posteriores, influenciam efectivamente usá-los em sua prática quotidiana. Consequentemente, contou-se com a professora como participante e colaboradora da pesquisa, por seu interesse e empenho evidenciados nesta investigação de campo e com o integral apoio da directora da escola e o consentimento dos senhores pais, que foram informados pela escola das actividades da pesquisa.

A amostragem populacional se definiu a partir dos pressupostos apresentados por Ferreira (1985) e expostos na problematização, a saber: no processo de aquisição da língua escrita, os alunos passam por 3 (três) períodos distintos, sendo eles:

- a) busca pela diferenciação entre desenho e escrita;
- b) preocupação em produzir sinais gráficos que possam ser identificados pelos demais sujeitos com os quais interagem;
- c) preocupação em realizar a correspondência entre as partes da escrita e as partes da emissão oral”.

Assim, optamos por acompanhar o desempenho apresentado por 3 (três) alunos da 1ª série do EF que demonstrassem conhecimentos sobre a língua escrita de acordo com esses apontamentos de Ferreira (1985). Definiu-se, portanto, 1 (um) aluno para cada período do processo de aquisição da língua escrita, de acordo com a classificação prévia da autora em tela.

Ressaltamos que o critério adoptado para a definição da amostra possa permitir representar toda a população da classe pesquisada, afinal as características de desempenho dos 3 (três) alunos alvo investigação de campo correspondem a aspectos pelos quais a grande maioria dos alunos nesta fase de escolarização passa em seu processo de aquisição da língua escrita,

Já, durante as fases de planificação e desenvolvimento da investigação realizada, actuamos como observadora não participante, buscando obter o maior número de informações e de indicativos para a pesquisa durante as sessões de observação que realizou na sala de aula,

registrando os resultados na ficha de observação (Apêndice II). Dessa forma, nas situações de sala de aula em que os 3 (três) alunos observados apresentavam respostas, dúvidas ou comentários acerca do funcionamento da língua escrita, momento em que se registraram as informações e comportamentos demonstrados e que serão examinados na análise dos dados.

3. Instrumentos de colecta de dados

Considerando que a pesquisa quasi-experimental permite ao investigador “observar o que ocorre, quando ocorre e quem ocorre, (...) poderá realizar uma pesquisa e analisar as relações de causa-efeito (...) ao colectar dados criteriosamente em situações e momentos adicionais (...)” segundo Selltiz *et. al.* (1987; p. 35), esta investigação acompanhou sistematicamente o trabalho desenvolvido pela professora da classe pesquisada, bem como os resultados obtidos pelos 3 (três) alunos alvo da investigação de campo no decorrer do primeiro bimestre do ano lectivo de 2005.

Richardson (1999; p. 82) afirmou: “(...) as pesquisas qualitativas exploram particularmente as técnicas de observação não participativa e entrevista devido à propriedade com que esses instrumentos penetram na complexidade de um problema”.

Evidenciando ser a entrevista uma técnica importante que permite o desenvolvimento de uma estreita relação entre as pessoas e considerando-se que esse tipo de interacção se caracteriza como elemento fundamental à pesquisa, optou-se pela realização de entrevista não estruturada com a professora, que, segundo Richardson (1999; p. 208):

“(...) visa obter do entrevistado o que ele considera os aspectos mais relevantes de determinado problema: as suas descrições de uma situação em estudo. Por meio de uma conversação guiada, pretende-se obter informações detalhadas que possam ser utilizadas em uma análise qualitativa. A entrevista não estruturada procura saber o que, como e por que algo ocorre, em lugar de determinar a frequência de certas ocorrências nas quais o pesquisador acredita”.

Ressaltamos que esta entrevista decorreu em fases diversas e que, com a recolha de dados nela obtidos, intencionou-se complementar os demais dados recolhidos junto aos alunos alvo e que, em interfaces com a teoria estudada, fossem fundamentais e relevantes para a corroboração das hipóteses levantadas na fase de planificação da pesquisa.

Marconi e Lakatos (1999; p. 97) apontaram algumas vantagens de se utilizar entrevistas em pesquisas na área de Ciências Sociais, citando-se as mais relevantes para a pesquisa realizada:

- “- maior flexibilidade, podendo o entrevistador repetir ou esclarecer perguntas, formular de maneira diferente, especificar algum significado, como garantia de estar sendo compreendido;
- maior oportunidade para avaliar atitudes, condutas, podendo o entrevistado ser observado naquilo que diz e como diz: registo de reacções, gestos etc.
- oportunidade para colecta de dados que possam não estar em fontes documentais e que sejam relevantes e significativos;
- possibilidade de conseguir informações mais precisas, podendo ser comprovadas, de imediato, as discordâncias”.

Quanto à observação, conforme Richardson (1999; p. 82), objectivamos que esta revelasse “(...) inesperados e surpreendentes resultados que, possivelmente, não seriam examinados em estudos que utilizassem técnicas directivas”. Nesse sentido e citando Selltitz *et al* (1987; p. 259), destacamos:

“A observação não é apenas uma das actividades mais difusas na vida diária; é também um instrumento básico de pesquisa científica. A observação torna-se uma técnica científica à medida que serve a um objectivo formulado de pesquisa, é sistematicamente planejada, sistematicamente registada e ligada a proposições mais gerais e, em vez de ser apresentada como conjunto de curiosidades interessantes, é submetida a verificações, controles de validade e precisão”.

Gil (1999; p. 111) identifica a observação enquanto técnica científica, afirmando que “a colecta de dados por observação é seguida de um processo de análise e interpretação, o que lhe confere a sistematização e o controle requeridos dos procedimentos científicos”.

Ainda é preciso deixar clara a utilização da observação não participante realizada no decorrer da investigação, sendo ela aquela modalidade observacional na qual o observador actua apenas como espectador atento, e com base nos objectivos da pesquisa e por meio de seu roteiro de observação, procuramos ver e registar o máximo de ocorrências que interessa ao trabalho.

Portanto, constituímos as opções da investigação realizada como sendo:

- Observar de forma não participativa a prática em sala de aula, com o intuito de verificar a utilização, pelos 3 (três) alunos alvo da pesquisa, das palavras estáveis na elaboração de novas palavras e na produção de textos. A observação ocorreu uma vez a cada semana; portanto, foram 8 (oito) ocasiões em que a observadora pode acompanhar a realização de actividades de escrita por parte dos 3 (três) alunos alvo da pesquisa. A intenção era a de averiguar se o repertório de palavras estáveis era consultado pelos alunos; de que modo estes articulavam as informações obtidas no grupo de palavras para elaborar outras palavras ou textos relacionados às propostas da professora. Conforme as respostas ou comportamentos dos 3 (três)

alunos alvo da pesquisa surgiam, anotações eram elaboradas pela observadora seguindo um roteiro que se encontra no Apêndice I; e

- Realizar entrevistas com a professora Jucélia para colectar dados específicos sobre os desempenhos dos 3 (três) alunos da classe em observação no período de um bimestre do ano lectivo de 2005, mais precisamente, o 1º bimestre.

Com a professora Jucélia foram estipuladas datas para as reuniões semanais, durante o bimestre em que a pesquisa foi desenvolvida. A primeira reunião teve como objectivo a determinação de quais seriam os 3 (três) alunos que constituiriam a amostra da pesquisa – o roteiro dessa entrevista encontra-se no Apêndice II. Decorrente dessa primeira reunião, foram seleccionados os primeiros textos dos 3 (três) alunos. Cumprimos, assim, com a necessidade de, nas pesquisas de carácter quasi-experimental, obter dados do desempenho dos alunos alvo da pesquisa antes de submetê-los ao tratamento de forma sistemática. De acordo com Selltiz *et al* (1987) e com as especificidades da presente pesquisa, o quasi-experimento exige da pesquisadora a realização de comparações com os mesmos sujeitos antes do tratamento.

As demais reuniões, 8 (oito) ao total, visaram discutir os encaminhamentos a serem adoptados em sala para o próximo período de aulas. Nessas ocasiões, a entrevista foi estruturada em dois momentos:

- Questões referentes à percepção da professora-colaboradora sobre o desempenho dos alunos alvo da pesquisa à luz dos textos elaborados por eles e colectados para posteriores análises por parte da pesquisadora; e
- Questões sobre as propostas de actividades a serem realizadas, tendo em vista o objectivo da pesquisa, em conformidade com os conteúdos estipulados no planeamento bimestral de Língua Portuguesa para as 1^{as} séries da Escola em questão.

Ressaltamos que, nos encontros com a professora, buscamos estabelecer um ambiente de colaboração – tanto professora quanto pesquisadora ofereciam informações como apresentavam suas dúvidas a respeito dos procedimentos didácticos necessários, bem como sobre o desempenho dos alunos alvo da pesquisa. A planificação bimestral de Língua Portuguesa das 1^{as} séries do EF, encontra-se no Anexo II.

O desempenho dos alunos foi outro aspecto analisado por meio das suas produções escritas; sendo que essas produções foram colectadas quinzenalmente e organizadas em portfólios para as posteriores análises por parte da pesquisadora.

O portfólio deve ser compreendido como algo que vai além do mero arquivamento de documentos, organizados cronologicamente. Segundo Hernández (1998; p. 100), portfólio

pode ser definido como:

“(...) um continente de diferentes classes de documentos (notas pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagem, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidências do conhecimento que foi sendo construído, das estratégias utilizadas para aprender (...)”.

Shores e Grace (2001; p. 43) definiram portfólio como sendo “uma colecção de itens que revela, conforme o tempo passa, os diferentes aspectos do crescimento e do desenvolvimento de cada criança (...)”. É com esta intenção que foi encaminhada a elaboração dos portfólios, para que seus dados subsidiassem e fornecessem fatos relevantes às posteriores análises da pesquisadora.

Hernández (1998; p. 99), a propósito da função dos portfólios, apresentou a seguinte consideração:

“(...) é possível realizar um processo de seleção e ordenação de amostras que reflectam a trajectória de aprendizagem de cada estudante, de maneira que, além de evidenciar seu percurso e reflectir sobre ele, possam contrastá-lo com as finalidades de seu processo e as intenções educativas e formativas dos docentes”.

Cada portfólio de cada 1 (um) dos 3 (três) alunos alvo da pesquisa foi organizado para as finalidades dessa pesquisa, portanto, apresenta 4 (quatro) textos elaborados com intervalos de aproximadamente 15 dias de acordo com a planificação das actividades propostas pela professora que, por sua vez, discutiu anteriormente com a pesquisadora os procedimentos didácticos a serem adoptados, através das entrevistas com ela realizadas. Os portfólios dos alunos compõem o Anexo III.

Com relação ao plano de análise dos dados que compuseram estes portfólios, foi aplicada a técnica de análise de conteúdo, definida por Bardin (1977; p. 42) como sendo:

“Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos, sistemáticos e objectivos de descrição do conteúdo das mensagens, indicadores (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens”.

Segundo Bardin (1977; p. 39), a inferência, designada nesse conceito, pode ser considerada como uma operação lógica por meio da qual é possível levantar uma proposição (ou sugestão) em virtude da ligação que esta tem com outras proposições já aceitas como verdadeiras. Afirmou ainda Bardin que “documentos suscitados pelas necessidades de estudo (por exemplo: respostas a questionários de inquéritos, testes, experiências, etc.)” podem ser submetidos à análise inferencial. Mais do que isso, o intuito da pesquisadora não foi de

analisar apenas as produções escritas dos alunos, mas as próprias condições em que estas foram produzidas, o que, segundo Henry & Moscovici (1968), citados por Bardin (1977; p. 40), consiste em entender:

“Qualquer análise de conteúdo visa, não o estudo da língua ou da linguagem, mas sim a determinação mais ou menos parcial do que chamaremos as condições de produção dos textos, que são o seu objecto. O que tentamos caracterizar são estas condições de produção e não [somente] os próprios textos. O conjunto das condições de produção constitui o campo das determinações dos textos”.

Esta abordagem utilizada, segundo Bardin (1977; p. 42-43):

“(...) tem por finalidade efectuar deduções lógicas e justificadas, referentes à origem das mensagens tomadas em consideração (o emissor e o seu contexto, ou, eventualmente, os efeitos dessas mensagens). O analista possui à sua disposição (ou cria) todo um jogo de operações analíticas, mais ou menos adaptadas à natureza do material e à questão que procura resolver. Pode utilizar uma ou várias operações, em complementaridade, de modo a enriquecer os resultados, ou aumentar a sua validade, aspirando a uma interpretação final fundamentada”.

Richardson (1999; p. 240), assim como Bardin (1977), indica que por parte do pesquisador é necessária a criação de categorias para a análise do material colectado, comentando:

“Na ausência de esquemas padronizados de classificação, o pesquisador enfrenta a necessidade de estabelecer categorias adequadas e confronta a teoria com os fatos. Em um primeiro passo, elaboram-se as categorias com base na teoria, em seguida revisam-se estas categorias à luz dos dados, volta-se à teoria para a análise da sua adequação com a teoria confrontada novamente com os dados. Assim se procede até que se obtenham categorias adequadas tanto para a teoria, quanto para os dados”.

Sendo assim, ressaltamos que foram adoptadas as características da pesquisa qualitativa nas análises procedidas, pois a inferência realizada diz respeito à aparição de certos índices e não apenas à frequência com que ocorrem em cada produção. (Bardin, 1977)

A abordagem da presente pesquisa foi de cunho eminentemente qualitativo, onde os dados foram colectados por meio de observação não participante, de entrevista com a professora Jucélia cujos dados foram submetidos à técnica de análise de conteúdo como forma de tratamento e apresentação dos dados colectados. Com isso, foi possível analisar e correlacionar os encaminhamentos realizados pela professora da classe, bem como analisar e correlacionar os resultados apresentados pelas produções textuais dos 3 (três) alunos.

Para a verificação e compreensão do processo descrito, segue o capítulo III do trabalho, o qual descreve os resultados da recolha de dados e suas respectivas análises.

CAPÍTULO III – APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados do estudo e investigação aqui apresentados estão ancorados no método quasi-experimental e descritivo e de caráter qualitativo. Conforme descrito no design da investigação, o universo da pesquisa e da amostra que moveu todo o processo investigativo populacional foi determinado pela disponibilidade das pessoas envolvidas: directora da escola municipal – por sua autorização para o desenvolvimento da investigação; e professora da 1ª série do EF – por realizar os encaminhamentos apresentados e oferecer informações relevantes para as análises da pesquisadora.

Assim, uma escola pública de um bairro de periferia do município de Curitiba – Paraná - Brasil, foi cenário da investigação apresentada e uma classe de 1ª série do EF foi o palco das situações didáticas observadas, as quais originaram textos produzidos pelos alunos que igualmente foram objeto de análise. Para a melhor compreensão da localização da mesma vide Anexo IV.

Importante citar que a escola está localizada em um bairro industrial periférico, cuja população constitui-se essencialmente por famílias de classe sócio-econômica baixa e que oferece atendimento para o Ensino Fundamental I – primeira etapa, ou seja, há classes de 1ª a 4ª série, portanto, atende alunos cuja faixa etária gira em torno de 6 (seis) a 10 (dez) anos. Atendia durante o período de investigação (ano de 2005) aproximadamente 700 (setecentos) alunos em 32 (trinta e duas) classes, sendo que são 16 (dezesesseis) classes a cada período (manhã e tarde). Do total de classes, 7 (sete) são de 1ª série do EF (vide Anexo V – fotos da escola). A professora Jucélia frequentava a escola no período da manhã e sua turma era composta por 28 (vinte e oito) alunos. Destes, 16 (dezesesseis) meninos e 12 (doze) meninas. Todos os alunos da referida classe possuíam entre 6 (seis) e 7 (sete) anos de idade. Segundo entrevista preliminar com a professora Jucélia, sua turma era constituída, em maioria, por alunos oriundos de Centros Municipais de Educação Infantil¹⁰ (CMEIs) da região. Portanto, parte deles não encontrou dificuldade de adaptação.

Muitos desses alunos já se conheciam do contexto anterior, factor que a professora Jucélia¹¹. apontou como facilitador da adaptação ao novo contexto. Segundo a professora:

“são crianças com uma boa autonomia: ficam bem longe dos familiares, procuram

¹⁰ Instituições educativas municipais que se dedicam ao atendimento de crianças entre 0 e 6 anos de idade, em regime de período integral – das 7h às 19h.

¹¹ É relevante relatar que na época a professora Jucélia possuía 17 (dezessete) anos de experiência como professora do EF; destes, sendo destes 7 (sete) dedicados ao trabalho com 1ª série do EF. Possui formação em nível superior – Pedagogia.

resolver problemas de convívio só precisando de ajuda de vez em quando, como boa parte deles se conhecia das instituições anteriores, conversam bastante. O que venho tentando fazer é integrar essas outras quatro crianças para que logo façam amigos e se sintam à vontade aqui (referindo-se à sala de aula)”.

Nas entrevistas e nas situações de sala de aula em que a pesquisadora se fez presente, a professora apresentou um perfil sereno e afável com os alunos. Mesmo quando retornavam do horário de intervalo (recreio) ou de aulas de Educação Física, ocasiões em que é comum os alunos voltarem agitados, conversando alto e até mesmo discutindo sobre episódios ocorridos nos contextos citados.

A professora demonstrou tranquilidade em conduzir a classe de modo a conseguir um nível de concentração e interesse adequados para a realização das actividades apresentadas por ela. Jucélia ainda apresentou boa receptividade quando lhe foi sugerido propor aos alunos actividades em duplas ou tarefas colectivas, demonstrando inclusive suficiente clareza para detectar quando a actividade estava deixando de ser uma situação de interação e tornando-se mera bagunça – ocasiões em que colocou sua autoridade de professora em ação para suspender a actividade e comunicar aos alunos a razão de ter tomado tal atitude. Por tudo isso, a participação da professora Jucélia foi fundamental para o processo e a realização da investigação aqui relatada.

Tomamos contato com a classe de alunos no final da primeira semana de aula do ano letivo de 2005. A classe de alunos se mostrou receptiva e logo estavam à vontade para contar seus nomes e o que estavam fazendo – terminando de anotar as lições de casa relacionadas à área de Matemática. Em pouco tempo, já haviam assumido o comportamento habitual, não se importando com a presença de um segundo adulto na sala - a pesquisadora.

A classe estava organizada em trios de alunos e a dinâmica de trabalho observada permitiu perceber que a professora procurava integrar os alunos e adaptá-los à rotina escolar. Essa percepção foi possível diante de comentários da professora, como:

“Esteli, como você já terminou de anotar as tarefas, pode ajudar a Brenda? Vá mostrando onde ela pode anotar cada parte da tarefa.”
“Thayse, você pode ajudar a Célia, mas não escrever por ela...”

Esses comentários se originavam à medida que a professora circulava entre os alunos averiguando o andamento da tarefa e a necessidade de ajuda que precisaria oferecer ou solicitar a um colega do trio que o fizesse.

Portanto, nesse primeiro contato, a pesquisadora apenas objectivou conhecer os integrantes da classe e tornar-se conhecida deles. A próxima visita foi destinada à observação sistemática de actividades com palavras estáveis realizadas por esses alunos – ocasião esta

que não poderia sofrer interferências por sua presença repentina no ambiente da classe. Neste sentido, considerando que o delineamento da investigação previu a determinação de uma amostra dessa população a ser pesquisada, ressalta-se que houve o cuidado de assegurar a presença de sujeitos-tipo em sua definição, haja vista a determinação da própria população não ter sido aleatória.

De acordo com Richardson (1999; p. 161) sujeitos-tipo são “(...) aqueles que representam as características típicas de todos os integrantes que pertencem a cada uma das partes da população”. A determinação da amostra dessa população de pesquisa se deu em decorrência das categorias respaldadas por Ferreira (1985), ao afirmar que todos os alunos passam por 3 (três) períodos distintos em seu processo de aquisição da língua escrita, os quais são novamente destacados a seguir:

- busca pela diferenciação entre desenho e escrita;
- preocupação em produzir sinais gráficos que possam ser identificados pelos demais sujeitos com os quais interagem;
- preocupação em realizar a correspondência entre as partes da escrita e as partes da emissão oral.

Estes indicativos permitiram identificar 3 (três) alunos que apresentavam conhecimentos correspondentes aos períodos apontados por Ferreira (1985), ou seja, determinou-se um aluno que apresentasse conhecimentos relacionados a cada um dos períodos anteriormente citados.

A colecta de dados se deu por meio de entrevistas não estruturadas com a professora Jucélia, observação não participativa das situações didáticas em que os alunos produziram textos e organização de portfólios dos trabalhos dos 3 (três) alunos alvo da investigação com textos selecionados quinzenalmente.

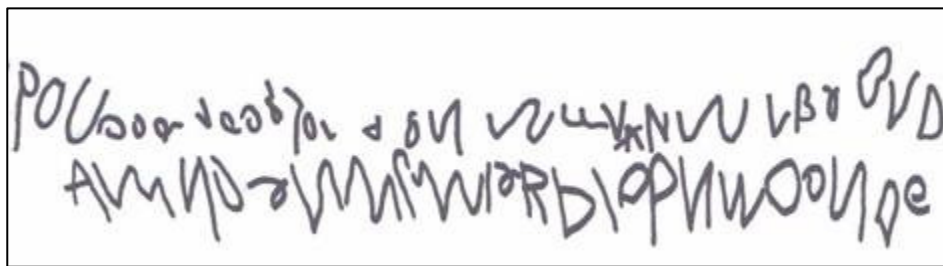
Com as entrevistas não estruturadas, realizadas semanalmente, pretendeu-se obter informações para sustentar e embasar a análise qualitativa, de acordo com o que propõe Richardson (1999). Com vistas a alimentar ainda mais as análises e inferências, foram observados pela pesquisadora os comportamentos dos 3 (três) alunos alvo da investigação em situações de escrita orientadas pela professora.

Os textos produzidos pelos 3 (três) alunos alvo da investigação foram tomados como dados de pesquisa. Ressalta-se que, por se tratar de uma investigação de cunho observacional e descritivo as quais, segundo Triviños (1987), são eminentemente qualitativas, estabeleceu-se a necessidade de organizar amostras das produções de textos desses sujeitos alvo da

investigação antes do tratamento e, depois, ao longo do período de tratamento sistemático. Essa coleta permitiu a realização de comparações entre textos do mesmo aluno para acompanhar seu desempenho correlacionando-o com o objeto das análises propostas na investigação – averiguar o uso de palavras estáveis como fonte de informação sobre a língua escrita para esses sujeitos em fase de alfabetização.

Assim, antes de realizar actividades sistemáticas com palavras estáveis na classe, a professora Jucélia colectou amostras de textos de todos os alunos, conforme exemplo da figura 1, os quais foram submetidos a uma análise por parte da pesquisadora, com a colaboração da referida professora e a supervisão da professora doutora orientadora conforme as 3 (três) categorias anteriormente assinaladas, na fase de planificação da pesquisa. Essa análise procurou detectar características nos textos que os levasse a uma classificação de acordo com os períodos pontuados por Ferreiro (1985) e já apresentados na parte teórica do presente relatório dissertativo.

Figura 1 – Texto de aluno



Como a modalidade de entrevista determinada para esta investigação não era estruturada, pôde-se fazer e receber perguntas da professora e, a partir delas, apresentar algum suporte teórico para esclarecer as dúvidas apresentadas por ela como, por exemplo, nessa ocasião em que os textos precisavam ser categorizados. A professora Jucélia demonstrou dúvida diante deste texto¹²:

A professora Jucélia apresentou a seguinte pergunta:

“Mas, e esse aqui que não usa letra convencional, mas também não dá para dizer que ele representou suas ideias com desenhos, o que faço? Em que grupo fica?”

Notamos que, no texto, o aluno preencheu todo o espaço destinado à tarefa com marcas que não se assemelhavam a letras, mas não traziam traços figurativos que denunciasses

¹² O texto apresentado não foi produzido pelos 3 (três) alunos alvo da investigação. Ele foi elaborado por outro aluno da classe pesquisada e consta aqui para ilustrar a dúvida apresentada pela professora Jucélia. Ressalta-se que os demais textos apresentados ao longo desse capítulo são reproduções dos que compõem o portfólio dos 3 (três) alunos alvo da investigação (anexo III).

sua intenção de registo. Para esclarecer a dúvida da professora, comentou-se que não há uma ordem linear de procedimentos na qual todos os alunos passam de maneira sucessiva – algumas características poderiam estar em transição (Ferreiro, 1996).

A partir da clareza de que podiam ser encontradas transições entre um e outro período, os 3 (três) grupos de textos foram organizados e outros 2 (dois) intermediários foram gerados para acolher os textos de alunos que apresentavam características de dois períodos em seus textos – apresentavam indícios de sinais gráficos (letras ou pseudoletras¹³) em seus registos, como era o caso do exemplo apresentado, porém ainda não abandonaram completamente a necessidade de manter aspectos figurativos em seus registos (Grossi, 1990a).

Assim, todos os textos foram agrupados da seguinte maneira:

- a) textos em que se evidenciavam registos figurativos – representação por meio de desenhos.
- a/b) grupo intermediário I: textos que apresentavam aspectos figurativos e indícios de letras.
- b) textos em que se evidenciavam letras e formas similares a letras, sem a presença de elementos figurativos.
- b/c) grupo intermediário II: textos em que ora o aluno utilizava letras de maneira cautelosa e refletindo sobre a relação com a emissão da palavra no âmbito da oralidade e outras ocasiões em que as letras eram utilizadas sem que se evidenciasse preocupações de relacionar o registo escrito com a emissão oral da palavra em questão.
- c) textos em que se evidenciavam letras compondo palavras de maneira correspondente ou aproximada à emissão sonora.

A professora Jucélia indicou um texto de cada um dos grupos formados – A, B e C. Na sequência, foram analisados de maneira mais minuciosa. Não foram considerados os textos que compuseram os grupos intermediários, por se entender que eram textos de alunos que viviam um momento de transição em seu processo de escrita e que, em breve, poderiam estar apresentando comportamentos e reflexões do próximo período de conceituação sobre o sistema de representação.

Assim ficou determinado quais e quantos alunos iriam compor a amostra da população pesquisada. Na investigação, os alunos alvo da pesquisa passaram a ser assim identificados:

¹³ Marcas gráficas que apresentam traços retos, curvos, ondulados, mas que não representam as letras convencionais.

- aluno A: desempenho escrito inicial apresentando traços figurativos;
- aluno B: desempenho escrito inicial com a presença de letras e formas similares a letras;
- aluno C: desempenho escrito inicial com letras e preocupações com o uso delas relacionadas à forma como as palavras são emitidas oralmente.

Os 3 (três) alunos selecionados são meninos e todos eles, anteriormente, frequentaram os CMEIs (já descritos anteriormente) da região onde vivem (vide mapas – Anexo IV).

Ficou estabelecido com a professora Jucélia que, a cada quinzena, iria coletar um texto de cada um desses alunos durante todo o período da investigação. Portanto, cada portfólio de cada um dos 3 (três) alunos alvo da investigação contém 5 (cinco) textos: 1 (um) deles anterior às actividades sistemáticas com palavras estáveis e 4 (quatro) deles em concomitância com a realização de actividades com palavras estáveis.

Apresentados os aspectos da planificação desta investigação, serão relatados a seguir os achados da pesquisa observacional e de campo. Buscou-se também articular, neste relatório, a teoria já apresentada no Capítulo I às situações de sala de aula observadas pela pesquisadora, assim como procurou-se trazer à luz da análise trechos da fala da professora Jucélia, somados aos textos colectados dos alunos alvo da pesquisa, os quais foram analisadas e correlacionados aos encaminhamentos e intervenções realizadas pela professora Jucélia.

1. Sala de aula: achados da investigação observacional e de campo

O acompanhamento sistemático realizado com a classe de alunos de 1ª série do EF, especificamente voltado para os 3 (três) alunos alvo da investigação, durante o primeiro bimestre do ano letivo de 2005, trouxe diversas informações sobre as possibilidades de encaminhamentos com palavras estáveis e o apoio que os alunos podem obter delas nas situações de escrita. Os dados colectados por meio das observações em sala de aula, das entrevistas com a professora Jucélia e da análise de textos produzidos pelos 3 (três) alunos alvo da investigação serão analisados e co-relacionados a seguir na busca por identificar e descrever o que ocorre, quando ocorre e quem ocorre (Selltiz *et. al.*, 1987) nas situações de aprendizagem da língua escrita, mais especificamente nas ocasiões em que os alunos têm disponível uma lista de palavras estáveis e são motivados a buscar informações nelas para produzir seus próprios textos.

O intuito foi o de que as análises indicassem os resultados que a situação de

investigação trouxe à tona, permitindo o delineamento de sugestões e a identificação de alternativas de encaminhamento didático que favoreçam a aprendizagem da língua escrita para alunos que cursam a 1ª série do EF.

Conforme já explicitado, houve a necessidade de colectar textos produzidos pelos 3 (três) alunos alvo da pesquisa antes de se iniciarem os encaminhamentos didáticos com palavras estáveis. Selltiz *et. al.* (1987) ressaltaram a necessidade de obtenção desses dados do desempenho dos sujeitos alvo da investigação para efeito de comparação, devemos ressaltar que itens estes que foram condizentes com a pesquisa, ou seja, a colecta de textos ofereceu informações para o estabelecimento de comparações com outras produções escritas dos mesmos sujeitos ao longo da investigação.

A identificação do desempenho desses alunos alvo, antes das condições de tratamento terem sido implementadas, representaram o desempenho de toda a classe pesquisada, haja vista estes terem sido intencionalmente escolhidos de acordo com as categorias de aquisição da língua escrita estabelecidas por Ferreiro (1985), as quais, segundo essa autora, todos os sujeitos vivenciam. Portanto, os textos na sequência apresentados¹⁴, são amostras de escrita produzidas pelos sujeitos alvo da investigação antes de os mesmos, juntamente com os demais alunos da classe de 1ª série do EF, terem sido submetidos ao tratamento – actividades sistemáticas sobre a língua escrita tendo como apoio a referência a um grupo de palavras estáveis.

Importante relatar, nas palavras da professora Jucélia, qual foi a proposta apresentada à classe para, assim, ser possível atribuir sentido aos referidos textos. Segundo ela:

“Na primeira semana de aula, planejamos realizar actividades que permitissem aos alunos se conhecerem melhor e, assim, estabelecerem amizades. Então, a cada dia, solicitamos que trouxessem de casa objetos, como: o brinquedo de que mais gostavam, o livro preferido, uma figura que representasse o alimento de que mais gostavam, uma fotografia da família ou um objeto bem familiar. Durante a apresentação do objeto requisitado para aquele dia, o grupo todo podia fazer perguntas a quem estava apresentando e, assim, além de conhecerem os gostos pessoais dos colegas, tinham também a oportunidade de desenvolver a oralidade. Depois das apresentações, fizemos agrupamentos: quem havia trazido o mesmo tipo de brinquedo ou livro, por exemplo; elaboramos textos coletivos; organizamos espaços para que brincassem com os objetos trazidos, organizamos o mural da sala e exposições. Aproveitei as temáticas propostas para solicitar registros escritos dos alunos – anotar os nomes dos personagens da história que trouxeram, os tipos de brinquedos trazidos pelos componentes do pequenos grupo em que

¹⁴ Esses textos fazem parte do portfólio de cada um dos 3 (três) alunos alvo da investigação (Anexo III). Importante explicitar que todos os textos apresentados neste relatório dissertativo foram digitalizados e são apresentados ao longo deste capítulo para favorecer a observação dos mesmos e a relação deles com as análises elaboradas pela pesquisadora.

estavam trabalhando, os nomes dos alimentos mais citados pela classe. E é o registo de uma dessas actividades que eu trouxe para essa reunião (referindo-se à entrevista que objetivava a seleção dos três alunos alvo da investigação)."

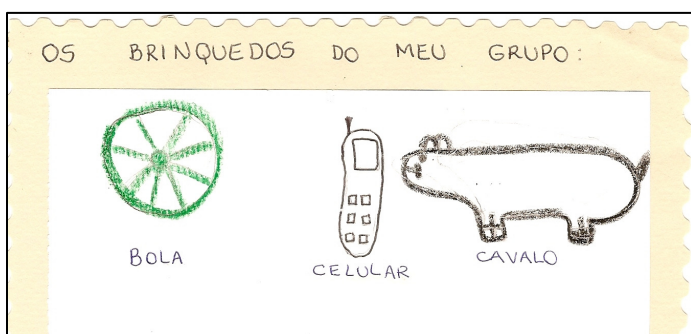
Jucélia entregou a pasta com os textos dizendo: *"Aqui, eles escreveram os nomes dos brinquedos que as crianças do grupo que formavam tinham trazido para a escola."*

Todos os textos foram observados e, conforme descrito anteriormente, classificados nas 3 (três) categorias respaldadas por Ferreiro (1985)¹⁵ e em outras 2 (duas) categorias intermediárias¹⁶ para conter os textos dos demais alunos da classe que viviam momentos de transição em seu entendimento sobre o funcionamento da língua escrita.

Os textos selecionados foram os seguintes:

Aluno A:

Figura 2 - Texto Aluno A:



O aluno registou os brinquedos de seu grupo por meio de desenhos. Portanto, de acordo com a maneira como realiza seus registros, pode-se afirmar que se utiliza de hipóteses de Nível Pré-silábico I, ou seja, precisa manter traços figurativos daquilo que escreveu (Grossi, 1990a).

Como não havia identificação sobre quais eram aqueles brinquedos, a professora Jucélia considerou necessário anotar os nomes imediatamente depois da realização da tarefa pelo aluno, mas na ausência dele, para, assim, saber do que se tratavam posteriormente. Portanto, as anotações presentes nessa actividade foram elaboradas pela professora Jucélia.

Diante da observação do texto selecionado, a professora Jucélia perguntou: *"Que actividades podem ser apresentadas para alunos que fazem registos dessa maneira"?*

¹⁵ O primeiro período caracteriza-se pela busca de diferenciações entre o desenho e a escrita. No segundo período há uma acentuada preocupação em produzir sinais gráficos que sejam identificados pelos demais sujeitos que interagem no grupo. Já no terceiro período há a preocupação em realizar a correspondência entre as partes da escrita, utilizando-se de letras, e as partes da emissão oral.

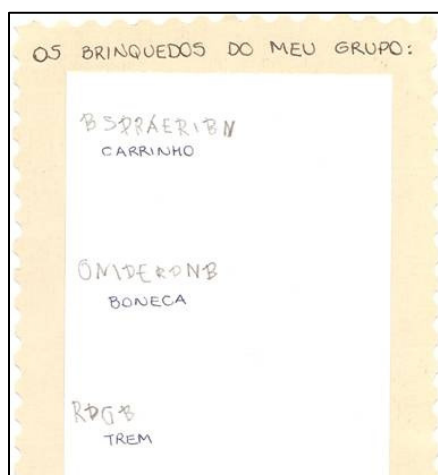
¹⁶ As categorias intermediárias abrangem textos de alunos cujas hipóteses de escrita oscilam ora em hipóteses identificadas em uma determinada categoria, ora em hipóteses identificadas na categoria posterior, por exemplo, um aluno que elabora registos gráficos que não são desenhos, mas ainda não são letras convencionais.

A pesquisadora assim sugeriu:

- Solicitar algumas vezes aos alunos que contem a história do seu desenho. Dessa forma, farão análises detalhadas de suas produções e poderão constatar que o desenho pode não dar conta de representar algumas particularidades do que pretendia representar.
- Criar situações para que os alunos presenciem momentos de leitura e escrita - tarefas realizadas por outras pessoas: pais, professores, amigos. Assim, compreenderão que, para escrever, não se usam desenhos. Talvez, observando esses atos, os alunos passassem a realizar tentativas de escrita utilizando pseudolettras. Poderiam também perceber que, para escrever, é preciso utilizar um conjunto de sinais: as letras do alfabeto.

Aluno B:

Figura 3 - Texto Aluno B:



Novamente, é importante citar que foi a professora Jucélia quem elaborou as anotações na actividade do aluno logo em seguida à sua realização, de modo a não permitir o esquecimento de quais eram as intenções do aluno ao registá-las.

Notamos que este aluno não sente necessidade de apresentar traços figurativos em seus registos. Além disso, é possível perceber que o aluno domina o traçado de um grupo restrito de letras do alfabeto, pois utiliza quase sempre as mesmas para escrever palavras diferentes. Outro aspecto sinalizado por Grossi (1990a) e que se faz presente nesse registo escrito diz respeito à ordem e à qualidade das letras utilizadas, ou seja, o aluno não se preocupa em variar as letras nem a posição com que as apresenta. Essa característica pode ser justificada pelo fato de, nesse momento do processo de escrita, o aluno não utilizar dados da pronúncia da palavra para orientar-se no momento de escrevê-la.

Ressaltamos que este aluno domina um conhecimento fundamental sobre a língua escrita: entende que, para escrever, é preciso utilizar letras.

Outros conhecimentos que podem ser observados na produção escrita desse aluno:

- escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- distingue números de letras;
- domina o traçado de algumas letras do alfabeto.

Neste momento de analisar o texto do aluno, a professora Jucélia perguntou: “*Quais são os conhecimentos que esse aluno pode vir a desenvolver?*”

Foram apontados os seguintes conhecimentos acerca da língua escrita e que poderiam ser foco das atenções desse aluno alvo da investigação:

- as demais letras do alfabeto que ainda não lhe eram conhecidas;
- o traçado convencional dessas letras - a invariância dessas formas;
- a vinculação entre textos escritos e o discurso oral;
- a correspondência entre o que está pensando com o que está escrevendo.

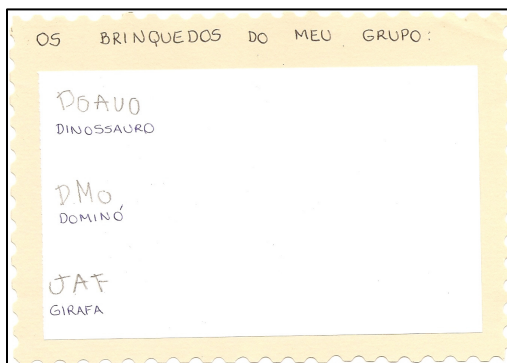
Neste contexto, definimos actividades que pudessem favorecer reflexões acerca desses conhecimentos, pelo aluno, como:

- proporcionar diversos momentos em que os alunos possam presenciar atos de leitura e escrita;
- favorecer o reconhecimento de seus nomes e, consequentemente, das letras que os compõem;
- levá-los a familiarizarem-se com o conjunto de letras utilizadas para escrever;
- levá-los a buscar vinculação entre textos escritos e o discurso oral.

A intenção da pesquisadora em oferecer esses apontamentos e aproveitar os questionamentos e curiosidades da professora Jucélia foi a de evidenciar o quanto a conduta de quem ensina deve modificar-se continuamente em função do desempenho do sujeito que aprende, indicações essas apresentadas por Delval (2001). Outra importante indicação desse autor refere-se à necessidade de o professor descobrir como pode intervir para ajudar quem aprende e quais ações e instruções são mais eficazes – característica essa evidente na conduta da professora Jucélia.

Aluno C:

Figura 4 - Texto Aluno C:



Aqui, já percebemos a intencionalidade de associar letras à palavra que se pretende escrever, havendo tentativas de relacionar a escrita com a pronúncia da palavra em questão. Fica evidente, nesse registo escrito, que o aluno considera a palavra de acordo com suas partes, pois, utiliza uma letra para representar cada uma das sílabas que compõem a palavra.

Grossi (1990b) aponta que a vinculação pronúncia-escrita é o marco característico da entrada no nível silábico, portanto, pode-se afirmar que esse aluno utiliza hipóteses de nível silábico. Ressalta-se que, há casos em que essa correspondência é quantitativa, ou seja, o aluno analisa os segmentos, sílabas, da palavra ao pronunciá-la e registra letras de acordo com essa análise: se são três sílabas, utilizará três letras, independente de quais sejam essas letras.

O aluno cujo texto foi tomado para análise, no entanto, já superou esse momento. Além de selecionar uma letra para cada sílaba, utiliza a letra que corresponde ao som que identificou naquela sílaba, isso é, já faz correspondência sonora. Portanto, é possível afirmar que ele utiliza hipóteses de escrita de nível silábico com valor sonoro e, de maneira geral, seus conhecimentos acerca da língua escrita são os seguintes:

- escreve da esquerda para a direita e de cima para baixo;
- entende que, para escrever, é necessário utilizar sinais gráficos - letras;
- domina o traçado convencional das letras do alfabeto;
- procura conciliar a sua escrita com a pronúncia do que escreveu;
- utiliza uma letra para representar cada sílaba da palavra;
- conhece e utiliza o valor sonoro convencional das letras.

A pesquisadora aproveitou a conversa que estava tendo com a professora Jucélia, sobre o texto desse aluno, para comentar que a falta de vinculação entre a escrita e a pronúncia (leitura) levará o aluno a repensar a sua forma de registo, ou seja, perceberá que pode escrever tudo o que pretende, mas aquilo que foi escrito não pode ser lido por ela nem

por outra pessoa, porque faltam elementos nas sílabas. Além disso, pode também perceber que é impossível ler o que está escrito alfabeticamente, pois, para ele, sobram letras.

Diante destas colocações, a professora Jucélia questionou: ‘Mas, então, como proceder caso surjam essas situações em sala de aula’?

Comentamos que seria conveniente apresentar actividades e situações para que o aluno viesse a desenvolver ainda mais seus conhecimentos, vindo a:

- perceber a existência de vínculo entre a escrita e a pronúncia das palavras registradas, ou seja, a necessária relação entre leitura e escrita;
- reconhecer a escrita global de palavras significativas;
- dominar a correspondência sonora convencional de cada letra.

Após definir a amostra dos sujeitos alvo da investigação e da consequente obtenção de seus textos para futuras comparações tendo em vista os intentos da pesquisa, a entrevista foi encaminhada para sua segunda parte – definir com a professora Jucélia quais seriam as actividades e encaminhamentos para a próxima semana de aula.

Para isso, observou-se a planificação bimestral de Língua Portuguesa para a 1ª série do EF (Anexo II), e, deste documento, foram identificados os seguintes conteúdos a serem tratados nesse período lectivo:

- “- Identificação do seu próprio nome;
- Identificação da letra inicial de nomes”.

Após esta definição, perguntou-se à professora Jucélia de que forma esses conteúdos poderiam gerar a necessidade de os alunos utilizarem listagens de palavras estáveis, ao que ela respondeu:

“É muito comum a gente fazer crachá com os nomes dos alunos para facilitar a identificação deles. A gente podia propor actividades com o crachá. Inclusive, hoje, encaminhei uma lição de casa para que os alunos façam algumas descobertas sobre seus próprios nomes. Podíamos aproveitar essa tarefa de casa para dar início às actividades com nomes”.

Nesta entrevista com a professora Jucélia ficou explícita sua intenção com a tarefa de casa sobre os nomes dos alunos: pretendia favorecer uma ocasião para que cada aluno refletisse sobre sua identidade e exercitasse sua capacidade de expressão oral.

Aproveitamos a ocasião para oferecer alguns apontamentos teóricos sobre a importância do trabalho com nomes, com a intenção de instrumentalizar ainda mais a professora Jucélia. Citamos que os nomes são a primeira forma escrita dotada de significado para a criança (Ferreiro & Teberosky, 1985) e que, por ser uma palavra significativa, pode ser considerada como uma fonte de informação muito importante para o aluno sobre o

funcionamento do sistema de escrita. Inicialmente, o aluno vai se empenhar para conseguir identificar o seu próprio nome dentro de um grupo de nomes, de alunos da classe; vai procurar conhecer cada letra que o constitui e, mais tarde, a posição que cada uma delas deve ocupar em seu nome. Depois, pode vir a analisar as partes que essas letras combinadas entre si formam, para isso, se dedicarão a estabelecer relações entre cada letra e o som que elas representam.

O nome próprio poderia, sim, atuar como um modelo estável, oferecendo o apoio necessário aos alunos para obter informações sobre a forma da letra, seu valor qualitativo, quantidade de letras, variedade, posição. Além disso, os nomes próprios actuariam como uma significativa fonte de confronto entre suas produções e a realidade convencional.

O conhecimento do próprio nome tem duas consequências importantes: em primeiro lugar, é uma escrita ‘livre de contexto’, quer dizer, “uma escrita de interpretação estável, que não depende das vicissitudes do contexto, e, em segundo lugar, é uma escrita que facilita uma informação sobre a ordem não aleatória dentro dos conjuntos de letras” (Teberosky, 2001; p. 34).

Esta mesma autora cita que o professor pode utilizar os modelos, como o trabalho com nomes próprios, para “obter uma cópia passiva ou para fomentar um confronto e, portanto, provocar conflitos e resoluções” (Teberosky, 2001; p. 36).

Nossa intenção era clara: favorecer o confronto, proporcionar reflexões e levar os alunos a algumas constatações. Afinal, a escrita a partir do uso de modelos é conveniente por que:

- “1. O modelo dá informação à criança sobre as letras, tanto de sua forma convencional como do valor qualitativo, diferenciador e indicador da presença de uma palavra.
2. O modelo dá informação sobre a quantidade de letras necessárias para escrever o nome.
3. O modelo dá informação sobre a variedade, posição e ordem das letras em uma escrita convencional.
4. Finalmente, o modelo serve de ponto de referência para confrontar as ideias das crianças com a realidade convencional da escrita” (Teberosky; 2001; p.36).

Diante de todas as possibilidades de aprendizagem que os nomes próprios poderiam oferecer aos alunos determinou-se, com a participação da pesquisadora, uma sequência de actividades envolvendo-os.

Importante ressaltar que a definição das actividades e estratégias didáticas tinha a intenção de favorecer oportunidades de reflexão sobre a língua escrita a partir do uso de palavras estáveis – nomes próprios – pelos alunos, no geral, e pelos três alunos alvo da

investigação, em especial.

Apresentamos, a seguir, a programação das actividades relacionadas ao trabalho com os conteúdos selecionados e apoiadas em estratégias didáticas que possibilitassem uso de palavras estáveis, acompanhadas de comentários e análises a respeito do desenvolvimento das mesmas.

PROGRAMAÇÃO: 1ª semana de investigação

PALAVRAS ESTÁVEIS: NOMES PRÓPRIOS

09/02/05

A tarefa de casa, enviada pela professora pela agenda pessoal dos alunos no dia 04/02, e para a qual teriam todo o feriado de carnaval para se dedicar, foi uma pesquisa para que um familiar do aluno registrasse a razão da escolha de seu nome. Solicitou-se a contribuição dos familiares com informações que ajudassem os alunos a conhecerem um pouco mais a história do próprio nome.

As questões solicitadas pela professora aos alunos foram:

- Quem escolheu seu nome?
- Qual a razão da escolha? Foi homenagem a alguém da família?
- Curiosidades sobre a escolha do nome.

Houve a orientação, ainda, para que os alunos, caso quisessem, apresentassem perguntas aos familiares, como:

- Que outros nomes eu poderia ter?
- Meu nome foi escolhido por ter algum significado?

A intenção da professora Jucélia era a de provocar uma situação de comunicação oral para a apresentação dos dados coletados.

Assim, pretendia fazer com que, no retorno do feriado (09/02/05), os alunos trouxessem as anotações dos familiares e contassem algumas das descobertas que fizeram.

Para organizar as apresentações, a professora Jucélia estenderia um barbante na lateral da sala, prendendo as duas pontas. A pesquisa trazida pelos alunos seria pendurada por um pregador de roupa (geralmente usado em varal doméstico).

Assim, cada aluno na sua vez, ficaria em frente à sua pesquisa e falaria para a classe o que descobriu sobre o seu nome.

10/02/05

Tesouro: previamente a professora Jucélia prepararia cartões individuais com os nomes dos alunos; esses nomes seriam escritos com letra caixa alta (maiúscula). Todos os cartões foram guardados em uma caixa denominada “tesouro da classe”. Nesse dia de aula, o “tesouro” seria aberto solenemente e os alunos receberiam seus cartões – ocasião em que a professora perceberia quais alunos já identificavam seus nomes e quais ainda precisavam de ajuda.

De posse dos cartões, os alunos fariam diferentes actividades, como:

a) Chamada: todo início de aula, a partir daquele dia, um aluno ou aluna leria, com a ajuda necessária, a lista de cartões em voz alta, separando aqueles que apresentavam nomes de alunos presentes na classe daqueles que apresentavam nomes de alunos ausentes.

b) Formação de conjuntos: organizar os alunos num círculo; cada aluno deve estar portando seu cartão com o nome. O jogo consiste em formar grupos de acordo com o comando da professora que iria solicitar que os formassem de acordo com:

- a mesma letra inicial;
- a mesma letra final;
- a mesma quantidade de letras;
- entre outras possibilidades que os próprios alunos sugerissem.

11/02/05

Outras actividades em que os alunos iriam se dedicar aos seus próprios nomes:

- **Letras móveis:** solicitar que formem seus nomes com as letras do alfabeto móvel guardando-os em um envelope ou caixinha. Por sorteio realizado com os cartões da classe, os alunos seriam organizados em duplas. Cada aluno receberia a tarefa de compor o nome do colega com as letras do envelope, podendo consultar o cartão.

- **Descubra:** desafiar os alunos a descobrirem que nome foi sorteado da pilha de cartões a partir da apresentação da primeira ou da última letra. A partir do levantamento de hipóteses da classe, o restante do nome iria sendo mostrado, de modo que pudessem confirmar ou reformular tais hipóteses.

- **Qual é o Intruso:** a professora Jucélia incluiria um nome “extra” junto aos cartões dos nomes dos alunos. Eles deveriam localizá-lo por meio da leitura.

Na segunda entrevista com a professora Jucélia, realizada no final daquela semana, sobre sua avaliação relacionada ao desenvolvimento do trabalho previsto para a semana, esta comentou:

“Conseguimos realizar todas as actividades propostas para a semana. Apesar de termos apenas três dias de aula, devido ao feriado, foi possível apresentar as actividades e proporcionar situações de aprendizagem aos alunos. Eles se mostraram interessados e realizaram as actividades com envolvimento”.

Sobre a actividade que lhe pareceu mais oportunizadora de reflexões aos alunos, a professora Jucélia assim indicou:

“Acredito que aquele jogo em que eu sorteava o cartão com um nome de aluno e propunha que a classe toda adivinhasse qual nome era aquele por meio de pistas, foi a actividade que mais despertou a curiosidade dos alunos. Notei que se mantinham interessados e participativos o tempo todo. Além disso, no final da aula, quando sobrou um tempinho, a classe logo pediu para “brincar de descubra”, então, acredito que sempre que for possível, vou realizar essa actividade com eles”.

Esta observação, endossa o comentário da professora Jucélia. Durante a realização do jogo ‘Descubra’, foi possível perceber que os 3 (três) alunos alvo da pesquisa mantiveram-se atentos e interessados durante a sua execução.

O jogo consistia em a professora sortear um cartão contendo nome da pilha de cartões da classe. Sem mostrá-lo inteiramente aos alunos, estes deveriam procurar descobrir que

nome era aquele sorteado. Quando a professora Jucélia sorteou o nome do Aluno B e mostrou apenas a letra inicial dele, o aluno imediatamente demonstrou interesse – parecia relacionar a algo que reconhecia.

A professora Jucélia, então, aproveitou a oportunidade e, dirigindo-se diretamente a este aluno, questionou: *“Fulano, que nome você imagina que eu estou escondendo aqui? (referindo-se ao cartão que estava parcialmente oculto por uma folha de papel sulfite.) Será que você o reconhece?”*

O aluno de imediato respondeu: *“É o meu!”*

A professora, dirigindo-se à toda a classe: *“Como a gente pode verificar se é mesmo o nome do fulano?”*

Alguns alunos indicaram a consulta à lista de chamada – cartaz fixado no mural da sala - outros alunos disseram que ela deveria mostrar as próximas letras do cartão.

Jucélia optou por levar a classe toda a observar a lista de chamada. Diante da lista, perguntou: *“Onde estão os nomes que são iniciados por esta letra?”* (referindo-se à letra inicial do nome.) *“Fulano, venha até aqui indicar para a gente”*, solicitou ela diretamente ao Aluno B.”

O aluno se dirigiu até a lista de chamada e, após percorrê-la rapidamente com os olhos, indicou o seu próprio nome. A professora, então, lhe perguntou se era só aquele nome que iniciava com aquela letra.

Ele, então, olhou mais uma vez e diante da hesitação do aluno, a professora resolveu apontar nome por nome e perguntar se iniciava pela letra B. Assim, o aluno conseguiu relacionar a letra e identificar outros nomes por ela iniciados. Conforme o aluno indicava certo nome, o aluno a que se referia logo se posicionava, dizendo: *“É o meu!”*; *“Esse é o meu nome!”*

A professora chegou até o final da lista, orientando a análise realizada por aquele aluno e, assim, obtiveram 5 (cinco) nomes iniciados pela letra B.

A professora Jucélia pediu que os 5 (cinco) alunos que apresentavam seus nomes iniciados pela letra B se dirigissem até a frente da classe, segurando seus cartões de nomes, ficando posicionados de frente para o restante do grupo.

A professora Jucélia disse que iria mostrar mais uma letra do cartão sorteado anteriormente e perguntou se eles achavam que seria suficiente para descobri-lo. A pergunta dividiu a classe: alguns alunos disseram que sim, outros, que não.

Ela, então, fez aparecer mais uma letra daquele cartão que segurava – era a letra E.

Diante disso, a classe logo viu que 3 (três) dos alunos que estavam segurando seus cartões de nomes não poderiam ter sido sorteados, pois a segunda letra de seus nomes não era a letra E. Foram, então, convidados pela professora Jucélia a se sentarem, retornando aos seus lugares.

Na frente da classe, permaneceram dois alunos – o aluno B e mais um.

A professora Jucélia disse: *“Acho que, se eu mostrar mais uma letra, vocês vão descobrir de quem é esse cartão que eu sorteie.”*

E desvelou mais uma letra – R.

Imediatamente o aluno B disse: *“Viu como eu acertei? O nome dela não tem R depois do E, o meu tem! É o meu nome!”*

A professora Jucélia, então, aproximou o cartão sorteado, ainda com o restante das letras escondidas, do cartão do aluno B para os demais alunos da classe constatarem que, em ambos, a sequência das 3 (três) letras era a mesma. Depois, retirou o papel que escondia as demais letras e evidenciou o que o aluno afirmava – era mesmo o nome dele.

Todos os alunos aplaudiram e esse aluno foi convidado a sortear um novo cartão para reiniciar o jogo.

No decorrer da actividade ‘Descubra’, percebeu-se que os alunos faziam consultas sistemáticas à lista de chamada da classe para constatar suas afirmações ou para revê-las e ajustá-las. A professora Jucélia também atuou nesse sentido, aproveitando as ocasiões para levar os alunos a consultarem a lista e compararem os nomes que indicavam com as letras à mostra, no cartão, na rodada do jogo. Alguns comentários que foram emitidos pelos alunos durante essa actividade:

- *“Olha lá, eu disse que se aparecesse a letra S agora seria o nome da Esteli e não do Emanuel”*. (comentário do Aluno C – alvo da investigação)
- *“É que a letra E está com esse risquinho em cima (referindo-se ao acento agudo presente na letra E, no nome Célia) Então, não pode ser Caro”*.
- *“O meu nome também começa assim”!* (comentário do Aluno A, alvo da investigação.)

Notamos, portanto, que os alunos fizeram comparações entre seus nomes e buscaram justificativas e informações na lista de chamada; tiveram assim a oportunidade de analisar mais criteriosamente o seu próprio nome e os nomes dos colegas da classe.

Durante a segunda entrevista com a professora Jucélia, a pesquisadora perguntou se ela havia percebido ampliação da capacidade de reconhecimento dos alunos acerca de seus próprios nomes e dos nomes dos colegas. Jucélia assim respondeu:

“Ah, com certeza. Agora, quando peço que me ajudem a distribuir os materiais como cola, tesoura, cadernos (materiais que estão identificados com etiquetas e com os nomes dos alunos e que ficam guardados no armário da classe), percebo que já o fazem com mais rapidez e eficiência”.

Ressaltamos que, em partes, a rapidez e eficiência dos alunos, indicados pela professora Jucélia, podem ser decorrentes de outros fatores: os alunos podem se apoiar em outros indícios, que não o nome, para realizar a entrega dos materiais ao respectivo dono. Podem, por exemplo, observar e relacionar o aluno ao tipo de etiqueta onde o nome está registrado, o tipo de ilustração das capas ou outros elementos presentes no material em questão e que facilitem sua identificação.

Com relação aos ajustes necessários nos encaminhamentos para favorecer o andamento de seu trabalho, para a semana vindoura, a professora Jucélia citou que, durante aqueles dias, identificou vários alunos com dificuldade de identificação das letras do alfabeto – alguns deles indicavam aleatoriamente os nomes das letras, outros nem mesmo arriscavam um palpite sobre que letra era aquela que iniciava o nome de um colega.

Assim, ficou evidente a necessidade de apresentar actividades voltadas a esse conhecimento. Afinal, reconhecer letras, tanto nas suas formas como na sua função, é essencial (Ferreiro, 1985). Além disso, a identificação das letras do alfabeto figurava como um conteúdo a ser trabalhado nesse 1º bimestre, conforme planejamento da área de Língua Portuguesa para a 1ª série do EF.

Por esses motivos, foram definidas actividades para trabalhar com todas as letras do alfabeto em diferentes modalidades de abordagem, as quais seguem abaixo descritas.

PROGRAMAÇÃO: 2ª semana de investigação

PALAVRAS ESTÁVEIS – AS LETRAS DO ALFABETO

14/02/05

- **Jogos livres de manipulação:** os alunos organizados em trios receberiam um conjunto de letras móveis. Com elas, poderiam organizar agrupamentos seguindo o critério que o trio estabelecesse, poderiam selecionar as letras que compõem os nomes dos participantes, poderiam descobrir quantas letras diferentes há ao todo, entre outros aspectos.
- **Jogos de análises das propriedades das letras:** actividades que levassem os alunos a perceberem se a letra em questão possui, ou não, interiores e número de pontas; ser constituída de curvas e/ou segmentos com linhas retas, entre outras.

- **Bingo de letras:** cada aluno receberia uma cartela com 9 espaços internos livres para escolher e registrar 9 letras que escolhesse. A professora iria sortear letra por letra para que cada um averiguasse se a possuía em sua cartela. Caso possuísse, deveria marcá-la com um X. O jogo terminaria quando todos os alunos tivessem marcado todas as letras de sua cartela.

15/02/05

- **Jogos que tratassem de diferentes aspectos de forma lúdica:**

Bate-mão:

Objetivo do jogo: descartar todas as cartas na mesa.

Materiais necessários:

Baralho de cartas com letras do alfabeto, nas seguintes quantidades:

- 8 cartas de cada vogal;
- 3 cartas de cada consoante.

Como jogar:

- formar grupos de 2 a 6 componentes;
- repartir as cartas entre os participantes, de maneira que todos fiquem com a mesma quantidade ou, se isso não for possível, quase a mesma;
- cada participante organiza sua quantidade de cartas, formando uma pilha, mas não pode vê-las;
- um participante inicia o jogo: desvira a primeira carta de sua pilha e diz "A", colocando-a no centro da mesa;
- o próximo participante desvira a sua primeira carta e diz: "B";
- o próximo faz a mesma coisa e diz: "C". E assim sucessivamente, seguindo a ordem alfabética;
- no momento em que coincidir, ou seja, quando uma criança falar "M", por exemplo, e virar a carta "M", todos os participantes, imediatamente, devem bater suas mãos no grupo de cartas que está depositado no centro;
- a última criança que bater a mão, deverá pegar todas as cartas da mesa e as reunir na sua pilha de cartas;
- ganha o jogo quem acabar com a pilha de cartas de sua mão.

16/02/05

a) Memória:

Objetivo do jogo: formar pares contendo o nome dos colegas e suas respectivas letras iniciais.

Materiais necessários:

Cartas contendo os nomes dos alunos e cartas contendo as letras iniciais dos nomes.

Como jogar:

- solicitar que os alunos formem grupos de cinco componentes, sentando-se no chão;
- distribuir as peças do jogo, que consistem em cartões com os nomes dos alunos do grupo e cartões com as letras iniciais desses nomes;
- solicitar que os grupos misturem os cartões e os distribuam no chão com as faces voltadas para baixo;
- orientar para que, um aluno de cada vez, vire uma dupla de peças e verifique se formou um par (nome e letra inicial dele);
- se formar par, as peças saem do meio do círculo de alunos; se não formar par, devem ser posicionadas novamente com as faces voltadas para baixo;
- o jogo termina quando todos os pares forem formados.
- vence o jogo o participante que possuir a maior quantidade de pares de cartas.

b) Cadê o par:

Objetivo do jogo: formar pares contendo o nome dos colegas e suas respectivas letras iniciais.

Materiais necessários:

Cartas contendo os nomes dos alunos e cartas contendo as letras iniciais dos nomes.

Como jogar:

- organizar os alunos sentados em um círculo;
- dispor, no centro, os cartões com os nomes;
- distribuir os cartões de letras entre os alunos pedindo que não observem qual cartão recebeu;
- ao sinal da professora, cada aluno deve olhar seu cartão e localizar o cartão com o nome que inicia com a letra correspondente, retirando-a do centro do círculo.

17/02/05

A professora Jucélia iria oportunizar mais um momento de reflexão aos alunos quanto ao valor sonoro das letras do alfabeto, oferecendo um quadro para cada dupla de alunos.

Jucélia solicitaria que cada dupla o preenchesse com a colagem de figuras pesquisadas e recortadas pelos alunos em revistas e jornais. Os alunos deveriam selecionar figuras cujo nome iniciasse com cada uma das letras do alfabeto.

18/02/05

Mico dos nomes:

Objetivo do jogo: formar pares contendo o nome dos colegas e suas respectivas letras iniciais.

Materiais necessários:

Cartas contendo os nomes dos alunos e cartas contendo as letras iniciais dos nomes.

Uma carta contendo a figura de um mico.

Como jogar:

- formar grupos com seis componentes, preferencialmente;
- embaralhar as cartas juntamente com uma extra: o mico (uma carta com a figura de um mico);
- distribuir entre os participantes, de maneira que todas fiquem com a mesma quantidade ou, se isso não for possível, quase a mesma;
- cada participante deverá averiguar se houve a formação de pares; se houve, cada jogador deverá abaixar os pares na mesa para que o grupo os verifique;
- em sentido horário, dar início ao jogo, ou seja, o aluno que estiver à direita daquele que distribuiu as cartas deverá escolher uma carta das mãos de quem estiver à sua esquerda;
- caso forme par, deverá abaixar as duas cartas para verificação;
- caso não o forme, o jogo continua: o próximo jogador escolhe uma carta do seu colega à esquerda;
- e assim, o jogo prossegue;
- o jogo só termina quando uma única carta sobrar na mão de um dos jogadores – o MICO.

Registos:

Efetuar sorteios de cartas para que os alunos registrassem:

- nome iniciado pela letra sorteada;
- letra inicial de nome sorteado e lido pela professora;
- palavra iniciada da mesma forma de nome sorteado.

A actividade prevista para o momento da observação da pesquisadora era o ‘Mico dos nomes’. No entanto, ao chegar à sala de aula, a classe estava finalizando a actividade anterior – colar figuras cujos nomes iniciassem com cada uma das letras do alfabeto.

Os alunos estavam reunidos em duplas e actuavam em parceria, entre duplas, para a finalização da actividade. Ouviam-se comentários como:

“Querem essa pra vocês?”

Vocês ainda não colaram nenhuma dessas, né? (oferecendo a figura de um gato, referindo-se ao fato de, na tabela da dupla de colegas, não haver nenhuma palavra com G)”.

Alguém tem uma figura sobrando que o nome comece com a letra J”?

A professora Jucélia atuava como apoio a algumas duplas de alunos e solicitava àquelas que já haviam concluído a tarefa para que auxiliassem os colegas que ainda precisavam colar figuras em suas tabelas.

Nesta mesma ocasião, travou-se o seguinte diálogo entre o Aluno C e seu colega de actividade:

Aluno C: *“Fernando, o que a gente precisa agora?”*

Colega: *“Uma coisa que comece com I.”*

Aluno C: *“Ó, encontrei uma “istrela”, ó.”*

Colega: *“Não dá. Essa daí é estrela. (acentuando bem a pronúncia da letra E inicial).”*

Acompanhar essa troca de informações sobre o valor sonoro das letras entre esses dois alunos permitiu constatar que as situações de sala de aula podem oferecer oportunidades diversas para que os alunos reorganizem seu pensamento sobre como funciona o sistema de escrita.

O aluno C já utilizava as letras de acordo com seu valor sonoro em suas produções escritas, conforme foi possível averiguar em seus registos (Anexo III). No entanto, é provável que o comentário de seu colega de actividade o faça refletir ainda mais sobre esse valor sonoro, ou seja, pode vir a constatar que a maneira como algumas palavras comumente são pronunciadas pode não ser uma fonte segura para tomar suas decisões quanto às letras que vai usar para escrever.

Verificamos, portanto que, para o Aluno C, o diálogo travado com seu colega o levou a tomar contato com uma importante informação acerca do sistema de representação: a escrita não corresponde à representação dos sons da fala, mas a uma maneira peculiar de representar a linguagem (Ferreiro & Teberosky, 1985 e Ferreiro, 1996).

Segundo Grossi (1990c), é muito importante que os alunos reconheçam a ausência de determinados conhecimentos sobre a língua escrita para, a partir dessa constatação, tomar impulso para ir além.

Smolka (2000) também sinalizou nesse sentido, afirmando que a construção individual do conhecimento da escrita se dá por aproximações: levantando e testando suas hipóteses relativas à representação escrita. Essa mesma autora afirma que o ‘conflito cognitivo’, fundamental nesse processo, gera desequilíbrios e provocar o desenvolvimento.

Ressalta-se que o aluno C, cujas hipóteses de escrita correspondem ao nível silábico, encontra-se em um momento de validação de sua teoria provisória: cada sílaba da palavra corresponde a uma letra e, para defini-la, precisa buscar sustentação nos sons que elas representam. Assim, com a situação didática realizada em duplas, soube, por meio de seu colega, que algumas palavras podem ser pronunciadas de determinada forma, porém são registradas de maneira não direta a esta forma oral.

Teberosky (2001) indica que, nas distribuições de duplas de trabalho, encontramos três situações típicas:

- “1. duplas nas quais um dos membros se atribui o papel de diretor e de realizador, ou seja, um dupla desigual;
2. duplas nas quais um dirige e o outro participa, ou seja, uma dupla desigual, porém compensada;
3. duplas sem diretor, nas quais há uma distribuição complementar, no estilo dos “antigos casamentos”, em que é difícil desvendar quem faz o quê” (Teberosky, 2001; p. 75).

Notamos que, na situação descrita, a professora Jucélia havia constituído uma dupla sem diretor, haja vista haver distribuição complementar de tarefas entre os parceiros de actividade.

Teberosky (2001) ainda aponta que quando os alunos constituem duplas ou pequenos grupo de três ou quatro membros para trabalhar juntas, o produto final “coincide com o nível mais alto da dupla, sempre e quando o processo de produção seja guiado por esse membro de nível mais alto” (p. 82). Portanto, é importante saber organizar as duplas ou grupos para a classe se converter em uma actividade produtiva de aprendizado.

Com a tarefa sendo encaminhada de maneira colectiva, logo foi possível finalizá-la, organizar a sala, guardar os materiais que não seriam mais necessários e, por fim, expor as tabelas de cada dupla no mural.

Nesse momento, diante de 14 tabelas, a professora Jucélia encaminhou os alunos para que as analisassem: “*Gente, vamos conferir o que as duplas colaram? Vejam só: qual é a primeira letra da tabela*”?

Diante da resposta “A”, ela apontou a figura presente em uma das tabelas e perguntou que imagem era aquela. Os alunos responderam “abacaxi” e, em seguida, a professora continuou apontando para os espaços correspondentes à letra A, nas demais tabelas, sempre

solicitando aos alunos que identificassem a figura apontada.

Assim procedeu com as demais letras do alfabeto, realizando pausas caso surgisse alguma dúvida ou comentário de aluno, bem como quando ocorreu de encontrarem uma figura que não correspondia à letra da tabela.

O facto ocorreu com a figura de um tucano¹⁷ que tinha sido colado pela dupla no espaço destinado à letra ‘p’. Rapidamente um componente da dupla responsável pela colagem se pronunciou:

Aluno (dupla responsável pela actividade): *“Mas, é um passarinho!”*

Professora: *“Vejam só: é uma ave, certamente. Mas, será que dá para a gente deixar nesse lugar destinado a imagens que iniciem com a letra P?”*

Outro aluno: *“Esse bicho aí começa com T, ó: Tucano (acentuando a maneira de pronunciar a primeira sílaba).”*

Aluno (dupla responsável pela actividade): *“É um pássaro!”*

Professora: *“Vocês dois (dirigindo-se aos alunos que fizeram a actividade) acham que daria para a gente colocar essa figura em outro lugar? Vejam, o tucano é uma ave, mas a maioria das pessoas se refere a ele pelo nome TUCANO. Assim, se a imagem ficar no espaço da letra ‘P’, pode gerar dúvida para algumas pessoas. Podemos colocar em outro lugar?”*

Os alunos concordaram e, com toda a classe, encontraram outro local para colar a figura do tucano – no espaço destinado às figuras que apresentavam nomes iniciados pela letra ‘t’.

Logo depois que a análise das tabelas foi concluída, a professora Jucélia apresentou a nova actividade a que todos iriam se dedicar: um jogo.

A animação foi imediata, alguns alunos, inclusive perguntaram se iriam jogar algum daqueles jogos que tinham conhecido naquela semana. Jucélia, fazendo ares de suspense, disse que não era nenhum daqueles que realizaram anteriormente - era um novo jogo: ‘Mico dos Nomes’.

Assim, o interesse dos alunos pela actividade foi obtido e a professora conseguiu apresentar os materiais necessários e o objectivo do jogo – formar pares de cartas. Quanto às regras, optou por simular uma rodada entre um trio de alunos voluntários: os três alunos se dirigiram para frente da classe e receberam as cartas da professora Jucélia; depois, ela orientou o início da rodada fazendo interrupções diante de determinadas situações ou de dúvidas apresentadas pelos jogadores voluntários.

Em pouco tempo, o jogo havia sido apresentado e as principais dúvidas, esclarecidas.

Jucélia solicitou que os alunos formassem grupos de 6 (seis) ou de 5 (cinco) componentes e, a cada grupo, ofereceu um jogo de cartas (com nomes, letras iniciais e a

¹⁷ Ave de porte médio ou pequeno que se alimenta de frutos.

figura de um mico).

Pediu que definissem quem distribuiria as cartas por meio de sorteio e, assim, os alunos começaram a jogar. Jucélia circulava entre os grupos oferecendo ajuda, esclarecendo impasses e observando o desempenho dos alunos.

Como o jogo consistia em associar a carta de nome com a correspondente letra inicial, os alunos ficavam atentos a essa combinação. Foi possível perceber que, conforme os alunos conseguiam formar os pares e os apresentavam na mesa, faziam comentários demonstrando que relacionavam o nome presente na carta com o colega assim denominado, isto é, a grande maioria da classe demonstrou reconhecer os nomes de todos os colegas.

Depois de se divertirem com duas ou três rodadas, a professora Jucélia propôs a alteração dos grupos. A intenção dela foi decorrente de uma situação percebida por ela:

“Notei que naquele grupinho de cinco alunos (indicando um grupo localizado no canto da sala), um deles fica muito aborrecido quando compra a carta do mico. Os outros já perceberam e ele acabou ficando duas vezes com o mico na mão... Então, achei melhor misturar os alunos para ver se, em outro grupo, ele tem mais chances e não se decepciona tanto.”

O aluno a que a professora se referia era o aluno A – alvo da investigação. Nesta nova formação de grupo, ele conseguiu obter sucesso e logo formou os pares com as cartas que havia recebido, sem ficar com a carta do mico na mão. Nessa rodada de jogo, percebeu-se que ele já reconhece o seu nome, porém, diante de outro nome que também apresenta a mesma letra inicial, demora um pouco mais para determinar se o cartão contém o seu nome ou o nome do colega.

Nessa circunstância, para se certificar, o aluno observava o cartão com o seu nome que a professora Jucélia havia fixado em sua carteira.

Portanto, manter de fácil acesso o nome do aluno favoreceu a sua participação no jogo ‘Mico dos Nomes’. Como forma de finalizar a actividade, a professora Jucélia solicitou que os alunos escrevessem os nomes dos colegas cujas cartas formaram par na última rodada do jogo. Os alunos, na sua grande maioria, consultaram as cartas para efectuar o registo solicitado.

Em seguida, a professora Jucélia recolheu todos os baralhos de cartas e lançou um desafio aos alunos: iria sortear cartas de um dos baralhos para eles realizarem determinados registos em seus cadernos, de acordo com essas indicações:

- caso sortearse uma carta que apresentasse uma letra, teriam de registrar um nome de colega que iniciasse por ela;
- caso sortearse uma carta com nome, iria ler (sem mostrar a eles) e os alunos teriam

de registrar a letra inicial do nome.

- diante do sorteio de um nome de aluno, na última rodada, deveriam escrever outra palavra que iniciasse da mesma forma.

A cada rodada, a pesquisadora acompanhou as ações de um dos alunos alvo da investigação. O aluno A, diante do sorteio de uma carta com nome 'Fernando', inicialmente olhou para o caderno, depois, olhou para os lados e por fim, direccionou o olhar para a lista de chamada, cartaz fixado no mural onde havia os nomes de todos os alunos. Em seguida, realizou o seguinte registo:

Figura 5 – Texto Aluno A



Notamos que, apesar de o registo não apresentar semelhança com as letras convencionais do alfabeto em língua portuguesa, o aluno apresentou um grande avanço conceitual: passou a reconhecer que, para escrever, é preciso elaborar registos gráficos diferentes de desenhos.

O conhecimento que o aluno demonstrou durante essa actividade indica que ele percebeu a necessidade de usar sinais gráficos quando escreve não utilizando traços figurativos daquilo que está representando (Grossi, 1990a). Para que efectivamente utilize letras na elaboração de registos escritos, precisa conhecê-las, haja vista as letras serem o elemento básico da escrita (Grossi, 1990a). Ressaltamos que esse conhecimento não se dá pela distinção de letras isoladas ou pela repetição (Grossi, 1990a). Os alunos as distinguem quando realizam actividades relacionadas às letras do seu nome e às iniciais de nomes de pessoas.

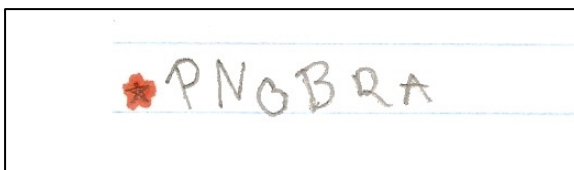
Segundo Grossi (1990a), por meio dessas situações os alunos teriam condições de reconhecê-las, tanto sob o ponto de vista morfológico quanto sonoro.

O Aluno B, durante o segundo sorteio realizado pela professora Jucélia, deveria escrever o nome de um colega que iniciasse pela letra 'p', pois a professora havia sorteado essa letra.

É importante registrar que, diante da letra sorteada, alguns alunos citaram nomes iniciados por ela.

O referido aluno assim registou a tarefa:

Figura 6 – Texto Aluno B:



Verificamos que o aluno compreendeu que é preciso realizar uma combinação de letras para compor palavras; da mesma forma, é possível constatar que ele considerou que deveria escrever um nome iniciado pela letra ‘p’, pois a apresentou como letra inicial em sua escrita. Em seguida, seleccionou outras para compor o restante do nome.

Ressaltamos que esse aluno não se reportou à lista de nomes de alunos que havia no mural da sala.

A professora Jucélia, durante a realização desta actividade, não ressaltou para os alunos a possibilidade de consultarem o mural presente na sala onde poderiam encontrar as informações de que necessitavam, os nomes e suas letras iniciais. Percebemos que alguns alunos faziam a consulta, mas outros tantos alunos poderiam se beneficiar dessa estratégia caso fossem orientados para isso.

Esse aspecto foi abordado pela pesquisadora durante a entrevista com a professora Jucélia, a intenção era esclarecer ou orientar possíveis encaminhamentos que ela poderia ter adoptado nesse momento. A professora Jucélia comentou que não alertou seus alunos sobre essa possibilidade porque acreditava que eles deveriam demonstrar esse comportamento espontaneamente.

Segundo Moro (2003), a interacção ‘adulto-criança’ é que pode favorecer ou não a capacidade infantil. Portanto, a intervenção da professora Jucélia, nesse momento, poderia ter ampliado as possibilidades de realização da tarefa, pelos alunos, assim como eles poderiam ter se beneficiado da lista para ampliar seus conhecimentos sobre a língua escrita.

Delval (2001) também afirmou o quanto o professor, nas situações de ensino e aprendizagem, deve descobrir como pode intervir para ajudar seus alunos e quais ações e instruções são mais eficazes. Esse autor resalta a importância de o sujeito que ensina colocar-se no lugar do sujeito que aprende; assim, segundo ele, seria possível modificar a forma de intervenção continuamente em função do desempenho daquele que aprende.

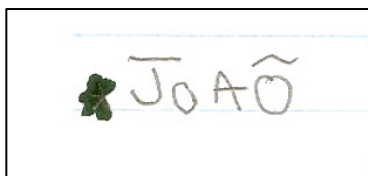
Outro aspecto que precisa ser ressaltado diz respeito ao fato de a língua escrita tratar-se de “uma convenção, algo que se define socialmente” (Morais, 2003a; p. 20),

consequentemente, não há como o aluno descobrir e se apropriar sozinho de suas convenções. Da mesma forma que não se espera de um sujeito que descubra sozinho outros tipos de convenção – as leis de trânsito, por exemplo – não há por que esperar que os alunos descubram sozinhos todas as estratégias que podem lançar mãos no momento da escrita. É preciso ensiná-los.

Portanto, procuramos esclarecer estes aspectos junto à professora Jucélia com a intenção de fazê-la perceber que suas intervenções precisam se adequar às necessidades de seus alunos. Conforme reconhece em que aspectos eles precisam de esclarecimentos e de orientações, precisa fazê-los. Nesse caso, ela poderia ter orientado a consulta à lista de nomes, de modo a levar um número maior de alunos a se beneficiar desse apoio.

O aluno C, por outro lado, era um dos alunos que consultou a lista de nomes presentes no mural. Assim que a professora Jucélia sorteou uma letra ‘j’, logo identificou o nome do colega iniciado por essa letra e efetuou seu registro.

Figura 7 – Texto Aluno C:



É importante relatar que o aluno precisou solicitar mais tempo para concluir a tarefa – pedido que ele já havia feito à professora na rodada anterior. Assim que registava uma das letras em sua folha, necessitava novamente percorrer a lista com os olhos para localizar onde estava o nome que desejava escrever, identificar quais letras já havia registrado e qual seria a próxima a escrever.

Esse fato foi discutido com a professora Jucélia, em entrevista. Perguntou se ela havia constatado esse comportamento em outros alunos:

“Sim, eu vi que alguns alunos demoravam muito para registrar o nome de que necessitavam. Eu notei que encontrar o nome iniciado por uma certa letra não era difícil para eles; mas o registo era”.

Evidenciamos para a professora Jucélia que, possivelmente, a dificuldade para retomar nomes na lista era decorrente da quantidade de nomes presentes nela e da distância existente entre eles e o mural da sala. Esse facto tornava necessário aos alunos deslocar o foco de atenção da folha onde registravam a actividade para o cartaz fixado no mural – mesmo ele apresentando letras razoavelmente grandes.

Dessa forma, consideramos que a alternativa para esta situação seria oferecer uma lista de nomes de alunos para cada um deles. Assim, com a lista bem próxima, a consulta aos nomes seria facilitada. A professora Jucélia comprometeu-se em providenciar a lista para oferecer a cada aluno e, assim, iria repetir a actividade para averiguar se a inserção desse apoio – a lista de nomes – iria favorecer sua realização.

Portanto, decorrente da observação realizada do desempenho dos alunos e da professora nessa actividade, foram identificados os ajustes necessários aos encaminhamentos propostos:

- oferecer uma lista de nomes para cada aluno;
- alertar para que realizem consultas à lista para efetuar o registo proposto.

Na última rodada de sorteios, a professora Jucélia sorteou o nome Luciano. A tarefa dos alunos era a de escrever outra palavra que iniciasse com a mesma letra. Nessa ocasião, algumas crianças apresentaram suas dúvidas à professora Jucélia:

Aluno: *“Como assim? Escrever o nome dele?”*

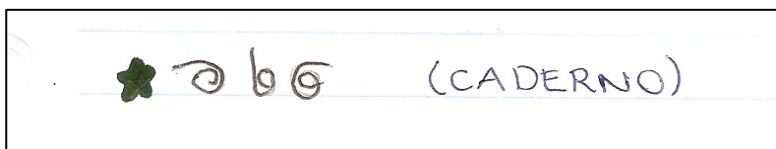
Professora Jucélia: *“Não. Agora, vocês devem escrever uma palavra que inicie como o nome Luciano.”*

Aluno: *“Tem que começar que nem Luciano?”* (acentuando a primeira sílaba da palavra).

Professora Jucélia: *“Isso. Pode ser uma palavra que inicie dessa forma – LU.”* (apontando para a carta recém sorteada).

O aluno A assim realizou a proposta:

Figura 8 – Texto Aluno A:

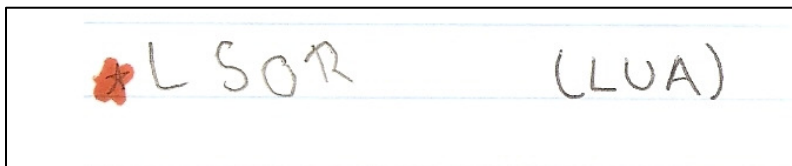


Ressaltamos que foi a professora Jucélia quem elaborou a anotação na actividade do aluno logo em seguida à sua realização.

Nessa produção escrita, o aluno A demonstrou e reforçou o facto de que compreendeu a necessidade de usar letras para escrever. Porém, não estabeleceu relações entre o que estava escrevendo com a proposta apresentada pela professora – escrever uma palavra que iniciasse como o nome ‘Luciano’.

O Aluno B, diante da tarefa de escrever outra palavra que iniciasse como o nome Luciano, conforme sorteio efetivado pela professora Jucélia, elaborou o seguinte registo:

Figura 9 – Texto Aluno B:



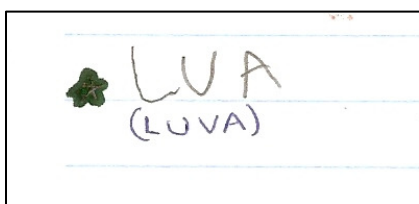
Sua intenção era a de escrever ‘lua’, conforme transcrição elaborada pela professora Jucélia. Nota-se, que o aluno considerou a informação de que precisava escrever uma palavra iniciada como o nome sorteado, pois manteve a inicial ‘l’. As demais letras utilizadas por ele, no entanto, não correspondem ao valor sonoro da palavra que pretendia escrever.

É importante ressaltar que as letras apresentadas pelo aluno correspondem às letras que compõem seu próprio nome. Se a produção escrita anterior, elaborada por esse mesmo aluno, for tomada para efeito de comparação, é possível constatar que ele já utilizava as letras de seu próprio nome como repertório para compor suas escritas. O facto de ter considerado a letra ‘l’ no registo escrito ora analisado denota que está ampliando seu repertório de letras.

Grossi (1990b) destacou o quanto é importante conhecer o conjunto de letras que podem ser utilizadas para escrever, segundo essa autora, é fundamental o aluno conhecê-las para ampliar as suas possibilidades de registo. Além disso, conhecer todas as letras e tomar ciência de que todas podem ser utilizadas para escrever, levarão o aluno a reflectir sobre o valor sonoro de cada uma delas – mais um passo em direcção à conquista de conhecimentos relacionados ao funcionamento da base alfabética de representação.

O Aluno C, nessa mesma situação de produção escrita de palavra iniciada como o nome ‘Luciano’, elaborou o seguinte registo:

Figura 10 – Texto Aluno C:



Segundo a transcrição elaborada pela professora Jucélia, a intenção do aluno era a de escrever a palavra ‘luva’.

Foi possível observar o aluno repetir para ele mesmo a primeira sílaba da palavra ‘Lu’ e então voltar seu olhar para o cartão que a professora Jucélia segurava – o qual continha o nome sorteado: ‘Luciano’.

Depois disso, efetuou o registo das duas primeiras letras da palavra – ‘l’ e ‘u’.

Evidencia-se, portanto, que esse aluno se reportou ao nome, analisando a combinação de letras iniciais dele.

Em seguida, repetiu algumas vezes e em tom de voz baixo a sílaba ‘va’ e, então, registrou a letra A finalizando a escrita da palavra ‘luva’.

É possível constatar que esse aluno compreende que as palavras podem ser desmembradas em sílabas, pois já o faz oralmente.

Além disso, mesmo não compreendendo como se dá a articulação entre letras para compor as sílabas da palavra, considera a grafia do nome como referência para compor a parte da palavra de que necessita (Grossi, 1990b).

Grossi (1990b) salientou que, geralmente, o aluno pode escrever alfabeticamente algumas sílabas da palavra e, para a escrita de outras, pode permanecer com hipóteses de nível silábico. Ferreira & Teberoski (1985) denominaram esse período de silábico-alfabético, porque apresenta dois tipos de concepções da escrita – ora uma única letra para representar uma sílaba da palavra, ora uma combinação de letras para representá-la.

Durante a entrevista com a professora Jucélia, realizada posteriormente à observação, foram apontados alguns encaminhamentos que poderiam ser adotados em situações como as dessa actividade. Diante do sorteio do nome Luciano, poderia ter efetuado a leitura do nome apontando cada parte lida aos alunos. Assim, poderiam perceber que deve existir vinculação entre o que está escrito com o que está sendo pronunciado. Da mesma forma, os alunos poderiam ser orientados a observar se havia mais nomes, na lista de chamada, iniciados dessa maneira. Assim, poderiam constatar que ‘Lucas, Luiza e Luiz’, outros nomes de alunos da classe, também eram assim iniciados. Além disso, poderiam observar que, nesses nomes, as duas primeiras letras eram a mesma. Situações como essa levariam os alunos a observarem diferentes aspectos dos nomes e a reflectirem acerca do valor sonoro das letras e da combinação existentes entre elas para compor os nomes citados.

Quando questionada sobre a actividade da semana que mais gerou reflexões aos alunos acerca da língua escrita, a professora Jucélia comentou que, mesmo havendo ajustes para realizar em seus encaminhamentos para esse jogo ‘Mico dos nomes’ considerou essa situação didáctica como a que mais despertou reflexões aos alunos.

Assim, foram revistas quais actividades desenvolvidas durante a semana mereciam e necessitavam de ajustes tendo em vista beneficiar a acção reflexiva dos alunos.

Assim, ficou evidente que:

- Nas ocasiões em que os alunos estão reunidos em pequenos grupos para manipular

as letras móveis, seria relevante solicitar que cada grupo indique uma maneira específica de agrupá-las, desafiando os demais grupos a executarem a tarefa. Dessa forma, levaria todos a refletirem sobre diferentes propriedades das letras.

- Para os momentos em que os alunos estão analisando as propriedades das letras – se possui, ou não, interiores e número de pontas, por exemplo – seria interessante oferecer pedaços de barbante ou tiras de tecidos para que experimentassem representar as formas das letras com esses materiais. Esse encaminhamento poderia levar os alunos a conhecerem em detalhes as formas das letras.
- É preciso garantir, em cada grupo de alunos formado para o jogo ‘Bate-mão’, pelo menos um aluno que domine a sequência alfabética. Esse aluno poderia favorecer a manutenção de uma cadência de recitação da ordem alfabética adequada para o ritmo do jogo.
- Para actividades que requeiram colagem de figuras, como a proposta na actividade de Alfabeto Ilustrado, seria adequado providenciar uma coletânea de imagens com a participação dos alunos. Essa ação adotada anteriormente à realização da proposta poderia favorecer ainda mais as reflexões que se esperava na actividade – identificar a letra inicial de cada nome correspondente à imagem.

Ainda nesta entrevista, procuramos identificar quais conteúdos estavam previstos na planificação bimestral de Língua Portuguesa para a 1ª série do EF (Anexo II), e que poderiam ser contemplados na próxima semana de aulas.

Os conteúdos elencados foram os seguintes:

- *identificação do seu próprio nome;*
- *identificação da letra inicial de nomes;*
- *identificação das letras do alfabeto.*

Logo que os conteúdos ficaram estabelecidos, definimos as propostas didáticas que poderiam ser implementadas, tendo em vista o trabalho com eles ao mesmo tempo em que a abordagem por meio de listas de palavras estáveis pudessem ser viáveis.

A seguir, apresentamos a programação semanal que ficou estabelecida a partir desta conversa com a professora Jucélia:

PROGRAMAÇÃO: 3ª semana de investigação

PALAVRAS ESTÁVEIS – NOMES DE COLEGAS

21/02/05

- **Que palavra é:** Oferecer, a cada aluno, um envelope de letras que formavam o seu próprio nome. Todas as letras estariam misturadas e, ao entregar o envelope, a professora Jucélia diria:

“Descubra que palavra é possível formar com essas letras. Depois, cole a palavra que você formou.”

Para os alunos que já dominavam com autonomia a escrita do próprio nome, a professora Jucélia acrescentaria letras que não faziam parte do nome do aluno em questão. Ao entregar o envelope, informaria que nem todas as letras seriam usadas.

Depois de elaborados, os nomes seriam colados em uma folha onde cada aluno destacaria a letra inicial e a letra final de seu nome com cores de lápis diferenciadas.

Em seguida, os alunos se reuniriam em grupos formados por 4 componentes. Cada aluno deveria pesquisar, em revistas e em jornais disponíveis na classe, algumas palavras que iniciassem e finalizassem da mesma forma que o seu próprio nome. Depois de recortadas, as palavras seriam apresentadas aos colegas do grupo e, em seguida, coladas na folha.

22/02/05

- **Nome dos Colegas:** a professora forneceria fichas contendo apenas o início dos nomes dos colegas para que os alunos terminassem de escrevê-los.

- **Cartão de mão em mão:** a professora Jucélia reuniria todos os cartões contendo os nomes dos alunos. Solicitaria que se sentassem em círculo; então, sortearia um dos cartões para que fosse passado de mão em mão, enquanto uma canção fosse apresentada. Quando a canção fosse interrompida, o aluno que estivesse com o cartão nas mãos deveria ler o nome contido nele. A professora iria auxiliar o aluno, caso não conseguisse identificar o nome ou os próprios colegas poderiam fazê-lo.

23/02/05

Meu Tesouro: a professora convidaria cada aluno a organizar a sua caixa de tesouro pessoal. A proposta consistiria em organizar uma caixa para guardar palavras conhecidas – quem faria essa seleção seriam os próprios alunos: iriam enriquecendo a caixa cada vez que mais uma palavra se tornasse importante e conhecida por eles.

Questionaria se seria possível acrescentar seus próprios nomes na caixa: já os conheciam suficientemente?

E os nomes de colegas? Poderiam ser guardados na caixa dos tesouros?

Assim a professora Jucélia desafiaria os alunos a constatarem quais nomes já conheciam suficientemente a ponto de poder incluí-los na caixa de tesouros pessoais. Para isso, iria distribuir aleatoriamente fichas contendo os nomes dos componentes da classe aos alunos, contudo, em cada nome faltariam algumas letras (por exemplo, MAR_A).

Cada aluno teria de descobrir que nome era aquele e quais letras o completariam.

24/02/05

- **Procure:** a professora Jucélia solicitaria que os alunos procurassem, nos crachás dos colegas, os nomes iniciados com a primeira letra do nome ALAN, por exemplo. Deveriam registrar os nomes localizados em uma lista no caderno.

- **Cruzadinha:** os alunos seriam organizados em grupos formados por 4 componentes. Cada grupo receberia um conjunto de alfabeto móvel. Os alunos deveriam compor seus nomes e, em seguida, deveriam reuni-los de maneira cruzada. Para isso, deveriam identificar quais letras eram compartilhadas entre esses nomes.

25/02/05

- **Descubra:** a professora Jucélia voltaria a oferecer um envelope com as letras que formavam o nome de cada aluno. No entanto, nessa situação, distribuiria os envelopes aleatoriamente, ou seja, cada aluno iria descobrir e montar o nome de um colega.

- Nomes de familiares:

A professora Jucélia ofereceria o alfabeto móvel aos alunos e solicitaria a eles que formassem o nome das pessoas que moravam em suas casas. Poderiam contar com o apoio de anotações dos nomes do pai, da mãe, irmãos, adotando-os como referência no momento de selecionar as letras necessárias.

Os nomes compostos com as letras do alfabeto móvel seriam colados junto a desenhos elaborados pelos alunos de cada um de seus familiares – como se fossem retratos. Os “retratos” e os nomes dos correspondentes “retratados” seriam organizados em um painel da sala.

Na entrevista realizada ao final da semana de aulas, questionou-se sobre como havia sido o andamento das actividades acima descritas e o desempenho dos alunos.

Professora Jucélia: *“Conforme a gente combinou, eu fiz algumas adequações nas propostas. Por exemplo: naquela actividade em que eu entreguei um envelope com as letras do próprio nome de cada aluno, percebi que era preciso dar maiores orientações para alguns deles.”*

Pesquisadora: *“Quais orientações a mais foram necessárias?”*

Professora Jucélia: *“Logo que eu percebi que alguns não sabiam o que fazer com as letras, eu oferecia uma dica: será que essas letras podem compor o seu nome? Daí o aluno começava a montar o nome: observava o cartão colado na mesa e ordenava as letras do envelope”.*

Identificamos para quais alunos esse tipo de orientação foi necessária e, pelos comentários da professora Jucélia, ficou evidente que apenas os alunos que se encontravam utilizando hipóteses de nível pré-silábico (Grossi, 1990a) receberam as orientações anteriormente descritas. A principal característica desse grupo de alunos é a de representarem suas idéias por meio de desenhos. Portanto, a orientação da professora permitiu que esses alunos estabelecessem relações entre o cartão fixado em suas próprias carteiras e as letras recebidas no envelope. Possivelmente, com essa actividade, os alunos tiveram mais uma oportunidade de perceber que, para escrever, são necessárias letras.

Quanto aos demais alunos, não necessitaram de maiores orientações da professora, pois, segundo Jucélia, assim que alguns descobriram que era possível compor seus nomes com aquelas letras e compartilharam a descoberta com os colegas próximos, logo a classe toda passou a executar a tarefa proposta.

Para a actividade em que os alunos receberam fichas com apenas o início de nomes de colegas, a professora disponibilizou uma lista de nomes da classe. Assim, cada aluno pôde consultá-la e realizar a tarefa de maneira autônoma e eficiente.

A adequação necessária, citada pela professora Jucélia, para esta actividade foi a de reunir os alunos em duplas. Segundo explicações da professora, reuniu alunos que apresentavam níveis aproximados de conceituação da língua escrita.

“Achei prudente formar duplas de alunos que apresentassem entendimentos semelhantes sobre o funcionamento da leitura e da escrita. Por exemplo: aluno

que ainda escreve por meio de desenho se reuniu com um colega que também representava suas idéias dessa maneira; aluno que já usa letras para escrever sem se preocupar ainda com o valor delas se reuniu com um colega com o mesmo grau de entendimento”.

Quando questionada sobre a razão de tê-los reunido assim, em duplas, a professora Jucélia comentou que um poderia ajudar o outro, ‘auxiliar diante de dúvidas’.

Esta decisão da professora Jucélia certamente deve ter gerado boas oportunidades de ajuda, por outro lado, deve ter gerado muitas reflexões, afinal, segundo Moro (2003), a interação social entre pares desencadeia a cooperação e as trocas de pontos de vista, de dúvidas e de certezas – mesmo que provisórias. Para essa autora, o progresso na capacidade cognitiva dos alunos requer vivência de contradições. É indispensável confrontar suas ideias com as de seus pares e experimentar conflitos cognitivos.

Sobre o jogo ‘Cartão de mão em mão’, a professora Jucélia comentou que foi realizado de maneira muito rápida pelos alunos: logo que a canção era interrompida e o aluno desvirava o cartão sorteado, rapidamente dizia que nome era aquele.

Este comentário da professora Jucélia evidencia que os alunos demonstraram possuir fluência¹⁸ ao ler os nomes de colegas durante a actividade.

Esta habilidade diz respeito, essencialmente, ao desenvolvimento de processos automáticos de decodificação da palavra, no caso, dos nomes de colegas da classe. De acordo com Sim-Sim (1995), este automatismo em leitura, surge por meio da prática constante. Portanto, procuramos evidenciar o quanto é importante apresentar situações variadas para que os alunos experimentem e exercitem suas estratégias de leitura e adquiram maior competência nessa tarefa. Ressaltamos para a professora Jucélia, da mesma forma, que o contacto com textos diversos possibilita a ampliação da memória lexical¹⁹ dos alunos e desenvolve a habilidade de decodificação.

Ellis (2001) afirmou, sobre este aspecto, haver palavras que são reconhecidas mais facilmente que outras. Esse mesmo autor indica factores que podem facilitar ou dificultar o reconhecimento de palavras pelo leitor, sendo eles:

- familiaridade;
- frequência;
- idade de aquisição;

¹⁸ Segundo Sim-Sim (1995), fluência pode ser entendida como sendo a “leitura realizada sem esforço, somada ainda à precisão e ao automatismo na decodificação, acompanhada simultaneamente de rapidez na compreensão” (p. 212).

¹⁹ A memória lexical é um repertório de palavras conhecidas pelo leitor, as quais possuem cadeias de letras que são rapidamente identificadas e processadas pelo sistema cognitivo.

- repetição;
- significado e contexto;
- regularidade de correspondência entre ortografia-som;
- interacções.

Podemos citar que as actividades relacionadas aos nomes dos alunos, propostas pela professora Jucélia, colaboraram com a identificação dessas palavras no contexto do jogo ‘Cartão de mão em mão’. Esses nomes tornaram-se familiares aos alunos em decorrência das situações de uso dos mesmos, propostas pela professora Jucélia. Portanto, assim como os alunos se tornaram ágeis no reconhecimento dos nomes dos componentes da classe, poderão da mesma forma identificar outras palavras, ampliando o repertório de palavras estáveis.

Grossi (1990a) salientou a importância de o aluno conhecer a escrita adequada de algumas palavras, pois é o confronto entre grafias correctas de palavras e o tipo de escrita que ele próprio produz que o levará à reflexão sobre a forma como escreve, impulsionando-o para níveis mais elevados de conceituação. As reflexões levariam o aluno a perceber que há aspectos na sua escrita que não correspondem aos aspectos que reconhece na escrita dessas palavras que compõem sua memória lexical. Sobre essa importância, a pesquisadora procurou intensificar argumentos, no sentido de a professora Jucélia reconhecer o quanto a ampliação da memória lexical pode favorecer o estabelecimento de reflexões acerca da compreensão do sistema alfabético de representação.

Sobre a actividade intitulada ‘Meu tesouro’, a professora Jucélia comentou que percebeu grande interesse dos alunos por personalizar a caixa de papelão que trouxeram de casa. Segundo ela, cada aluno havia elaborado desenhos e ilustrações, recortando-os para colar na área externa da caixa. Depois, a professora Jucélia havia distribuído revistas e outros materiais impressos para que procurassem e recortassem palavras que fossem significativas a cada um. Nesse momento, a professora comentou que a maioria dos alunos havia seleccionado essencialmente marcas de produtos alimentícios, de higiene e de brinquedos como sendo palavras conhecidas por eles.

Diante desse facto, a professora Jucélia resolveu questionar sobre o quanto se sentiam seguros ao reconhecer seus próprios nomes e os nomes de colegas. Diante desse questionamento, alguns alunos anotaram seus nomes em pequenos cartões para guardá-los na ‘caixa de tesouros’.

Procuramos averiguar quais marcas haviam sido seleccionadas pelos alunos e, a partir dos apontamentos da professora, constatamos que algumas eram as logomarcas das empresas

e, em outros casos, somente a marca do produto. Isso evidencia que alguns alunos podem estar se apoiando no símbolo que representa o produto e não diretamente ao nome do produto. Ficou combinado, portanto, que a professora Jucélia, na próxima ocasião em que os alunos iriam realizar actividades com o ‘tesouro’, iria propor que seleccionasse apenas as palavras que representavam os produtos, retirando as logomarcas. Assim, desafiaria os alunos a efectivamente ler as palavras compostas essencialmente por letras e desacompanhadas de símbolos.

Sobre as actividades com nomes de componentes da classe, como em ‘Procure’ e ‘Cruzadinha’, a professora Jucélia comentou que os alunos mantiveram-se interessados, realizaram as actividades com razoável autonomia haja vista possuírem a lista completa de nomes de alunos da classe – factor esse acentuado pela professora Jucélia como decisivo para a realização das actividades. Jucélia ainda comentou:

“Fiquei surpresa com o fato de os alunos apresentarem respostas rápidas aos desafios que eu apresentei. Assim que eu pedia que localizassem nomes iniciados como o nome Alan, por exemplo, rapidamente os localizavam em suas listas e diziam quais eram aqueles nomes encontrados”.

Quando questionada sobre se esse comportamento era comum a todos os alunos, Jucélia pontuou:

“Percebi que alguns alunos adotavam a informação da letra inicial para localizar os outros nomes, ou seja, percorriam a lista de nomes com o dedo indicador observando especificamente a letra inicial. Quando se deparavam com a letra procurada, indicavam terem-na encontrado, mas acredito que a indicação do nome não estava amparada pela leitura, mas pela escuta das hipóteses lançadas pelos colegas”.

Quanto ao registo que a actividade anteriormente citada requeria, a professora Jucélia contou que grande parte dos alunos observava a lista de nomes para efetivar o registo em seus cadernos. Alguns alunos precisavam de ajuda, como a indicação para que circulasse, na lista, o nome que precisavam registar no caderno. Assim, ficava mais prático retornar à lista para completar a tarefa.

A actividade de cruzadinha foi exemplificada para toda a classe pela professora Jucélia e um grupo de alunos. Segundo a professora Jucélia o exemplo de cruzadinha que elaboraram foi elucidativo aos alunos, pois estes realizaram a actividade com autonomia.

Para a actividade ‘Descubra’, em que a professora iria distribuir envelopes de letras para compor nomes, Jucélia considerou mais apropriado realizar a actividade em duplas de alunos. Assim, organizou os alunos de maneira que um compreendesse alguns aspectos ainda

não inteiramente compreendidos pelo seu colega.

Essa decisão de trabalho em duplas permitiu que a professora Jucélia acompanhasse o desempenho dos alunos de maneira mais efectiva, pois a tarefa foi organizada em torno de 14 (quatorze) duplas de alunos, portanto 14 (quatorze) nomes foram alvo das atenções deles.

Segundo a professora Jucélia, percebeu que os alunos puderam se apoiar no colega com quem compartilhavam a tarefa e, assim, ela pôde auxiliar e orientar aquelas duplas que apresentavam maior dificuldade.

Este aspecto também foi percebido pela pesquisadora que observou a realização da actividade. Uma dupla formada pelo Aluno C e um colega, travou o seguinte diálogo:

Aluno C: *“Será que dá pra fazer o nosso nome com essas letras”?*

Colega: *“O meu não dá porque precisava ter a letra T e aqui não tem”.*

Aluno C: *“O meu parece que dá, ó”.* (enquanto falava, ordenava as letras que havia recebido da professora Jucélia).

Logo depois de ordenar as duas primeiras letras para compor o seu nome, verificou que a terceira não fazia parte do conjunto de letras.

Aluno C: *“Não dá, não”.* (com as mãos, reuniu novamente as letras ordenadas com as demais).

Colega: *“Será que dá pra montar Fernando? Tem um monte de letras e esse é um nome grande”.* (apontava a lista de nomes de alunos que tinham à disposição).

Aluno C: *“Vamos ver. Começa com F, né? E aqui tem um F”.*

Assim, eles foram ordenando as letras, consultando a lista de nomes periodicamente. Quando chegaram ao final constataram se tratar do nome da aluna ‘Fernanda’.

Colega: *“Ó, pra ser ‘Fernando’, tinha que ter o D e o O. Então é ‘Fernanda’ porque a gente tem o D e o A”.*

Aluno C: *“É, é a ‘Fernanda’”.* (apontando esse nome na lista que estava em suas mãos).

Verificamos, neste caso, que a dupla de alunos e, especialmente o Aluno C, consultaram a lista de nomes de alunos da classe para realizar a proposta e para se certificar sobre o nome que conseguiram compor.

Comunicaram à professora Jucélia que já haviam concluído a actividade e foram orientados por ela para pegarem mais um dos envelopes com letras que estavam sobre a sua mesa. Os alunos assim fizeram e se dedicaram a compor outro nome.

Assim, passamos a observar o desempenho do Aluno B que também estava acompanhado de um colega e, juntos, analisavam a possibilidade de composição de um nome com as letras que encontraram no envelope oferecido pela professora Jucélia. Essa dupla de

alunos havia recebido o seguinte conjunto de letras: ‘a, a, l, n. e’ as letras estavam assim organizadas pelos alunos: ‘Ana’. O Aluno B argumentava com seu colega:

Aluno B: “*Mas, olhe só: tá sobrando essa aqui*”! (referindo-se à letra L que segurava nas mãos).

Colega: “*Mas, a gente montou um nome, ô*”!

Aluno B: “*A professora disse que era pra usar tudo*”. (referindo-se ao conjunto de 4 letras que haviam recebido no envelope).

Colega: “*Eu sei...*”

Neste momento, a professora Jucélia se aproximou para oferecer ajuda.

Professora Jucélia: “*E então? Montaram*”?

Aluno B: “*Montamos um nome, mas acho que não é esse, porque tem uma letra sobrando, ô*”! (mostrando a letra L que ainda segurava nas mãos).

Professora Jucélia: “*É. Vocês realmente montaram um nome – ANA. Mas, precisavam montar um nome com todas as letras que receberam*”.

Aluno B: “*Viu? Eu disse pra você*”! (dirigindo-se ao colega)

Colega: “*Como que a gente faz*”?

Professora Jucélia: “*Que tal se vocês contassem quantas letras receberam e, depois, verificassem quais nomes da lista têm essa quantidade de letras? Vamos lá, eu ajudo*”!

Assim, a dupla de alunos contou e constatou que tinham um conjunto de 4 (quatro) letras. Em seguida, a professora Jucélia auxiliou-os a identificarem os nomes que possuíam essa quantidade de letras: juntos, contavam as letras de cada nome e circulavam os nomes que apresentavam 4 letras. Dessa forma, ficaram com 3 (três) possibilidades: ‘Alan, João e Luiz’.

Diante destas possibilidades, os alunos realizaram algumas tentativas observando a listagem de nomes que haviam circulado com o apoio da professora e conseguiram compor o nome ‘Alan’.

O Aluno A, reunido com um colega, receberam um conjunto com 7 (sete) letras: ‘a, n, e, e, l, i, s’. Quando a pesquisadora se aproximou para observá-los, notou que eles tinham um nome já marcado na lista de nomes que tinham à disposição ‘Anelise’; assim, a tarefa proposta a eles era a de que ordenassem as letras para compor aquele nome.

Questionada pela pesquisadora sobre como chegaram a receber esse auxílio, a professora Jucélia assim explicou:

“Eu percebi que eles não sabiam o que fazer com os cartões (de letras) que receberam. Notei também que o máximo que conseguiam, nessa actividade, era posicionar aleatoriamente as letras. Inclusive, algumas até mesmo de ponta-cabeça. Então, achei melhor adequar a actividade proporcionando uma situação que eles dessem conta de realizar”.

A pesquisadora perguntou sobre como procedeu para essa adequação e a professora Jucélia assim descreveu suas acções:

“Eu falei para eles que, com aquele grupo de letras, era possível compor o nome Anelise. Como eles não conseguiam localizar esse nome na lista geral de nomes de alunos da nossa sala, achei melhor informar diretamente a eles onde esse nome estava. Então, apontei o nome Anelise na lista e circulei para eles; depois, pedi que colocassem as letras que receberam no envelope na ordem em que apareciam nesse nome”.

É possível perceber, pelas palavras da professora Jucélia, que ela reconhece a heterogeneidade da turma. Diante da constatação de que seus alunos apresentavam desempenhos diferenciados procurou criar situações que favorecessem a atuação das duplas, de acordo com os conhecimentos que cada uma apresentava. É importante salientar que a criação dessas estratégias é essencial para atender às necessidades dos alunos que estão em patamares distintos de aquisição da base alfabética; portanto, cabe ao professor identificar quais são as melhores estratégias de ensino para seu grupo de alunos.

Outro aspecto, nessa situação, que merece ser trazido à análise diz respeito à diversificação do foco de interesse didático. Na situação analisada, a professora Jucélia não precisou apresentar uma actividade diferenciada para cada dupla de alunos. Pelo contrário, ela se utilizou da mesma situação didática para que todos os alunos reflitam sobre a língua escrita de acordo com os conhecimentos já conquistados por eles.

O facto de a professora Jucélia ter oferecido as orientações, anteriormente descritas, ao Aluno A e seu colega de actividade fez com que eles tivessem um desafio à altura do que conseguiam realizar nesse momento de aquisição da língua escrita. Essa afirmativa é decorrente do facto de a pesquisadora ter percebido o quanto a dupla de alunos se empenhou em pôr em ordem o conjunto de letras recebido para compor o nome *Anelise*: enquanto o Aluno A se concentrava em apontar as letras, uma a uma, seu colega observava a letra apontada por ele para identificar e seleccionar aquela indicada, compondo assim o nome em questão.

Pudemos perceber que estes alunos, especialmente o Aluno A, já passaram a dominar conhecimentos sobre o funcionamento do sistema alfabético de escrita, a saber:

- que aquele conjunto de marcas gráficas é denominado de letras, pois se referiam a elas dessa forma (apesar de não saberem denominá-las uma a uma);
- que as palavras são escritas da esquerda para a direita, pois o Aluno A apontou inicialmente a primeira letra posicionada à esquerda do nome, seguindo dela para a próxima, localizada à direita.

A actividade relaccionada aos nomes de familiares não foi realizada, pois o horário da aula chegou ao fim quando os alunos ainda estavam realizando a actividade Descubra o nome do colega, em duplas.

Diante deste facto, durante a entrevista, conversamos sobre a importância de propor a actividade aos alunos. Assim, ficou combinado que a mesma seria retomada com os alunos no início da próxima semana de aulas.

Além da retomada dessa actividade, outras foram organizadas tendo em vista os conteúdos previstos para a área de Língua Portuguesa da classe de 1ª série do EF, que constam na planificação bimestral (Anexo II), dos quais foram selecionados:

- *identificação do seu próprio nome;*
- *identificação da letra inicial de nomes;*
- *identificação das letras do alfabeto;*
- *análise e utilização de diferentes padrões silábicos;*
- *reconhecimento de que as sílabas são formadas de diversas maneiras (diferentes combinações entre consoantes e vogais: CV, VC, CCV, CCVCC, CVV, CCV, CVC, CCVC, CVCC)*
- *identificação de algumas características do texto poético: linhas curtas e estrofes (agrupamentos que dão destaque aos espaços em branco); e rimas (repetição de sons ao final de dois ou mais versos)*

Diante destes conteúdos, durante a entrevista e com a mediação da pesquisadora, a professora Jucélia estabeleceu a seguinte programação de actividades para a próxima semana de aulas com seus alunos:

PROGRAMAÇÃO: 4ª semana de investigação

PALAVRAS ESTÁVEIS – NOMES DE COLEGAS

28/02/05

Retomada da actividade sobre os nomes de familiares dos alunos da classe, actividade esta descrita na programação de actividades da semana anterior.

Apresentação do poema “Toda criança do mundo”, de Ruth Rocha. (vide Anexo VI)

Para iniciar o trabalho com a leitura do texto, a professora Jucélia perguntaria aos alunos se eles conheciam e/ou já leram poemas. Suscitaria questionamentos e elaboraria hipóteses com eles, registrando as respostas no quadro. Depois, ela registraria o título do poema no quadro da sala, a fim de que os alunos antecipassem a ideia principal do texto que seria lido.

Esta actividade mobilizaria conhecimentos prévios sobre o assunto, de forma a preparar os alunos para a entrada efetiva no texto.

Para o momento da leitura do texto, a professora Jucélia comentaria com os alunos da classe que a autora do poema, Ruth Rocha, havia criado um texto com muitos nomes e indagaria se eles acreditavam que seus próprios nomes poderiam estar ali registrados – no texto.

A intenção era a de criar uma expectativa prévia para a recepção do texto. Afinal, lê-se para buscar informações no texto.

Previamente, a professora iria reproduzir o poema em um cartaz, de modo que os alunos pudessem acompanhar a leitura e tivessem informações escritas para comprovar suas hipóteses – seus nomes foram ou não citados pela autora?

Portanto, considerando que os alunos acompanhariam a leitura com o intuito de identificar seus próprios nomes, a professora Jucélia solicitaria que cada aluno ficasse com o seu cartão de nome nas mãos. Assim, durante a leitura do poema no cartaz, cada aluno poderia constatar a aparição ou não do seu nome no texto. Se identificados, os nomes presentes nos cartões deveriam ser colocados sobre os respectivos no cartaz do poema.

Após essa leitura em que os cartões dos alunos fossem colocados sobre o cartaz com o poema, a professora Jucélia iria convidar toda a classe para ler o texto, intensificando principalmente o incentivo para que lessem os nomes cujos cartões faziam parte do poema.

Depois das actividades de leitura, a professora Jucélia iria conversar com os alunos sobre a forma e o conteúdo do texto, seu valor semântico, ou seja, que a autora o escreveu para expressar o amor, a afetividade que sente pelas crianças de todo o mundo.

Da mesma forma, iria levá-los a comparar o que disseram antes da leitura e o que observaram depois. Assim, esperava que os alunos percebessem que o poema apresenta rimas, pode emocionar ou fazer refletir sobre um tema. Cada pessoa pode apreendê-lo de um modo diferente a cada leitura. Além disso, pretendia fazê-los perceber que o ato de ler um poema precisava apresentar ritmo, expressividade e entonação, garantindo, assim, a musicalidade necessária a esse gênero textual.

01/03/05

A professora Jucélia iria apresentar actividades para os alunos analisarem o poema Toda criança do mundo. Para isso, cada aluno receberia uma cópia do poema de Ruth Rocha para acompanhar mais uma vez a leitura dele, feita pela professora Jucélia.

A partir dessa seção de leitura, a professora Jucélia exploraria questões orais sobre o texto, como:

- O que vocês acharam desse poema escrito só com nomes?
- Como vocês se sentem ao saber que Ruth Rocha escreveu esse poema para homenageá-los?
- Vocês conhecem outras obras literárias dessa autora? Quais?

A professora Jucélia iria apresentar diferentes actividades relacionadas ao poema e também aos nomes dos próprios alunos da classe no decorrer daquela semana de aula. As previstas para esta data foram as seguintes:

- Circular alguns dos nomes apresentados no poema que se iniciam com a mesma letra do seu nome.
- Registrar nomes de colegas da classe que aparecem no poema.

02/03/05

A professora Jucélia iniciaria as actividades desse dia questionando os alunos da seguinte forma: Será que Ruth Rocha selecionou nomes que iniciam com cada uma das letras do alfabeto?

Após a apresentação das hipóteses e opiniões dos alunos, proporia a seguinte tarefa: completar um quadro com um dos nomes apresentados no texto para cada letra do alfabeto.

Depois, iria solicitar que observassem se havia sido possível completar todo o quadro.

A intenção era que os alunos percebessem que nem todas as letras foram contempladas pela autora. Portanto, a próxima questão apresentada pela professora Jucélia seria:

“Ficaram faltando nomes com quais letras iniciais?”

Para responder a esta questão, a professora orientaria que observassem o quadro da actividade anterior, para que chegassem à conclusão de que faltavam nomes com as iniciais **k, o, q, u, x e y**.

Realizada essa descoberta, a professora Jucélia assim orientaria:

Pesquise, com seus colegas, nomes que iniciem com essas letras e complete o quadro.

Os alunos poderiam completá-lo com nomes de alunos da própria classe iniciados pelas letras citadas anteriormente ou, então, procurar por outros nomes.

03/03/05

Ainda com relação ao poema Toda criança do mundo, a professora Jucélia iria apresentar mais situações para a análise e reflexão dos alunos:

- Procurar, no poema, três nomes que se iniciam com as letras apresentadas e registrá-los: G, M, F, T.
- Circular todos os nomes iniciados por uma determinada letra do alfabeto – a professora Jucélia faria um sorteio na presença dos alunos para determinar qual letra seria o foco das atenções deles, nessa actividade.
- Depois, deveriam copiar, no caderno, as palavras com essa letra sorteada. Deveriam sublinhar a palavra que apresentasse o maior número de letras; colorir a palavra que tivesse o menor número.
- Localizar e registrar, no caderno, um nome que tivesse o mesmo número de letras do seu próprio nome.
- Procurar, no poema, por um nome que:
 - a) não possuísse a letra A;
 - b) possuísse duas letras SS;
 - c) um nome que iniciasse com a mesma letra inicial do nome da professora;
 - d) um nome com 3 letras.

04/03/05

Os alunos seriam organizados em duplas e, cada dupla, receberia um conjunto de cartões com sílabas.

A orientação da professora Jucélia seria para que organizassem os cartões de modo a compor nomes de crianças citados no poema. A mesma actividade seria realizada na sequência, no entanto, com as sílabas que compunham os nomes dos próprios alunos. Nessa actividade, os alunos analisariam os diferentes padrões silábicos existentes na língua portuguesa. A professora Jucélia despertaria a atenção dos alunos para o fato de algumas partes da palavra (nome) serem compostas por uma única letra, outras serem compostas por duas, e assim sucessivamente. Da mesma forma como analisaram essa particularidade nos nomes que fazem parte do poema, também seriam levados a analisar seus próprios nomes: Por quantas partes seus próprios nomes são compostos? Por quais letras são formadas essas partes?

Além dessas questões, os alunos seriam questionados sobre o que aconteceria se alguém se esquecesse de anotar uma das letras do seu nome. A intenção da pergunta é a de mobilizar a atenção e reflexão sobre a função que cada letra desempenha na palavra.

A apresentação do género textual poema, além de constar na Planificação Bimestral da área de Língua Portuguesa, vinha ao encontro da necessidade de articular o desenvolvimento de um trabalho significativo para crianças da faixa etária em questão. Segundo Teberosky (2001), em torno de 5 (cinco) ou 6 (seis) anos:

“(…) se realiza a aprendizagem de dois aspectos, um relacionado diretamente com a compreensão do funcionamento do sistema alfabético e outro com a compreensão do tipo de linguagem que constitui a linguagem escrita. (...) Tanto a compreensão do funcionamento do sistema alfabético como a diferenciação do tipo de linguagem próprio dos diferentes géneros escritos são actividades cognitivas complexas e jamais mecânicas”. (Teberosky, 2001; p. 70)

Portanto, para a ocasião da actividade observada pela pesquisadora, a professora Jucélia havia providenciado dois materiais de consulta para os alunos: o poema ‘Toda criança do mundo’ e uma nova lista com os nomes de alunos da classe. Desta forma iria contribuir para o estabelecimento de relações para os alunos.

Com esses materiais, a professora disse que as duplas de alunos teriam melhores condições de realizar a actividade que iria propor – compor nomes citados no poema a partir de cartões de sílabas que os constituíam.

Além da oferta deste material de consulta, a professora Jucélia também ofereceu auxílio às duplas de acordo com a necessidade que percebia em cada uma delas. Isso se fez evidente, por exemplo, quando se dirigiu a uma dupla de alunos que não apresentava indícios de perceber qual nome poderiam formar com os cartões de sílabas recebidos. Essa dupla era constituída pelo Aluno A, alvo da pesquisa, e um colega. A professora Jucélia assim se dirigiu a eles:

“Vou dar uma dica para vocês: esse nome está na primeira estrofe, na primeira parte, do texto. Por aqui, ó”. (Enquanto falava, fazia um círculo imaginário, com o dedo indicador, sobre a primeira estrofe do texto que estava sendo utilizado pelos alunos).

Este comentário da professora Jucélia serviu como estímulo aos alunos, pois se organizaram em suas cadeiras e voltaram os olhos e as atenções para a primeira estrofe do poema. O Aluno A pegou um dos cartões e olhava ora para esse cartão, ora para a parte do texto indicada pela professora Jucélia.

Minutos depois, quando novamente voltou a conversar com esses alunos, a professora Jucelia novamente entrevistou, tendo em vista a realização da actividade pelos alunos, pois eles ainda não haviam conseguido progredir na realização da mesma – continuavam observando a estrofe apontada pela professora anteriormente:

“Vou dar mais uma dica: que tal se vocês procurassem por um nome que tenha essas duas letras uma em seguida da outra? (nesse momento, pegou o cartão que continha a sílaba NI). Acho que olhando isso, o ‘n’ e o ‘i’, vocês conseguem descobrir qual nome é possível montar com os cartões”.

Um dos alunos pegou o cartão oferecido pela professora Jucélia enquanto o Aluno A segurava o texto. Com o dedo indicador, o Aluno A percorria o poema procurando pela sequência de letras (*n* e *i*) na primeira estrofe. Dessa forma, logo conseguiram identificar qual dos nomes possuía essa sequência de letras ‘*Mônica*’ e ordenaram os outros dois cartões que ainda possuíam sendo orientados por questionamentos feitos pela professora Jucélia:

“E agora me digam: como esse nome começa? Com que letra? Qual cartão apresenta uma parte iniciada por essa letra? Onde deve ser colocado para compor o nome que vocês descobriram”?

Desta forma, seguindo as questões propostas pela professora, a dupla conseguiu montar o nome em questão. Em outra dupla de alunos, composta pelos alunos B e um colega, a estratégia da professora foi diferente: ela indicou qual era o cartão inicial (sílabas inicial) da palavra:

“Vou dar uma ajudinha... a primeira parte do nome que vocês devem compor é esta aqui, ó. (selecionou e mostrou aos alunos o cartão com a sílaba SA). Agora, me digam como vocês podem fazer para saber que nome é esse”?

Depois de aguardar alguns instantes e não obtendo nenhuma resposta dos alunos, a professora Jucélia completou: *“Se essa é a primeira parte do nome, então, vocês devem procurar por um nome que comece desse jeito, no texto. Não é”?*

Os alunos concordaram e assim procederam até localizarem o nome ‘Samuel’. É preciso ressaltar que, em alguns momentos, se confundiam com a palavra ‘seja’, presente em vários versos do poema. No entanto, depois de algumas retomadas, localizaram o nome e o compuseram com os cartões.

Já o Aluno C e o colega com quem formava dupla não precisaram receber nenhum auxílio da professora. Quando Jucélia chegou até a dupla para oferecer auxílio, a dupla já havia montado o nome com os cartões de sílabas, pois se tratava justamente do nome de um dos componentes – factor que favoreceu a realização da composição.

Como a professora Jucélia precisava ainda oferecer auxílio a outras duplas de alunos, sugeriu que o Aluno C e seu colega pegassem um novo envelope de cartões. Assim, se depararam com as seguintes sílabas: ‘Ar’ e ‘thur’.

Logo que constatarem as duas partes, identificaram a letra ‘h’ e foi essa letra que ofereceu indícios para a procura pelo nome no interior do poema. O colega que formava dupla com o Aluno C comentou: *“Ó, esse nome tem H. Vamos procurar um (nome no poema) com H”*.

Assim, não foi demorada a realização dessa proposta de composição de nomes por essa dupla de alunos.

Este facto foi discutido posteriormente com a professora Jucélia, durante a entrevista. A pesquisadora sugeriu que diante de uma proposta didática em que os alunos demonstrassem autonomia, seria conveniente que recebessem tarefas que proporcionassem maiores oportunidades de reflexão. Ou seja, a dupla de alunos composta pelo Aluno C e um colega,

poderia trabalhar em parceria, mas receber cartões para compor dois nomes citados no poema, cada aluno trabalharia com um nome. Assim, um aluno actuaria como apoio ao outro, caso fosse necessário, sem, no entanto, tornar a tarefa simplificada demais para ser resolvida por eles.

O trabalho em duplas poderia facilitar a troca de idéias e de estratégias de acção diante dos desafios propostos, sem, no entanto, invalidar as oportunidades de aprendizagem.

Como forma de registo, a professora Jucélia propôs que os próprios alunos colassem os cartões de sílabas em tiras de papel. Essas tiras com nomes de crianças citados no poema foram sobrepostas no texto que figurava em um cartaz no mural da classe.

Em seguida, a professora Jucélia solicitou que os alunos tomassem a lista de nomes de alunos da classe e, colectivamente, lessem cada um deles.

A pesquisadora notou o seguinte desempenho dos alunos alvo da pesquisa:

Aluno A: fixou o olhar na lista e pronunciava alguns nomes, seguindo o coro formado pelo restante da classe. Em alguns momentos, aparentava não estar ‘lendo’ a lista, pois olhava para os lados para observar a acção de seus colegas.

Aluno B: acompanhava a leitura realizada pela classe apontando com o dedo indicador os nomes da lista. Nem sempre apresentou correspondência entre o que lia com o que pronunciava; apenas cuidava para mudar de linha a cada nome pronunciado.

Aluno C: acompanhava a leitura, pronunciando alguns dos nomes junto com os colegas; em outros momentos, preocupava-se mais em estabelecer correspondência entre o registo escrito e o nome que estava sendo citado pela classe, ou seja, procurava vincular o nome com a quantidade de registo escrito que havia na linha da lista que estava sendo focada por ele.

Fica evidente, portanto, que tanto o Aluno B quanto o Aluno C estão apresentando o entendimento de que precisam vincular o registo escrito com o que está sendo pronunciado. Segundo Grossi (1990b e 1990c), esse comportamento denotou que estão compreendendo algumas acções comuns ao acto de leitura, como a vinculação da escrita com a pronúncia. Essa compreensão é de extrema importância, mesmo que ocorra de maneira equivocada.

Grossi (1990a) salientou que é a busca pela vinculação do escrito com o que está sendo falado é que levará o aluno a reflectir sobre como funciona o sistema de representação; portanto, a partir dessa constatação, possivelmente, os alunos irão se preocupar em conhecer mais as especificidades da língua escrita, irão ampliar seus conhecimentos.

Segundo Grossi (1990b), a busca por vincular pronúncia e escrita leva o aluno a re-elaborar a forma como pensa e como representa suas ideias por meio da escrita.

Após a leitura da lista de nomes de alunos, a professora Jucélia apresentou a tarefa que iriam realizar: compor um nome a partir de cartões que continham as sílabas.

Novamente os alunos actuaram em duplas e, para cada uma delas, a professora Jucélia entregou um envelope com cartões. Logo que receberam os envelopes, os alunos demonstraram saber como realizar a tarefa: observavam os cartões e analisavam a lista de nomes da classe. Foram poucas as intervenções da professora Jucélia no sentido de alertar algumas duplas para que efectuassem a consulta à lista.

O Aluno C e seu colega de actividade usaram de imediato a estratégia de adoptar uma das sílabas recebidas como elemento indicativo, ou seja, percorriam a lista observando a ocorrência daquela sequência de letras para identificar a qual nome pertencia. Dessa forma, localizaram a sílaba ‘te’ em ‘Esteli’ e compuseram esse nome com os cartões.

O Aluno B e seu colega de actividade apenas receberam uma dica da professora que lhes disse: “*E então, já escolheram qual combinação de letras, sílaba, será observada por vocês na lista de nomes?*”

Esse comentário foi suficiente para os alunos escolherem um dos cartões e partirem para a observação de nomes. Essa dupla de alunos havia recebido as sílabas ‘a, be, triz’. Tomaram como referência o cartão que continha uma letra conhecida por eles ‘A’, pois se referiam a ela pelo nome.

Na busca realizada pelos alunos, se depararam com vários nomes que apresentavam essa letra. Esse facto levou a dupla a rever o critério adoptado para a análise da lista.

Aluno B: “*Aqui tem outro (nome) que tem A.*” (apontava para o nome *Ana Paula*, na lista)

Colega: “*E ele tem assim, essas letras?*” (mostrou o cartão com a sílaba BE)

Aluno B: “*Não. Então, não é esse nome.*”

Colega: “*Veja o outro (nome).*”

Aluno B: “*Também tem A.*”

Colega: “*Não veja essa (letra)! Veja se tem essas aqui.*” (referindo-se às letras que compunham a sílaba *be*)

Aluno B: “*Não tem. Mas o outro nome tem, sim.*” (apontando para a sílaba *be* em *Beatriz*.)

Assim, ordenaram os cartões de sílabas e compuseram o nome ‘Beatriz’. O Aluno B comentou: “*Ó, formou Beatriz*” (apontou as letras do nome enquanto o pronunciava.

Ressalta-se que o Aluno B demonstrou, mais uma vez, intenção de vincular a palavra pronunciada com o texto escrito, aspecto esse muito importante para avançar em seu processo de aquisição da língua escrita.

O aluno A e seu colega de actividade na dupla receberam orientações mais pontuais da professora Jucélia. Da mesma forma como os havia orientado na actividade com nomes citados no poema, orientou-os nesse momento com a composição do nome de um colega da classe.

Jucélia entregou o envelope a eles, aguardou que retirassem os cartões e logo que os tinham disponibilizado sobre a mesa, ela disse: “*A dica que eu vou dar para vocês é a primeira letra. O nome que vocês devem montar começa com a letra G. Qual é a sílaba que tem G?*”

O Aluno A tomou um cartão nas mãos. Esse cartão continha a sílaba ‘vo’ e, diante disso, a professora Jucélia assim procedeu:

Professora Jucélia: “*Essas letras são o V e o O, que formam vo. A sílaba que começa com G é esta aqui, ó. (referindo-se à sílaba gus) Elas formam a sílaba GUS. Será que vocês conseguem lembrar um nome de amigo que comece assim: Gus?*”

Colega: “*Gustavo*”!

Aluno A: “*É o Gustavo*”!

Professora Jucélia: “*Isso mesmo. Então, encontrem na lista o nome Gustavo para saber como ele é formado*”!

A professora ainda permaneceu mais uns instantes com essa dupla de alunos, até que encontraram o referido nome na lista. Quando percebeu que haviam localizado e confirmavam que o nome era assim iniciado, Jucélia os deixou para atender outra dupla de alunos.

Continuamos a observar as acções do Aluno A e seu colega que passaram a se preocupar com a posição dos outros dois cartões para compor o nome ‘Gustavo’. Inicialmente colocaram os cartões aleatoriamente, obtendo a seguinte composição: ‘Gusvota’.

O colega do Aluno A comentou: “*Mas esse nome tem que terminar com O, ó*”. (Apontando para o final do nome ‘Gustavo’, na lista). Diante disso, o Aluno A, que havia elaborado a composição, concordou e modificou a posição dos cartões, obtendo o nome ‘Gustavo’, convencionalmente.

Quando a professora Jucélia percebeu que as duplas haviam realizado a tarefa, solicitou que lessem o nome formado. O Aluno A e seu colega realizaram a tarefa, porém, não fizeram menção de relacionar o que falavam com o que estava escrito nos cartões. Outras duplas, ao contrário, como as compostas pelo Aluno B e C, apontavam os cartões enquanto diziam os nomes de colegas que foram montados.

A professora Jucélia fez um desafio aos alunos: “*Vou escrever um nome aqui no quadro. Quero ver se vocês conseguem ler que nome é esse*”. Escreveu, então, o seu próprio nome no quadro: ‘Jucélia’. Dois alunos da classe disseram se tratar do nome dela.

Jucélia não confirmou, apenas propôs que verificassem as duas letras iniciais, apontando-as. Alguns alunos da classe identificaram-nas, falando que eram o ‘j’ e o ‘u’. Jucélia, então, perguntou como ficava a sílaba formada por ‘j’ e ‘u’; os mesmos dois alunos disseram ‘ju’. Então, a professora leu seu próprio nome pausadamente apontando cada sílaba. Depois, convidou os alunos a fazerem o mesmo tipo de leitura com o nome que haviam montado durante a actividade.

Notamos que o Aluno C realizou a tarefa adequadamente, mantendo relação entre os cartões e as sílabas orais que formavam o nome ‘Esteli’. O Aluno B, que estava diante do nome ‘Beatriz’, apontou para os cartões, mas não de maneira correspondente, ou seja, quando disse a primeira sílaba ‘be’ já estava apontando a letra ‘a’, no nome. Quando chegou à última sílaba oral ‘triz’ já estava apontando para a letra ‘z’ há algum tempo. Mesmo o aluno não executando com precisão a relação entre a emissão oral e o registo escrito, a demonstração desse comportamento é um grande indício de que entendeu que deve existir correspondência entre o que se diz/lê com o que se escreve.

O Aluno A e seu colega realizavam a tarefa de apontar os cartões que faziam parte do nome que montaram, porém, não demonstrava atribuir sentido a essa acção. Percebemos que ora o Aluno A, ora o colega de dupla faziam menção de apontar os cartões depois de observar as duplas próximas realizarem essa acção.

A professora Jucélia perguntou se a classe lembrava de qual era a sílaba inicial do nome dela. Enquanto questionava, apontava a referida sílaba no nome que estava escrito no quadro. Alguns alunos se recordavam e disseram que tratava da sílaba ‘ju’. Então, a professora perguntou se sabiam o que aconteceria caso essa parte do nome dela fosse retirada; da mesma forma, conforme o questionamento os alunos, apagaram a referida sílaba, ficando então o nome ‘Célia’. Jucélia instigava os alunos: “*Tentem pensar em meu nome inteiro, mas não pronunciem a primeira parte. Pronunciem a partir da segunda parte*”.

Alguns alunos realizaram a tentativa e se divertiram ao descobrir que a retirada de parte do nome fazia com que outro nome fosse formado ‘Célia’.

A professora, então, propôs que fizessem o mesmo: retirar a primeira sílaba dos nomes dos colegas que haviam montado para ver se isso fazia com que outro nome surgisse.

Assim, cada dupla voltou à atenção para o nome que tinham montado e retiraram a primeira sílaba dele. Algumas duplas conseguiram realizar a leitura excluindo a sílaba inicial do nome, outras necessitaram do auxílio da professora Jucélia, que dizia: “*Vamos lá: pensem no nome completo, mas não pronunciem a primeira parte dele. Pronunciem o restante do nome.*” Com essa orientação, várias duplas conseguiram realizar a proposta de leitura, algumas das duplas, inclusive, divertindo-se muito com o resultado obtido, como, por exemplo: ‘cardo, cas, ciano’.

Algumas duplas obtiveram nomes, como ‘Lia, Manuel’; outra dupla obteve a palavra ‘atriz’. Os alunos também constataram que formavam apelidos, como ‘Nanda, Nando, Íza’.

Conforme conversavam sobre esses aspectos a professora Jucélia fazia anotações no quadro, compondo grupos com eles.

Estes encaminhamentos adotados pela professora Jucélia visam desenvolver a consciência fonológica²⁰ em seus alunos. Com esses desafios apresentados aos alunos Jucélia pretendeu intensificar a capacidade de eles prestarem atenção à cadeia da fala e atribuir significado a ela.

Na actividade descrita, o objetivo estava voltado à identificação das sílabas que compõem as palavras; portanto, de acordo com Godoy (2005), tratava-se do desenvolvimento do segundo nível de consciência fonológica a qual corresponde à capacidade de o sujeito perceber as partes que a palavra tem. Esse conhecimento é essencial aos sujeitos que estão em processo de aquisição da língua escrita, pois, a partir dele, será possível que percebam que as partes que constituem palavras são compostas por unidades ainda menores, os fonemas. Esses aspectos foram tratados com a professora Jucélia durante a entrevista semanal realizada com a pesquisadora.

Por fim, como última actividade proposta neste dia para os alunos, a professora Jucélia solicitou que observassem a primeira sílaba do nome que haviam montado e citassem outro nome ou palavra que iniciasse da mesma forma. A actividade inicialmente foi realizada de maneira colectiva: cada dupla contou para o restante da classe qual havia sido a sua escolha. Depois, Jucélia entregou um papel e solicitou:

- a colagem dos cartões que compunham o nome com o qual trabalharam até aquele momento;

²⁰ Capacidade de distinguir o fonema na cadeia da fala com a intenção de escrever ou transformar as combinações dos sinais gráficos em seus correspondentes significados, ou seja, para ler.

- a elaboração de um desenho que representasse a palavra iniciada da mesma forma que o nome – com a mesma sílaba;
- a escrita dessa palavra.

A dupla de alunos da qual fazia parte o Aluno A recebeu ajuda da classe toda, pois não conseguiam citar uma palavra que iniciasse com a sílaba ‘Gus’. Os colegas da classe sugeriram a palavra ‘guloso’, apesar de alguns negarem a possibilidade dessa palavra já que ela deveria ser iniciada por ‘Gus’ e não por ‘Gu’; outros alunos sugeriram ‘agulha, canguru’, sugestões que geraram discussões a respeito da posição da sílaba na palavra. A professora Jucélia apenas mediava às discussões, mas não apresentava seu ponto de vista; esse comportamento, segundo ela, tinha a intenção de favorecer discussões e não a imposição da vontade dela à situação. Assim agiu a professora até que as sugestões se esgotaram; Jucélia então disse que poucas eram as palavras iniciadas por ‘Gus’ e que, certamente, esse facto teria de ser considerado, estabelecendo-se outra regra para situações como essa. Assim, a professora perguntou diretamente aos alunos: “*Das palavras que os amigos sugeriram, qual você deseja escolher?*”. Os alunos optaram por *guloso* e, assim, ficou combinado que se fossem necessárias adaptações na actividade elas seriam feitas com o consenso da dupla envolvida.

A seguir, é apresentado o registo elaborado por essa dupla de alunos:

Figura 11 – Texto Aluno A:

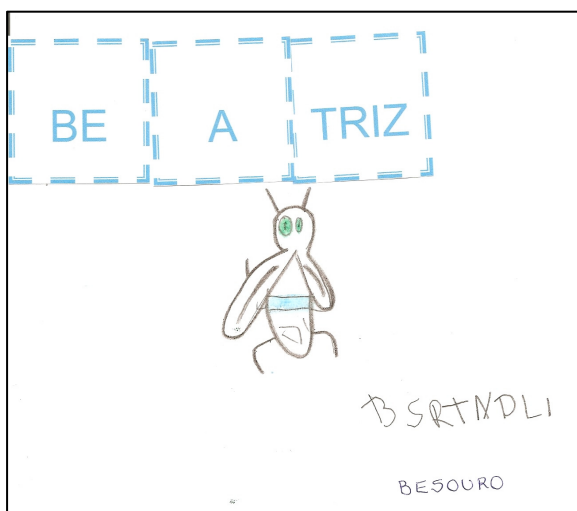


Nota-se que os cartões contendo as sílabas do nome foram mantidos na ordem com que realizaram a composição anteriormente citada; em seguida, é possível perceber a representação criada pelos alunos para a palavra ‘guloso’ e, por fim, a forma como escreveram a palavra em questão. Ressaltamos que os alunos combinaram que um deles faria o desenho e o outro, a escrita. Justamente a escrita foi elaborada pelo Aluno A.

É possível, então, afirmar que o Aluno A continua a percorrer seu processo de aquisição da língua escrita. Na colecta de texto desse mesmo aluno, realizada anteriormente, notou-se a presença de sinais gráficos denominados como pseudoletas, pois não se constituíam de formas semelhantes às letras, mas não guardavam traços figurativos daquilo que pretendia representar. Nesse momento, seu registo escrito é formado por sinais gráficos um pouco mais elaborados que anteriormente: deixou de fazer traços espiralados e passou a compô-los de maneira distinta, alguns com linhas rectas e outras, com curvas. Outro aspecto que pode ser observado diz respeito à organização de seu registo: suas marcas gráficas foram elaboradas horizontalmente e da esquerda para a direita.

O Aluno B e o colega com quem compartilhava a tarefa realizaram o seguinte registo:

Figura 12 – Texto Aluno B:



Durante a realização da actividade de escrita, acompanhamos o desempenho dos alunos. Nesse caso, o Aluno B não ficou responsável pela tarefa escrita, mas deu vários palpites ao colega que escrevia. A presença da inicial B, por exemplo, foi o factor desencadeante da conversa entre eles:

Colega: “A gente tem que escrever ‘besoro’”.

Aluno B: “Coloca aí o B, porque começa assim ó – BE, que nem no meu nome”.

Colega: “Tá. (escrevendo a letra B) Já coloquei. E agora, tem que colocar o quê?”

Aluno B: “Agora, não sei”.

A dupla ficou alguns instantes em silêncio.

Aluno B: “A gente tem que pôr letras”.

Colega: “Eu sei. Qual?”

Aluno B: “Põe uma que você acha, depois eu digo uma também”.

Colega: (escrevendo o S) “Pronto”!

Aluno B: “Agora coloque aí o R”.

Colega: “Como que é”?

Aluno B: “*Esse, ô*!” (apontando a letra R no nome *Beatriz*, nos cartões já colados no papel por eles mesmos).

Colega: “*Agora é a minha ve*”. (logo depois de dizer isso, registou a letra T)

Aluno B: “*Escreve aí um N*”.

Colega: “*Ah, esse eu sei*”... (escreveu a letra sugerida) “*Eu acho que agora vai um D e pronto*”.

A professora Jucélia se aproximou dessa dupla de alunos e perguntou se eles já haviam feito a leitura do que escreveram. Diante da negativa, os alunos foram incentivados por Jucélia para realizar essa tarefa. Assim, os alunos pronunciaram a palavra ‘besouro’ enquanto o Aluno B apontava o registo que haviam elaborado: ‘bsrtnd’.

O Aluno B percebeu que a maneira como apontou as letras não permitiu que houvesse correspondência entre o que estava escrito com o que estavam falando: ele já havia terminado de apontar as letras escritas, mas a emissão oral das partes que compunham a palavra ainda não havia terminado de ser pronunciada por ele e seu colega. Diante disso, fez a seguinte constatação:

Aluno B: “*Faltou*”.

Colega: “*O quê*”?

Aluno B: “*Letras! Veja: BE-SO-RO*”. (quando disse a última sílaba, já não havia mais letras para serem apontadas na escrita que haviam elaborado).

Colega: “*É mesmo! Coloque mais letra*”.

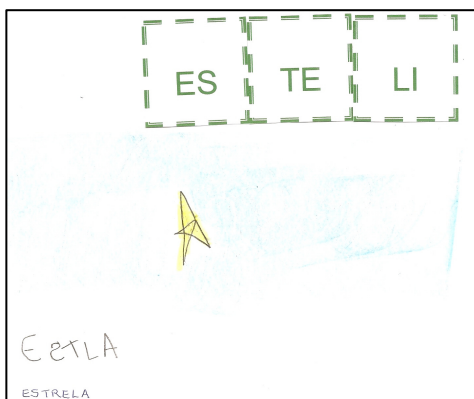
Aluno B: “*Tá*”. (e escreveu um L e um I).

A professora Jucélia pediu aos alunos que mais uma vez lessem o que haviam registrado e, agora, os alunos recitaram as sílabas da palavra ‘besouro’ e conseguiram fazer com que a emissão oral correspondesse à quantidade de letras que haviam escrito.

Ficou evidente o interesse do Aluno B em fazer com que o registo escrito mantivesse vinculação, ao menos quantitativa, com a emissão oral, a quantidade de letras foi determinada pelo tempo com que as sílabas foram pronunciadas por ele e seu colega. Mesmo o Aluno B não percebendo o valor qualitativo existente entre os sons pronunciados e as letras registradas, há de se ressaltar o esforço por incorporar uma nova informação à sua forma de compreender o sistema de escrita: anteriormente, para escrever diferentes palavras, o Aluno B registrava uma quantidade aleatória de letras e utilizava aquelas cuja forma mais conhecia. Nessa situação observada, notou-se que ele percebeu a necessidade de vinculação entre o que fala com o que escreve. Esse novo fator vai conduzi-lo a refletir ainda mais sobre o desmembramento oral das palavras em sílabas e, então, segundo Grossi (1990b), passará a elaborar uma seleção de letras que corresponda às suas novas descobertas.

O Aluno C e seu colega elaboraram o seguinte registo:

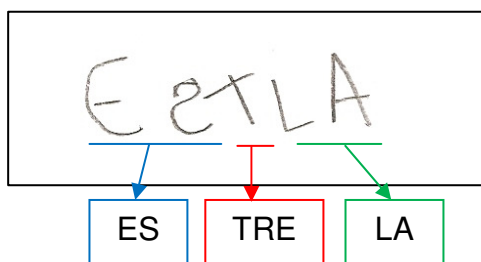
Figura 13 – Texto Aluno C:



Acompanhamos o momento em que a professora Jucélia realizou uma intervenção junto a essa dupla de alunos: solicitou que lessem o que haviam registrado, apontando as letras ou sílabas com o dedo.

O Aluno C iniciou a leitura do registo elaborado por ele e seu colega e a sua emissão oral foi a seguinte:

Figura 14 – Detalhe de texto Aluno C:



Notamos que este aluno já apresenta clareza quanto ao facto de haver relação directa entre o que se pronuncia e o que se escreve. Ficou-nos perceptível que ele apresentou certo desconforto ao se deparar com uma única letra para representar a sílaba oral ‘tre’, pois fez uma pausa e olhou para Jucélia. Em seguida, finalizou a leitura apontada da palavra.

A representação gráfica da palavra ‘estrela’, elaborada por essa dupla de alunos, denota que compreenderam a necessidade de combinar mais de uma letra para compor partes da palavra. No entanto, esse conhecimento não é aplicado por eles para todas as partes da palavra. Esses aspectos presentes na produção escrita desses alunos, e em especial no Aluno C, alvo da pesquisa, levam à constatação de que se encontra em um momento de aquisição da escrita em que utilizam hipóteses de nível silábico-alfabético.

Importante retomar e estabelecer comparações entre a maneira como o Aluno C elaborava seus registos escritos anteriormente e a maneira como o faz nesse momento. No texto coletado anteriormente, notava-se que o Aluno C representava cada sílaba emitida

oralmente por meio de uma letra. A seleção de letras que fazia já apresentava o cuidado com a qualidade da letra que iria representar a sílaba em questão, ou seja, seus registos escritos já apresentavam valor sonoro. Actualmente, o aluno vem acrescentando mais letras em seus registos, ou seja, para algumas sílabas emitidas oralmente, utiliza mais de uma letra para representá-la. Ressalta-se que esse acréscimo não ocorre para todas as sílabas, mas já evidencia avanço no que tange ao processo de aquisição da língua escrita (Grossi, 1990c).

Segundo essa autora, a superação da fase silábica tem como apoio o conhecimento da correspondência sonora convencional das letras e esse factor é observável no Aluno C desde a ocasião de colecta de texto anterior. Naquele registo escrito, ele já demonstrava conhecimentos a esse respeito e, na coleta de texto, esse comportamento continua a ser observado: selecciona letras de acordo com o valor sonoro delas, apresentando um acréscimo de letras (mais de uma letra para cada sílaba) também com valor sonoro.

A percepção de que as sílabas são compostas por unidades menores faz com que o aluno reavalie seus registos escritos. Esse processo de fonetização da sílaba (Grossi, 1990c) não ocorre de forma instantânea e definitiva. Por esse motivo é que o aluno escreve alfabeticamente algumas sílabas da palavra e silabicamente, outras.

Reconhecer que as sílabas podem possuir mais de uma letra não leva o aluno a automaticamente concluir que podem existir sílabas de duas, três, quatro ou cinco letras, assim como reconhecer que algumas realmente podem ser representadas por uma única letra. Talvez por esse motivo que o Aluno C tenha demonstrado certo desconforto ao se deparar com a instabilidade – ora duas letras, ora uma só em seu próprio registo escrito. Possivelmente ele esteja vivendo um momento de busca por uma regra que possa orientá-lo nos momentos de escrita. Esse aspecto será acompanhado nas próximas ocasiões em que a professora Jucélia propuser uma situação de escrita e a pesquisadora efectuar a observação dela junto a este aluno alvo da pesquisa.

Outra questão que precisa ser ressaltada é a importância que o Aluno C deu ao facto de ele ter percebido a necessária vinculação que precisa existir entre a leitura e a escrita, fator esse apontado por Grossi (1990c).

Na entrevista realizada com a professora Jucélia logo depois da observação realizada pela pesquisadora, pôde-se discutir diferentes aspectos relacionados aos encaminhamentos, às intervenções da professora e dos próprios alunos, assim como as produções escritas dos alunos foram tomadas como objecto de análise.

A professora Jucélia assim se posicionou quanto aos encaminhamentos planejados para a semana de aulas:

“As actividades que planejamos para a semana foram muito produtivas. Sou sincera em dizer que a sugestão de trabalhar com um texto (poema Toda Criança do Mundo) tão longo me deu medo. Mas, quando vi que as crianças se interessaram por um texto constituído quase integralmente por nomes, me acalmei e tudo deu certo”.

Sobre o interesse e motivação dos alunos, a professora Jucélia destacou o desempenho que eles demonstraram nas tarefas de leitura:

“Eu fiquei impressionada com a identificação rápida que alguns alunos faziam de nomes conhecidos no texto. Parece que eles passavam os olhos e pronto! Já sabiam o que estava escrito ali”!

Como uma das intenções da pesquisadora se referia a subsidiar a professora Jucélia com um aporte teórico que explicasse e esclarecesse os acontecimentos observados em classe, discutiu-se como se dá a aquisição das estratégias de leitura. O automatismo de leitura percebido pela professora Jucélia em seus alunos é um dos elementos fundamentais para que haja fluência²¹.

Para que o aluno se torne um leitor hábil, necessita desenvolver processos automáticos de decodificação, ou seja, precisa ler palavras como um todo, de maneira rapidez e eficiente.

A pesquisadora explicou à professora Jucélia que o automatismo percebido por ela surge por meio da prática constante (Sim-Sim, 1995). Por esse motivo é fundamental oferecer muitas e variadas oportunidades aos alunos a fim de que experimentem e exercitem as estratégias de leitura no que se refere ao reconhecimento de palavras e conquistem maior competência nessa tarefa.

Sobre o desempenho dos alunos, a professora Jucélia demonstra estar cada vez mais convencida de que o trabalho em duplas de alunos é muito produtivo, segundo ela *“os alunos se sentem mais seguros, compartilham conhecimentos e dúvidas e aprendem uns com os outros. Além disso, organizados assim, tenho como atendê-los de maneira mais personalizada”*.

O atendimento que ela oferece para as duplas de alunos também foi-nos percebido. Atender 14 duplas de alunos (e não 28 alunos, individualmente), torna as situações didáticas mais ágeis e favorece o interesse pela tarefa realizada, ou seja, o tempo de duração da actividade não se prolonga inadvertidamente e a professora consegue manter os alunos

²¹ Fluência é assim definida por Sim-Sim (1995, p. 212) “a leitura realizada sem esforço, somada ainda à precisão e ao automatismo na decodificação, acompanhada simultaneamente de rapidez na compreensão”

mobilizados pelo objetivo proposto na actividade.

A actividade que, segundo a professora Jucélia, mais se destacou nesta última semana foi à proposta em que os alunos deveriam circular todos os nomes iniciados por certa letra do alfabeto – sorteada por ela na presença dos alunos. Os alunos estavam reunidos em trios, nessa ocasião, e Jucélia comentou que um aluno ficava dando dicas para os outros do trio para auxiliá-los. Eles atuavam como se estivessem em um jogo, festejavam cada nova descoberta. Nessa actividade, a professora comentou que:

“eles tiveram oportunidade de constatar que os espaços em branco entre uma palavra e outra era uma informação bem importante para a realização da actividade, afinal, tinham que localizar palavras iniciadas por uma determinada letra e se não percebessem os espaços em branco, não saberiam onde uma palavra terminava e onde começava outra”.

O conhecimento citado pela professora Jucélia é de grande relevância para o desenvolvimento dos alunos acerca da língua escrita, conhecimento esse que desencadeia várias reflexões para alunos em diferentes momentos da aquisição da língua escrita. Os alunos que utilizam hipóteses de nível pré-silábico, por exemplo, estarão diante da informação de que um texto é constituído de palavras e que estas são compostas de combinações de sinais gráficos denominados letras. Alunos que se utilizam de hipóteses de nível silábico irão se deparar com o facto de que o texto, constituído de unidades menores – as palavras – possuem uma quantidade de letras que vai além da quantidade imaginada por eles; além disso, têm a oportunidade de constatar que o valor sonoro das partes que constituem a palavra é representado pela combinação de letras. Alunos que se utilizam de hipóteses de nível silábico-alfabético, poderão averiguar que as partes das palavras se constituem de uma quantidade variável de letras, podendo ser formada por uma, duas, três ou mais letras. Já alunos que apresentam hipóteses de nível alfabético em seus registos escritos, poderão constatar que mesmo palavras constituídas de poucas letras, como as monossílabas, mantêm distância da que está à sua esquerda e à sua direita.

Ainda na entrevista, a professora Jucélia e a pesquisadora seleccionaram os conteúdos previstos na planificação bimestral da área de Língua Portuguesa para a 1ª série do EF (Anexo II).

A partir dos conteúdos presentes nesse documento foram elencados para a próxima semana de aula actividades como:

*“- percepção da correspondência de sons finais em palavras, versos ou frases;
- reconhecimento da sonoridade proporcionada ao poema pelas rimas.*

- *identificação de algumas características do texto poético: linhas curtas e estrofes (agrupamentos que dão destaque aos espaços em branco); e rimas (repetição de sons ao final de dois ou mais versos);*
- *desenvolvimento de procedimentos de criação poética e literária;*
- *desenvolvimento da expressão oral por meio da recitação”.*

A partir da seleção de conteúdos previstos em planejamento e das intenções desta investigação, a professora Jucélia e a pesquisadora idealizaram a seguinte programação de actividades para serem realizadas pelos alunos e com os alunos na próxima semana:

PROGRAMAÇÃO: 5ª semana de investigação

PALAVRAS ESTÁVEIS – NOMES PRÓPRIOS

07/03/05

Nas actividades previstas com o poema, seria preciso destacar a presença de rimas no texto. Assim, a professora Jucélia orientaria actividades como:

- Oferecer listas de nomes citados no poema solicitando que os alunos ligassem aqueles que combinavam/rimavam. MARÍLIA, EMÍLIA, REGINALDO, GERALDO, MARIA, BIA
- Disponibilizar envelopes com letras para que os alunos organizassem-nas compondo nomes que rimam:

CRISTINA: I, I, A, N, C, R, S, T

REGINA: N, G, R, E, I, A

Esses encaminhamentos sobre rimas também seriam estendidos aos nomes dos alunos, de modo a compor uma lista de rimas da classe.

A mesma actividade seria realizada na sequência, no entanto, com as sílabas que compunham os nomes dos próprios alunos.

08/03/05

Produção de texto coletivo – poema

Com base na leitura do poema de Ruth Rocha e nos desafios propostos aos alunos como: oportunidade de compartilhar opiniões acerca do tema do texto lido; estudar a estrutura do gênero textual e experimentar a leitura oral com a intenção de perceber a musicalidade existente por meio das rimas; tanto a pesquisadora quanto a professora Jucélia acreditavam que teriam condições de produzir um poema colectivamente. Assim, além de criar uma estratégia para valorizar a colaboração de todos e enriquecer as discussões e descobertas dos alunos, seria uma oportunidade de averiguar os conhecimentos que tiveram a oportunidade de desenvolver com as actividades propostas.

A professora Jucélia, então, convidaria os alunos a escreverem um poema como fez Ruth Rocha: deveriam compor um poema apresentando os nomes de todos os alunos da classe. A professora contou também que, depois de pronto, eles levariam uma cópia do poema para casa, a fim de que seus familiares conhecessem os nomes dos alunos da classe.

Segue roteiro das principais tarefas que seriam realizadas tendo em vista a elaboração do texto coletivo:

- listar os nomes de todos os colegas;
- formar pares de nomes que rimam para apresentar no final dos versos;
- utilizar os nomes que não formam pares para o início e o meio dos versos;

- criar um título para o poema;
- organizar o poema em estrofes;
- terminar o poema indicando que todos os nomes apresentados nele compõem a turma da 1ª série A;
- ilustrar e assinar o poema;
- ensaiar a leitura do poema para apresentá-lo em casa.

Nesse dia, os alunos seriam orientados a verificar os nomes para identificar quais rimavam, formando pares. Para isso, a professora Jucélia pediria que cada aluno fixasse o cartão com seu nome no quadro, aleatoriamente. A partir da leitura de um dos cartões, seriam levados a identificar outro que rimasse com ele. Conforme os pares fossem sendo identificados, os alunos retiravam os cartões do quadro e os transportavam para o mural da sala, aos pares. Esses seriam apresentados no final de cada verso.

Os nomes que sobrassem sem par de rimas seriam apresentados no início e meio de versos.

09/03/05

A professora Jucélia orientaria a leitura e análise dos pares de nomes elaborados anteriormente. Caso sentissem necessidade de realizar alterações, seria esse o momento.

Depois, ofereceria uma folha com a estrutura prévia do poema, nos moldes do apresentado por Ruth Rocha:

Toda Criança do Mundo

SEJA _____ OU _____,
SEJA _____ OU _____,
SEJA _____, _____, _____,
SEJA _____, _____ OU _____,
_____, _____, _____, _____,
SEJA _____, _____, SEJA _____...

A professora Jucélia orientaria os alunos a preencherem a folha com nomes de alunos da classe. Para isso, deveriam seguir as seguintes orientações:

- nas linhas de cor preta, escrever nomes de colegas que não formavam pares de rima.
- nas linhas coloridas, escrever nomes de colegas que formavam pares de rimas, de acordo com a localização da cor.

Além da produção escrita e colectiva da primeira estrofe do poema, a professora Jucélia iria proporcionar reflexões sobre a leitura oral do texto elaborado; afinal, os alunos leriam o poema em casa, para os familiares. Assim, era importante orientá-los sobre os aspectos a serem considerados durante a leitura: rimas, ritmo e tom de voz. Para isso, a professora Jucélia previu seções de leitura a fim de que, no decorrer dos ensaios, os alunos adquirissem confiança e desenvoltura.

10/03/05

Os alunos iriam compor a segunda e última estrofe do poema, seguindo os mesmos procedimentos.

_____, _____, _____
_____, _____, _____,
_____ E _____,
_____, _____, _____,

Toda criança do mundo

Mora no meu coração!

Da mesma forma como destinaram tempo e atenção à leitura da estrofe produzida anteriormente, para esta estrofe procederam da mesma maneira: leram-na procurando encontrar o ritmo e a entonação adequados.

11/03/05

A professora Jucélia ofereceria uma página especialmente pensada para a assinatura dos alunos. Sob o título “Conheça os Autores”, criou uma tabela; na qual cada aluno faria seu autorretrato, assinando logo em seguida.

Como anteriormente, a professora Jucélia iria orientar outra secção de leitura para que os alunos se familiarizassem com o poema produzido e, assim, pudessem realizar a leitura dele em casa com segurança e desenvoltura.

Durante a entrevista com a professora Jucélia, o principal aspecto apontado por ela dizia respeito à quantidade de actividades colectivas que foram realizadas durante essa semana. Segundo Jucélia, os alunos praticamente não tiveram oportunidade para colocar em acção os conhecimentos que estavam adquirindo sobre a língua escrita. Nas palavras da professora,

“somente nas actividades sobre rimas é que foi possível aos alunos refletirem de maneira mais profunda sobre a constituição das palavras. Nas demais, os encaminhamentos sempre levavam para discussões colectivas”.

Quando questionada sobre os aspectos que puderam ser tratados nessa ocasião, a professora Jucélia citou os seguintes:

- identificar a letra final ou conjunto final de letras de palavras;
- localizar pares de nomes que rimavam, no texto;
- perceber quais nomes de alunos da classe rimavam.

Procuramos mostrar à professora Jucélia que as actividades que têm como objectivo o desenvolvimento de conhecimentos sobre a língua escrita precisam ser permeadas por ocasiões em que os alunos reflitam sobre a função desse instrumento de comunicação que estão se apropriando em sua vida. Portanto, era de fundamental importância que os alunos percebessem as funções que a leitura e a escrita desempenham em diferentes contextos – no caso da elaboração do poema, perceberiam que há textos destinados à fruição, ao entretenimento. Além disso, o momento de escrita colectiva incentiva a troca de ideias e a valorização das diferenças de opiniões. Quando o professor prioriza esse momento, percebe que não é o único informante da classe.

Sob a supervisão dela, os alunos produziram um texto, no qual aplicaram os recursos gramaticais e estilísticos aprendidos na sequência de actividades planejada com a participação da pesquisadora e executada com os alunos da classe pela professora. Portanto, além de

conhecimentos relacionados ao funcionamento da língua escrita, os alunos estavam tendo a oportunidade de conhecer a função de um gênero textual específico e suas características.

Nessa proposta de sequência didática para a produção de um texto coletivo, os alunos tiveram a oportunidade de escrever para outros leitores, garantindo a adequação da mensagem à situação de comunicação, para quem se diz (o tipo de leitor a quem se destina) e, ainda, a escolha do gênero textual apropriado com o objetivo de divertir, emocionar, fazer pensar.

Com base nesses elementos apresentados, os alunos poderiam ser levados a reflectir a respeito do que estão produzindo: se o texto está adequado, se precisa ser mais uma vez revisado, se apresenta clareza e se cumpriu com o objectivo estabelecido para a actividade.

Todos esses aspectos, quando tratados com os alunos, conferem função aos conteúdos que estão sendo aprendidos por eles. Diante desses argumentos, a professora Jucélia declarou:

“Eu não tinha pensado nisso. A gente fica tão envolvido em ver o que eles estão aprendendo com relação à escrita (propriamente à parte gráfica dessa tarefa), que esquecemos que há muito mais coisas para a gente dar atenção”.

Segundo Wells, citado por Varlotta (2001), o sujeito alfabetizado é aquele que aborda diferentes textos a fim de ter acesso a diferentes informações, instruções para a execução de uma determinada ação, aproximação a diferentes opiniões acerca de um mesmo assunto, enfim, diferentes textos são tomados pelo leitor por diferentes motivos e intenções. Nesse mesmo sentido, Ferreiro (1985) afirma que, por meio da interacção com o objecto – texto – seria possível ao aluno levantar hipóteses, comparar, excluir, ordenar, reformular suas hipóteses e, conseqüentemente, construir suas categorias de pensamento.

Além de todas estas afirmações, amparadas pelas autoras supracitadas, é preciso ressaltar que o aluno precisa dominar não só o código escrito em situações apresentadas na escola. O aluno alfabetizado deve ser capaz de seleccionar conhecimentos necessários para exercer as tarefas de leitura e de escrita em situações de uso reais.

O contacto com diversos portadores de textos, em situações reais de uso da língua escrita, oferece aos alunos informações diversas por meio das experiências proporcionadas. Por outro lado, Smolka (2000), salienta que só o contacto com esses aspectos não são suficientes para garantir a aprendizagem sobre o funcionamento do sistema de escrita.

A interacção com usuários da mesma língua, a participação em actos de leitura e escrita com diferentes informantes é que facilitariam a apropriação de determinadas propriedades da língua escrita (Ferreiro, 1996).

No processo de aprendizagem da leitura e da escrita, Smolka (2000) aponta alguns aspectos que podem alavancar o processo. Entre eles, aponta a função da escrita, também assinalado por Teberosky (2001; p. 9) que aponta a necessidade de propor “atividades em que ler e escrever tenham uma função e um sentido reconhecidos pela própria criança e pela comunidade a que ela pertence e onde foi construída a possibilidade desse reconhecimento.

Portanto, a soma desses factores na dinâmica da sala de aula é que pode vir a privilegiar a aquisição da língua escrita.

Procuramos ressaltar esses aspectos com a professora Jucélia durante a entrevista, principalmente no momento destinado ao planejamento das propostas didáticas destinadas à próxima semana de aulas.

Durante a observação semanal, a pesquisadora acompanhou as actividades de leitura do texto colectivo elaborado pela classe.

A secção de leitura tinha como objectivo familiarizar os alunos com o texto produzido por eles, de modo que se sentissem à vontade para proceder à sua leitura em casa, para os familiares.

Os alunos já sabiam dessa intenção, pois haviam realizado outras secções de leitura em dias anteriores, conforme as estrofes do poema iam sendo construídas. Dessa forma, quando a professora entregou-lhes uma cópia do texto²² alguns alunos tomaram-no nas mãos e principiaram a uma encenação da declamação, ou seja, faziam de conta que estavam declamando, conferindo um tom de voz e expressão corporal enfáticas. A professora Jucélia deu risada e comentou:

“Ah, é? Estão achando engraçado é? Mas, pra ler poema é bem assim, a gente tem que transmitir sentimento quando pronuncia as palavras. Fica sem graça quando é lido sem emoção”!

Um aluno comentou: “*E se der vontade de dar risada*”?

“*Daí você ri.*” – respondeu outro aluno.

A professora Jucélia explicou aos seus alunos:

“*Não é bem assim. Rir não combinaria com o texto que a gente fez, porque ele não é um texto de humor. O que a gente precisa é encontrar um jeito de apresentar o texto de maneira a mostrar o sentimento da autora Ruth Rocha por todas as crianças do mundo. Alguém teve alguma idéia*”?

Um cartaz com o poema construído pela classe foi fixado no quadro de giz pela professora Jucélia.

²² O texto coletivo – poema – encontra-se no Anexo VIII.

Como nenhum aluno se manifestou a própria professora Jucélia voltou-se para o cartaz e leu o início do texto com determinada entonação e ritmo. Quando interrompeu a leitura, perguntou aos alunos o que eles haviam achado e se gostariam de tentar a declamação do poema daquela forma.

Alguns alunos se mostraram dispostos a fazê-lo e, assim, o poema foi lido de maneira a apresentar ritmo e entonação marcados principalmente nas rimas. Após a primeira leitura, a professora Jucélia sugeriu que pensassem alguns pontos do texto que poderiam conter pequenas pausas. Conforme os alunos sugeriram essas pausas, explorações de leitura de trechos foram realizadas, de modo a se discutir se as pausas, naqueles pontos sugeridos, ficavam boas para o texto. Quando chegaram a um consenso sobre as pausas, a professora Jucélia comentou que ela poderia fazer uma marca no cartaz, mostrando o lugar do texto onde fariam as pausas. Os alunos sugeriram que ela usasse um traço horizontal vermelho e foi o que ela fez. Em seguida, eram os alunos que deviam efectuar essa marcação em seus próprios textos. Dessa forma, teriam indicativos para a leitura a ser realizada por eles em casa.

Essa actividade de discutir os momentos para se fazer pausas animou inclusive os alunos que, inicialmente, achavam engraçado declamar poemas. Eles participaram efectivamente das experimentações de leitura para averiguar a presença de pausas no texto.

Pudemos perceber que a maioria dos alunos efectuava a leitura do texto com automatismo, ou seja, conseguiam pronunciar os versos com considerável ritmo sem depender da professora Jucélia para isso. Alguns alunos acompanhavam a leitura com o dedo indicador, mas o faziam de maneira um pouco mais lenta e uns poucos alunos tentavam acompanhar o coro de colegas, sem demonstrar que estavam obtendo as informações a serem consideradas no próprio texto.

Para intensificar a capacidade leitora dos alunos nesse texto, a professora Jucélia criou uma espécie de jogo de leitura do texto que foi bem recebido pelos alunos, pois participaram efetivamente desse momento:

- lia os versos até determinado ponto e instigava os alunos a completarem-no quando interrompia a leitura;
- lia um verso completo e aleatório do poema e desafiava os alunos a encontrarem-no no texto;
- provocava um erro proposital de leitura, substituindo um nome por outro, e os alunos tinham de descobrir qual ela havia trocado.

Depois, organizou os alunos em dois grupos e combinou que cada grupo apresentaria uma das estrofes criadas pela classe. A constituição dos grupos se deu de acordo com os nomes citados no próprio texto, ou seja, os alunos cujos nomes faziam parte da primeira estrofe do poema constituíram o grupo 1; os alunos cujos nomes faziam parte da segunda estrofe, constituíram o grupo 2. Jucélia sugeriu que todos lessem as partes gerais do texto, porém, no momento em que um nome era citado, o “dono” do nome devia pronunciá-lo sozinho.

A primeira tentativa de leitura do poema com essa estratégia gerou muita risada e distração, pois um aluno queria informar ao outro quando devia se pronunciar, ocasionando conversa e burburinho.

A professora Jucélia sugeriu que os grupos se posicionassem de tal modo que os alunos ficassem enfileirados conforme seus nomes fossem citados nas estrofes. Para isso, a professora Jucélia leu o poema para que os alunos fossem organizando essa fileira – conforme os nomes eram pronunciados por Jucélia, os alunos se deslocavam de onde estavam para frente da classe.

Essa actividade foi realizada por eles de maneira tão organizada que Jucélia os parabenizou e sugeriu:

“Que tal se a gente fizesse uma apresentação desse poema para a outra turma de 1ª série? Toda a nossa turma poderia ler o poema e, conforme os nomes fossem sendo pronunciados, vocês iriam se posicionando à frente, na sala. O que acham?”

A classe ficou empolgada e assim combinaram: no final daquela manhã iriam se dirigir até a outra classe de 1ª série para realizar a apresentação do poema. Para isso, realizaram mais dois ensaios na própria classe: liam o poema com a professora Jucélia e se posicionavam em uma fileira conforme os nomes eram citados por todos.

No momento da apresentação, alguns alunos demonstraram certa timidez e embaraço. Possivelmente por estarem diante de alunos com os quais não possuíam vínculo e nem conviviam se sentiram pouco à vontade. Mesmo assim, a pesquisadora pôde observar o desempenho que apresentaram na leitura do poema: muitos dos alunos mantiveram seus textos escritos nas mãos, mas nem mesmo precisavam consultá-lo, pois os ensaios haviam intensificado a capacidade de memorização dos versos; outros fixavam os olhos no texto e pareciam ler diretamente no papel; e alguns alunos estavam mais preocupados em garantir que nenhum colega se esquecesse de se deslocar de onde estava para a fileira, formando-a conforme haviam combinado.

O aspecto que ficou evidente nessa situação foi a capacidade de a professora Jucélia ter percebido uma boa oportunidade para os alunos vivenciarem a função do texto sobre o qual estudaram na última semana, afinal, poema é um gênero textual cuja função é entreter, distrair, levar o leitor a desfrutar de um texto com a intenção de emocionar-se, perceber beleza. Com a proposta que fez aos alunos para que apresentassem o texto produzido aos colegas de outra classe, Jucélia permitiu que compreendessem aspectos específicos do gênero. Portanto, muito mais do que cuidar dos aspectos de funcionamento da língua escrita, envolvidos nesse texto, a professora Jucélia tratou de aspectos relacionados à linguagem escrita, pois evidenciou aos alunos a função que aquele gênero de texto pode cumprir em contextos de comunicação. Jucélia articulou de maneira coerente o trabalho com aspectos discursivos e textuais.

Essa questão foi discutida entre a pesquisadora e a professora Jucélia durante a entrevista. A professora demonstrou ficar muito satisfeita com o fato de a sua decisão ter beneficiado a compreensão que os alunos podem vir a ter sobre para que se aprende a ler e a escrever. Assim, a pesquisadora procurou oferecer respaldo teórico para que a professora compreendesse o quanto algumas decisões assumidas em sala de aula podem fazer toda a diferença.

O facto de a professora ter proposto aos alunos uma situação em que teriam de ouvir o outro lendo, compreender o outro por meio da leitura, em que poderiam aprender a falar em um contexto novo, de declamação, certamente favoreceria o processo de aprendizagem deles. Afinal, na actividade apresentada aos alunos, Jucélia criou uma situação de interação em que aspectos sociais relacionados à função, à condição e ao funcionamento da escrita estavam em pleno exercício.

Oferecer situações reais para o uso da língua escrita é oferecer condição favorável para a sua aprendizagem, pois são essas ocasiões que aproximam os alunos da escrita convencional e seus usos, que favorecem a compreensão do que ela representa e como representa.

Ainda na entrevista, a professora Jucélia e a pesquisadora analisaram a planificação bimestral de Língua Portuguesa para a 1ª série do EF (Anexo II) com a intenção de identificar conteúdos que precisariam ser tratados na próxima semana de aulas. Ficou evidente, nessa análise, a necessidade de apresentar outro gênero textual aos alunos – adivinhas.

É preciso salientar que a unidade linguística a partir da qual se dá o aprendizado da escrita não é a sílaba, nem a palavra, nem mesmo a frase, mas o texto, considerado como “a

unidade de produção linguística que, independentemente de sua extensão, corresponde ao discurso que constitui uma determinada situação ou actividade.” (Teberosky, 2001; p. 9)

Assim, com relação a esse novo gênero a ser tratado com os alunos, foram selecionados os seguintes conteúdos:

- reconhecimento das adivinhas como textos que apresentam características de seres sem dizer o nome;
- reconhecimento da adivinha como um enigma a ser decifrado;
- ampliação do repertório de palavras significativas;
- composição de respostas para adivinhas;
- leitura estabelecendo correspondência sonora;
- apresentação oral de adivinhas, utilizando entonação expressiva;
- atenção às pistas das charadas, para poder respondê-las oralmente.

A partir do estabelecimento dos conteúdos a serem abordados na próxima semana de aula, a professora Jucélia e a pesquisadora organizaram a seguinte programação de situações didáticas:

PROGRAMAÇÃO: 6ª semana de investigação

PALAVRAS ESTÁVEIS: SUBSTANTIVOS COMUNS

14/03/2005

Para iniciar o trabalho com o gênero textual adivinhas, a professora Jucélia iria propor aos alunos algumas adivinhas, a fim de desvendarem o enigma.

Jucélia iria selecionar adivinhas conhecidas e algumas menos conhecidas dos alunos, a fim de favorecer o interesse e o desafio na medida certa. Caso os alunos não conseguissem chegar à resposta, a professora faria mímica para que eles respondessem.

Num segundo momento, convidaria os próprios alunos para apresentarem adivinhas que porventura conhecessem e, da mesma forma, apresentassem mímica para que os colegas chegassem à resposta.

Por fim, a professora apresentaria uma adivinha de cada vez e os alunos teriam de registrar a resposta para elas. Para isso, deixaria os alunos à vontade: poderiam desenhar ou escrever a suposta resposta.

Para favorecer o contato com o gênero textual adivinhas, a professora Jucélia iria confeccionar uma caixa colorida, colocando dentro dela diversas adivinhas registradas em cartelas. Nessas cartelas, haveria espaço suficiente para os alunos anotarem e desenharem as respostas.

Os alunos seriam convidados a retirarem uma adivinha da caixa a cada final de aula, levando a cartela para casa e compartilhando o desafio com os familiares. O registo da resposta poderia ser elaborado por meio de escrita e desenho.

No dia seguinte, os alunos apresentariam a adivinha e as respostas que obtiveram de seus familiares, juntamente com os nomes das pessoas que participaram da brincadeira.

As cartelas respondidas e ilustradas por eles seriam fixadas no mural da classe.

15/03/2005

A professora Jucélia iria oferecer adivinhas aos alunos e iria solicitar que elaborassem as respectivas respostas por meio do uso de letras do alfabeto móvel. Para isso, Jucélia iria:

- *organizar envelopes e, na parte externa, colar uma adivinha já conhecida dos alunos. Dentro do envelope, colocaria as respectivas letras para a composição da resposta para a referida adivinha;*
- *organizar os alunos em duplas e oferecer a cada dupla um envelope;*
- *cada dupla seria orientada a ler a adivinha. Se fosse preciso, ela os ajudaria nessa leitura;*
- *com as letras que se encontram dentro do envelope, os alunos deveriam organizar a resposta;*
- *cada dupla apresentaria sua adivinha aos demais alunos. Posteriormente, confirmariam a resposta.*

16/03/2005

A professora Jucélia iria apresentar uma actividade com adivinhas em que as respostas poderiam ser constituídas por meio da combinação de sílabas oferecidas pela professora.

17/03/2005

Seria apresentada aos alunos uma adivinha e três possibilidades de resposta. Os alunos iriam ser desafiados a ler todas as alternativas e escolher apenas uma que pudesse responder à adivinha. A escolhida deveria ser colorida por eles.

18/03/2005

A professora Jucélia iria oferecer três adivinhas aos alunos. Cada uma delas seria acompanhada de quatro ilustrações que funcionariam como alternativas de resposta. Os alunos teriam de colorir a ilustração que correspondesse à resposta adequada à adivinha e, depois, seriam solicitados a escrever o nome da ilustração que coloriram.

Com o objetivo de favorecer o desempenho dos alunos enquanto leitores de adivinhas, a professora Jucélia atuou como mediadora nessa última actividade descrita, a qual foi observada pela pesquisadora. Por meio de seu encaminhamento didático, Jucélia procurou levar os alunos a:

- localizarem as informações do texto;
- inferirem informações implícitas;
- articularem a linguagem verbal, visual e sonora;
- estabelecerem relações entre as partes do texto.

Para a interpretação e decifração das adivinhas, os alunos precisavam distinguir o sentido literal do figurado. Assim, para cada adivinha lida pela professora com a participação dos alunos, houve conversas a respeito das interpretações geradas pelos alunos.

Para os alunos descobrirem qual era a resposta para a primeira charada, a professora Jucélia perguntou o que havia de comum entre os elementos ilustrados. Dessa forma, os alunos perceberam que algumas informações da adivinha confundem e outras auxiliam na sua resolução.

Para que a segunda charada fosse respondida, Jucélia questionou os alunos sobre:

- Qual é o conselho que a adivinha dá ao leitor?

- Que outra palavra pode ser usada no lugar de bocó na adivinha?

Em seguida, foram questionados para que buscassem respostas possíveis à charada.

No caso da terceira adivinha, a do galo, foram levantados os seguintes aspectos:

- significado da palavra espora²³;
- ordem inversa em algumas frases para causar maior dificuldade de interpretação ao leitor, como por exemplo: Rei não é, mas tem coroa.

Para isso, os alunos foram orientados a analisar as duas partes do verso.

- Primeiro: Quem tem coroa? O rei.
- Segundo: O que significa “rei não é?” É o mesmo que “não é rei”.

Nesse sentido, é preciso salientar que os alunos construíram conceitos quando conseguem identificar semelhanças e diferenças entre os elementos examinados. Portanto, é importante eles compreenderem que os recursos linguísticos escolhidos são determinantes para o gênero textual, por meio de suas características, ou seja, ser enigmático e desafiador. O recurso linguístico analisado pelos alunos com a orientação da professora Jucélia – ordem inversa – era um deles.

- Qual das ilustrações não pode ser a resposta da adivinha. Dessa forma, por exclusão, diminuiriam a quantidade de alternativas de resposta;
- A dica oferecida pela adivinha – ter coroa. Os alunos foram orientados a continuarem em busca de algo que tivesse coroa.
- A comparação necessária entre elementos citados pela adivinha, comparação essa presente no gênero textual. Comparar elementos faz com que se eliminem outras possibilidades de resposta.
- Identificação de outras pistas oferecidas pelo texto. Assim, chegaram à seguinte constatação: além da coroa, ele tem esporas no pé e nunca andou a cavalo.

Com esses encaminhamentos, os alunos conseguiam definir a ilustração que correspondia à resposta para a adivinha: ‘galo’.

Diante da resposta a que os alunos conseguiram chegar, a professora Jucélia ainda propôs outros questionamentos aos alunos:

- Muitas pessoas que andam a cavalo usam esporas no pé. Para que servem as esporas?
- Por que a resposta da charada não pode ser bota?
- O que o rei, o galo e o abacaxi têm em comum?

²³ Espora é um instrumento de metal, colocado no calçado de quem monta, para tocar no animal e fazê-lo andar.

- Por que a resposta dessa adivinha não pode ser abacaxi?

Na sequência, eram orientados a escrever a resposta.

Durante a observação, a pesquisadora percebeu a preocupação da professora Jucélia em abordar aspectos relacionados à função do gênero apresentado aos alunos 'adivinha'. Isso se fez evidente quando ela perguntou aos alunos, depois de as tarefas já estarem respondidas por eles: *“Qual das adivinhas apresentadas vocês acharam mais divertida?”*

Ela assim resumiu as opções dos alunos: a do papagaio; a do galo; ou a da manga.

Diante das diferentes respostas oferecidas pelos alunos, Jucélia ainda os questionou sobre a razão de terem escolhido essa e não as outras adivinhas. Os alunos, em sua maioria, citaram o fator graça como resposta, ou seja, as adivinhas mais engraçadas é que haviam sido indicadas como as preferidas. Diante disso, a professora comentou que as adivinhas, geralmente, têm essa característica: são textos de humor.

Jucélia ainda conversou com os alunos sobre:

- o que acharam desses desafios: se eram fáceis ou difíceis;
- o que os ajudou a descobrir as respostas.

A intenção da professora, de acordo com seu relato durante a entrevista, era para que os alunos percebessem a presença de pistas oferecidas pelas adivinhas. Segundo ela, era importante que os alunos identificassem essas pistas para favorecer a compreensão do texto. A respeito da actividade que manteve os alunos mais interessados e que, na opinião da professora Jucélia, havia oferecido maiores oportunidades para as reflexões dos alunos sobre a língua escrita, foi apontada a actividade em que trabalhavam com as letras do alfabeto móvel para compor a resposta de adivinhas oferecidas pela professora.

Ressaltamos que esta era uma actividade realizada em duplas de alunos; por esse motivo, a pesquisadora considerou importante averiguar de que modo as duplas foram organizadas. A professora Jucélia assim respondeu:

“A gente conversou aquele dia (referindo-se a uma entrevista em que esse mesmo assunto foi abordado pela pesquisadora) sobre como era importante propor situações para que os alunos realizassem juntos. Dessa vez, eu organizei os alunos assim: reuni um aluno que sabia algo sobre a escrita com um aluno que sabia um pouquinho mais que ele”.

Solicitamos à professora que exemplificasse a situação e Jucélia apresentou os seguintes exemplos:

“Numa dupla que formei, por exemplo, um aluno escrevia usando aqueles sinais que ainda não são letras e um outro que começou a usar sinais bem mais parecidos com letras; outra dupla foi formada por um aluno que conhecia as letras do alfabeto mas as utilizava aleatoriamente em seus textos com um colega que

também conhecia todas as letras do alfabeto, porém selecionava as letras para escrever de acordo com o valor sonoro. E assim por diante... Eu cuidei para que eles estivessem na companhia de um amigo que pudesse trazer alguma novidade”.

Possivelmente, essa situação provocada pela professora Jucélia deve ter levado alguns alunos a perceberem que os colegas lêem letras e não meramente os desenhos e ilustrações que acompanham o texto; que as letras possuem formas convencionais, ou seja, que para ler e escrever usa-se um conjunto único de letras; que há diferenças de forma e função para números de letras; que existe correspondência entre a pronúncia das palavras e a forma como são escritas, entre outros conhecimentos oriundos das situações de interação.

Nessas ocasiões em que um aluno se depara com o facto de que seu colega entende sobre alguns aspectos que ele ainda não havia refletido, podem ocorrer boas oportunidades de aprendizagem. Para alunos que se utilizam de hipóteses pré-silábicas, por exemplo, pode surgir a seguinte reflexão: ‘onde meu colega lê: nas imagens ou nas letras?’ ou, então, ‘onde começa a leitura – em que lugar da página?’, ‘em que direção meu colega realiza a escrita ou a leitura: da direita para a esquerda ou ao contrário; de cima para baixo ou de baixo para cima?’, entre outras questões.

Alunos que se utilizam de hipóteses de nível silábico, por exemplo, podem constatar que seu colega também utiliza uma letra para grafar cada sílaba da palavra, porém, seleciona a letra de acordo com o valor sonoro dela.

Já alunos que se utilizam de hipóteses de nível silábico com valor sonoro, se estiverem na companhia de um colega que utiliza hipóteses de nível silábico-alfabético, passará a refletir sobre a possibilidade de acrescentar mais letras em seus escritos.

E aqueles que escrevem considerando hipóteses de nível silábico-alfabético, na companhia de um colega alfabético, por exemplo, poderão verificar que a combinação de letras para compor as sílabas das palavras segue critérios variados, pois a sílaba pode ter de uma até cinco letras, como em ‘transporte’.

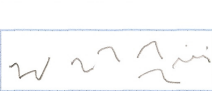
Estas situações de interacção, como bem salientam Ferreiro & Teberosky (1985), Ferreiro (1996) e Smolka (2000) podem proporcionar a elaboração de hipóteses a respeito da representação escrita. Essas hipóteses são testadas pelo aluno e, a cada informação nova a que têm acesso, essas hipóteses vão sendo reformuladas e o conhecimento, re-elaborado. É assim que ele se apropria das regras de funcionamento do sistema de escrita.

Delval (2001), nesse mesmo sentido, afirma que o conhecimento é resultado de um processo de interação entre o mundo do sujeito e o mundo do objecto. Para esse autor, a acção do sujeito é que favorece o processo de interacção, pois as situações geradas pela interacção

irão levá-lo a incorporar dados da realidade a que está tendo acesso, a assimilar e a modificar a sua forma de compreender como funciona o sistema de escrita, ao mesmo tempo em que modifica e aumenta seu conhecimento sobre esse sistema de representação e as antecipações que pode fazer sobre seu uso.

Sobre o desempenho dos alunos, no decorrer da actividade observada pela pesquisadora, pode-se afirmar que os alunos, em geral, mantiveram-se interessados ao longo da actividade. Todos demonstraram cuidado na elaboração da actividade, colorindo somente as ilustrações que designavam a resposta para cada adivinha lida pela professora Jucélia. Sobre a segunda etapa de realização da actividade, em que os alunos tinham que escrever o nome que correspondia à ilustração colorida por eles, os alunos alvo da pesquisa assim procederam:

Figura 15 – Texto Aluno A:

NOME: _____		DATA: ____ / ____ / 2005		
DESCUBRA AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS E PINTE A ILUSTRAÇÃO CORRESPONDENTE:				
O QUE É, O QUE É? É VERDE E NÃO É PLANTA, FALA E NÃO É GENTE?				
O QUE É, O QUE É? RESPONDA DEPRESSA, NÃO SEJA BOCÓ, TEM NO POMAR E NO SEU PALETÓ?				
ADIVINHE AGORA O QUE É QUE TEM COROA E REI NÃO É NUNCA DE CAVALO ANDOU MAS TEM ESPORAS NO PÉ?				

Notamos que a escrita do aluno, em sua maioria, apresenta sinais gráficos que denotam o entendimento de que, para escrever, é preciso usar sinais gráficos. Anteriormente, esse aluno já demonstrou ter compreendido que pode representar suas ideias por meio de sinais diferentes de desenho. Agora, demonstra a intenção de utilizar os sinais que são usados pelo professor e pelos colegas – as letras. Não o faz convencionalmente, mas há indícios de que os traços que caracterizam algumas das letras começam a se tornar conhecidos dele.

Durante a observação da tarefa proposta à classe, a pesquisadora acompanhou esse aluno no momento em que produzia a resposta para a primeira adivinha, ou seja, a tarefa era escrever a palavra ‘papagaio’.

Notou-se que o Aluno A não consultou a lista de palavras estáveis já tratadas ao longo das actividades, nem mesmo o cartão com o seu nome que fica à disposição durante todas as actividades proporcionadas pela professora Jucélia.

Por outro lado, fica evidente que o Aluno A não concebe mais a escrita por meio de desenhos. No momento, demonstra que entende a necessidade de usar sinais gráficos, utilizando sinais não convencionais. O próximo passo será conhecer a invariância das formas das letras que são usadas para escrever.

O Aluno B, na actividade de registo das respostas das adivinhas, apresentou as seguintes produções escritas:

Figura 16 – Texto Aluno B:

NOME: _____		DATA: ____ / ____ / 2005		
DESCUBRA AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS E Pinte a ILUSTRAÇÃO CORRESPONDENTE:				
O QUE É, O QUE É? É VERDE E NÃO É PLANTA, FALA E NÃO É GENTE?				ABNFCIO
O QUE É, O QUE É? RESPONDA DEPRESSA, NÃO SEJA BOCÓ, TEM NO POMAR E NO SEU PALETÓ?				NDRJA
ADIVINHE AGORA O QUE É QUE TEM COROA E REI NÃO É NUNCA DE CAVALO ANDOU MAS TEM ESPORAS NO PÉ?				DORFE

Imediatamente à realização da actividade pelos alunos, a professora Jucélia solicitava que os alunos lessem o que haviam registrado, de modo a poder posteriormente registrar as intenções de cada um. Portanto, as anotações presentes logo abaixo do registo do aluno são as anotações feitas pela professora Jucélia.

Ressaltamos que, na actividade observada anteriormente, esse aluno já procurava vincular o que pronunciava com o que escrevia. Nesta actividade de registo ora observada, nota-se que o aluno se mantém envolvido com essas questões de vinculação pronúncia – escrita, porque elabora registos e os lê de acordo com a emissão oral produzida pela palavra a ser registrada.

Percebemos que a selecção de letras que esse aluno fez gira em torno de um grupo já conhecido de letras: praticamente todas elas fazem parte de seu nome. Por outro lado, notamos sua preocupação em corresponder a quantidade de letras com a quantidade de partes (sílabas) que a palavra apresenta. Esse aspecto leva a considerá-lo como um aluno que utiliza

hipóteses de nível silábico, pois demonstra entender que cada sílaba da palavra deve ser escrita com uma letra.

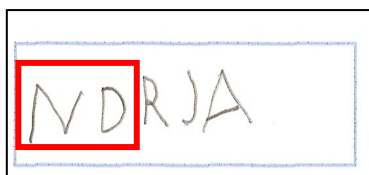
Outro aspecto que precisa ser destacado diz respeito ao aspecto qualitativo de sua seleção, ou seja, apresentou letras sem manter vínculo com o valor sonoro delas. Somente na palavra ‘papagaio’ é que apresentou letras de acordo com o valor sonoro na última sílaba. Portanto, a correspondência que fez configura-se no âmbito quantitativo: o aluno segmenta a palavra analisando quantas vezes movimenta a boca para pronunciá-la, sendo que o registo com as letras se dá segundo essa análise.

Neste caso, as letras utilizadas não se relacionam ao som que produziu ao pronunciar a palavra, ou seja, não apresentou correspondência sonora. Ressaltamos que alguns aspectos já são conhecidos do Aluno B, como a forma convencional das letras. O próximo passo que terá daqui para frente diz respeito ao conhecimento dos sons correspondentes a cada letra. Como ele dá sinais de conhecer o repertório de letras que compõem o seu nome, seria conveniente que participasse de actividades que intensificassem o contato com outras letras do alfabeto, afinal, segundo Grossi (1990b), conhecer somente as letras de seu nome ou todas as letras do alfabeto faz toda a diferença no resultado evidenciado nas produções escritas dos alunos.

Grossi (1990b) salientou, ainda, que neste período de aquisição da língua escrita, os alunos se deparam com um sério problema ao escrever vocábulos monossílabos ou dissílabos. Para escrever esse tipo de palavra, o aluno seleciona uma ou duas letras para representá-la, no entanto, a hipótese mínima de letras não permite que fiquem apenas essas poucas letras para registrar a palavra. Esse fato foi evidenciado no momento em que o Aluno B procedia à leitura da segunda palavra da actividade observada: ‘manga’.

Inicialmente, o Aluno B havia grafado a palavra desta maneira:

Figura 17 – Detalhe do texto – Aluno B:



Quando foi convidado pela professora Jucélia a ler o que havia registrado, fez uma tentativa, mas a interrompeu. Depois de um instante em silêncio, houve o seguinte diálogo entre a professora e esse aluno:

Aluno B: “*Posso escrever?*”

Professora Jucélia: “*Escrever? Escrever o quê?*”

Aluno B: “*Manga. É que faltou letras...*”

Professora Jucélia: “*Claro!*”

Aluno B: acrescentou mais letras em seu registo anteriormente elaborado, ficando NDRJA.

Professora Jucélia: “*E agora, você pode ler o que escreveu?*”

Aluno B: “*Hã-hã.*” (e leu MANGA, apontando algumas letras para a primeira sílaba e o restante das letras para a segunda sílaba).

O Aluno B se deparou com duas letras e, seguindo o critério de quantidade mínima de letras²⁴, considerou que ali não poderia estar escrito uma palavra; por esse motivo é que acrescentou mais letras para poder considerar seu registo como sendo “uma palavra”.

Diante deste fato, consideramos apropriado discuti-lo com a professora Jucélia. Na entrevista, portanto, a pesquisadora apontou à professora Jucélia o episódio do acréscimo de letras realizado pelo aluno como sendo um marco bem importante no seu processo de aquisição da língua escrita. Afinal, se forem apenas analisadas as letras que compuseram as palavras escritas por ele sem o cuidado de averiguar a maneira como elegeu essas letras, pode-se estabelecer uma avaliação equivocada de seus avanços.

Procuramos evidenciar que o aluno já elabora hipóteses de nível silábico ao escrever e que, em alguns casos, precisou acrescentar mais letras pelo fato de haver conflito entre sua forma de entender o sistema de representação e outra regra que também considera – a quantidade mínima de letras. Portanto, mesmo ele tendo acrescentado mais letras em seu registo escrito, pode-se afirmar que se encontra utilizando hipóteses de nível silábico sem valor sonoro. Jucélia inicialmente aparentou surpresa e comentou que não imaginava que seu aluno tivesse apresentado grande evolução. Salientamos que a evolução não pareceu tão evidente, pois reflete um aspecto conceitual bem minucioso; no entanto, possivelmente em breve, tão logo o aluno dominasse o conhecimento das formas e sons representados pelas letras, passaria a selecionar letras de acordo com o valor sonoro delas, tornando seu avanço mais fácil de ser observado. Os registos escritos elaborados pelo Aluno C, alvo da pesquisa, nessa actividade, foram os seguintes:

²⁴ Segundo Grossi (2001) a regra de quantidade mínima de letras é caracterizada pelo fato de o aluno acreditar que, se houver somente uma ou duas letra, aquele escrito não é considerado como uma palavra.

Figura 18 – Texto Aluno C:

NOME: _____ DATA: ____ / ____ / 2005

DESCUBRA AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS E PINTA A ILUSTRAÇÃO CORRESPONDENTE:

O QUE É, O QUE É? É VERDE E NÃO É PLANTA, FALA E NÃO É GENTE?				PAHAIO
O QUE É, O QUE É? RESPONDA DEPRESSA, NÃO SEJA BOCÓ, TEM NO POMAR E NO SEU PALETÔ?				MAHA
ADIVINHE AGORA O QUE É QUE TEM COROA E REI NÃO É NUNCA DE CAVALO ANDOU MAS TEM ESPORAS NO PÉ?				HALO

Ressaltamos que as marcações evidenciadas logo abaixo do registo do aluno foram feitas pela professora Jucélia, com a intenção de evidenciar de que maneira a palavra foi elaborada e lida por esse aluno.

A pesquisadora perguntou à professora Jucélia de que modo ele havia lido a primeira palavra, mais especificamente, se havia apresentado alguma dúvida ou vivido algum dilema.

Jucélia comentou que percebeu “*certa hesitação na hora da leitura, logo no início da palavra, como se ele tivesse que se recordar do que tinha feito*”.

Questionada sobre como apontou para sua escrita quando leu a primeira palavra – ‘papagaio’ – Jucélia disse que “*o aluno sentiu dificuldades quando a segunda sílaba ‘pa’ apareceu na palavra (pronunciada)*”.

A hesitação no comportamento do aluno é evidenciada pela professora Jucélia demonstra que ele, assim como o Aluno B, vive um período de conflito: sua forma de pensar o funcionamento do sistema de escrita não vai ao encontro de algumas regras por ele respeitadas. Segundo Grossi (1990a), no processo de aquisição da língua escrita os alunos passam por um período em que acreditam não ser possível repetir letras e sílabas nas palavras. Portanto, a pesquisadora evidenciou esse aspecto junto à professora Jucélia, alertando-a sobre a importância de tratar desse aspecto logo que fosse possível, durante as actividades, ou seja, para esse aluno seria produtivo constatar que é possível, sim, repetir letras e sílabas nas palavras. Essa constatação poderia ocorrer por meio de propostas com palavras estáveis – palavras essas conhecidas desse aluno.

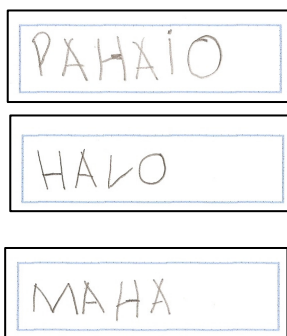
Ainda considerando as produções escritas do Aluno C, na actividade, a pesquisadora pôde acompanhar o registo que elaborou sobre a palavra ‘galo’. A primeira sílaba da referida palavra foi composta pelas letras ‘ha’ e a última sílaba, pelas letras ‘lo’. Fica claro que suas hipóteses o levam a seleccionar mais de uma letra por sílaba, evidenciando um grande avanço do ponto de vista conceitual sobre o sistema de escrita. Mas, além desse aspecto que já é por si só um grande indício de evolução, é preciso ressaltar a escolha de letras que esse aluno fez: na primeira sílaba, elegeu a letra ‘h’ e a letra ‘a’.

A professora Jucélia, ao pedir que o aluno lesse a palavra em questão, também perguntou por que ele havia seleccionado aquelas letras. O aluno assim respondeu: “*Ó, pra fazer ‘ga’, precisa dessas duas* (apontando a letra ‘h’ e o ‘a’); *depois, pra fazer o ‘lo’, precisa dessas outras duas* (apontando para o ‘l’ e o ‘o’).

Jucélia insistiu para saber por que ele havia seleccionado aquelas letras. O Aluno C assim respondeu: “*A parte ‘ga’ eu fiz ‘h’ e A porque, ó, ‘aga’*”.

Importante citar que os alunos se referem à letra ‘h’ por meio de seu nome ‘aga’; possivelmente o nome da letra ofereceu indicações para o aluno e o levou a seleccionar essa letra para compor a sílaba ‘ga’, tanto para a palavra ‘papagaio’ quanto para as palavras ‘galo’ e ‘manga’.

Figura 19 – Detalhe do texto Aluno C:



O Aluno C continuou a explicar a escolha de letras que fez: “*Para a segunda parte, fiz o ‘l’ e ‘o’ porque é que nem no nome da ‘Esteli’: tem o ‘li’ que é o ‘li’, então ‘lo’ é o ‘l’ e o ‘o’*”.

Fica claro, portanto, que o Aluno C se reportou a uma palavra que ele já conhecia (palavra estável) e que lhe deu informações sobre como aquela sílaba da palavra poderia ser constituída. Isso denota que o Aluno C apresenta evolução em seu processo de conceituação: além de seleccionar mais de uma letra para compor cada sílaba da palavra, considerando o

valor sonoro das letras, faz generalizações sobre como se dá essa articulação por meio do apoio em palavras que o aluno já conhece.

Fica evidente, portanto, que a aprendizagem da leitura e da escrita não pode ser considerada como a aquisição de uma técnica pelo aluno; vê-se que se trata de uma construção de conhecimentos de caráter conceitual: o aluno procura compreender o que a escrita representa e como representa a linguagem.

Esse aspecto também foi alvo das conversas com a professora Jucélia, durante a entrevista realizada com ela. A pesquisadora solicitou que Jucélia intensificasse as possibilidades de generalizações que esse aluno apresentou na situação analisada. Quanto maiores as generalizações, maiores os avanços que ele pode apresentar em seu nível de aquisição da língua escrita (Ferreiro, 1996).

Portanto, na entrevista com a professora Jucélia, além das indicações de intervenção que poderiam ser implementadas junto a cada aluno alvo da pesquisa, buscou-se estabelecer os objetivos que orientariam o trabalho na próxima semana de aulas. Assim, observando a planificação bimestral de Língua Portuguesa para a 1ª série do EF (Anexo II), foram destacados os seguintes objetivos:

- *Comparação de elementos reconhecendo as características de cada um, para excluir os que não podem compor a resposta.*
- *Ampliação do repertório de palavras significativas.*
- *Leitura estabelecendo correspondência sonora.*
- *Ampliação do repertório de palavras significativas.*
- *Ordenação de palavras para estruturar frases, compondo respostas para charadas.*
- *Reconhecimento do ponto-de-interrogação como recurso expressivo para a interação entre locutor e interlocutor.*
- *Análise das palavras iniciadas com o mesmo padrão silábico.*

A partir desses objetivos, desenvolvemos as ações e as actividades que poderiam ser condizentes aos objetivos indicados pela planificação, bem como aos objetivos apresentados para essa pesquisa – averiguar o uso de palavras estáveis no processo de construção da língua escrita – estabeleceu-se a seguinte programação de actividades para as aulas da próxima semana lectiva:

PROGRAMAÇÃO: 7ª semana de investigação

PALAVRAS ESTÁVEIS

A semana de aulas teria apenas 4 dias em decorrência de um feriado nacional – Sexta-feira Santa. Portanto, a observação, por parte da pesquisadora, se deu no último dia útil da semana.

21/03/2005

A professora Jucélia iria oferecer envelopes contendo uma adivinha e sua resposta. No entanto, a resposta iria estar organizada em cartões, sendo que em cada cartão haveria uma palavra. A tarefa dos alunos seria ordenar as palavras para compor a resposta para a adivinha.

Essa actividade seria realizada em duplas de alunos.

22/03/2005

A professora Jucélia iria apresentar e ler cada uma das quatro adivinhas para os alunos que ainda não conseguem ler autonomamente. Já as respostas oferecidas deveriam ser lidas pelos alunos; aqueles que ainda não decodificam seriam incentivados por Jucélia a analisar as alternativas.

Para criar uma situação de maior análise das alternativas, Jucélia iria apresentar, para cada adivinha, três alternativas iniciadas com as mesmas letras. A intenção era a de levar os alunos a fixarem sua atenção em outras informações apresentadas nas palavras – no caso, as demais letras que as compõem. Essa análise mais detalhada das palavras amplia as possibilidades de desenvolver conhecimentos relativos à correspondência sonora.

23/03/2005

A professora Jucélia iria apresentar quadros contendo grupos de palavras. A tarefa dos alunos seria descobrir qual palavra não combina com as outras do mesmo grupo. Logo que os alunos a identificassem, deveriam pintá-la.

Portanto, essa actividade apresentaria, em cada quadro, um elemento intruso. A tarefa dos alunos era a de ler a lista completa, analisar o significado das palavras e isolar a palavra que não faz parte daquele grupo semântico.

24/03/2005

Os alunos seriam convidados a elaborarem um “jogo do intruso” para trocar com um colega da sala, ou seja, cada aluno iria elaborar uma lista de palavras contendo uma que não combinasse com as demais. Depois que as listas estivessem prontas, seriam trocadas entre os colegas da classe, de modo que um aluno realizasse o jogo elaborado por outro.

Acompanhamos a realização da actividade em que os alunos deveriam compor uma lista de palavras contendo uma que não combinasse com as demais.

A professora Jucélia realizou essa actividade em dois momentos:

- jogo do intruso com figuras;
- jogo do intruso com palavras.

Segundo ela, essa necessidade surgiu em decorrência de suas percepções sobre o desempenho dos alunos durante as actividades do dia anterior – tinham que ler listas de palavras que ela havia proposto e, em cada uma, identificar aquela que não combinava com as demais palavras.

Segundo a professora Jucélia, considerou apropriado “*acrescentar a tarefa de desenho porque alguns alunos precisam de apoio para a realização da actividade. Acho que se não houvesse desenho, esses alunos ficariam desmotivados*”.

Sua intenção, portanto, era a de favorecer o interesse pela actividade, ao mesmo tempo em que incentivava os alunos para que utilizassem a língua escrita ao elaborar o desafio aos colegas. Esse comportamento da professora Jucélia pode ser exemplificado com um diálogo que ocorreu entre ela e um aluno que utilizava hipóteses de nível pré-silábico para compor seus registos escritos:

Professora Jucélia: *“Você já terminou seus desenhos, né? Então, agora, que tal escrever como você souber o nome de cada coisa que você desenhou?”*

Aluno: *“Mas eu não sei escrever”!*

Professora Jucélia: *“Mas você está aprendendo a escrever. Se você não tentar, fica mais difícil de aprender. Tente, faça do seu jeito”.*

Aluno: (escreveu algumas pseudoletas logo abaixo de um desenho) *“Assim”?*

Professora Jucélia: *“Você pode ler para mim”?*

Aluno: (apontando para suas próprias anotações) *“caderno”.*

Professora Jucélia: *“E os nomes dos demais desenhos, você pode escrever? Lembre-se que um colega seu é que vai receber esse seu jogo do desafio”.*

Aluno: (gesticulou afirmativamente e registou os nomes dos demais elementos desenhados por meio de pseudoletas).

A professora Jucélia comentou que inseriu a presença de desenhos, nessa actividade, pensando exatamente em alunos como esse cujo diálogo foi acima apresentado.

Jucélia antecipou o facto de alunos que se utilizam de hipóteses de nível pré-silábico, possivelmente, se apoiarem nas ilustrações tanto no momento da elaboração dos desafios quanto no momento de sua realização. Dessa forma, ela já havia organizado a estratégia de distribuição dos desafios elaborados pela classe, ou seja, cuidou para que os alunos recebessem os desafios de acordo com suas possibilidades: aqueles que já apresentavam estratégias de descodificação iriam receber desafios que apresentassem registos elaborados com hipóteses silábico-alfabéticas ou alfabéticas; alunos que ainda não apresentavam estratégias de descodificação receberiam desafios elaborados com hipóteses de nível silábico e pré-silábico.

Durante a realização da actividade, pelos alunos, foi possível constatar que esse apoio que tiveram de seus próprios desenhos colaborou para o desempenho deles, ou seja, observavam suas ilustrações para recuperar o que já haviam escrito, constatavam e confirmavam suas hipóteses de leitura, como pode ser verificado por meio do diálogo entre o Aluno C e o colega que recebeu o desafio elaborado por ele:

Colega: *“Né que aqui você escreveu patinete”?* (apontando para o registo escrito onde se viam as seguintes letras “patint”).

Aluno C: *“É, sim. Ó, eu escrevi pa-ti-ne-te”.* (leu pausadamente ao mesmo tempo em que apontou para as letras que compunham a palavra na actividade que estava nas mãos do colega).

Colega: *“Bem que eu achei isso porque esse desenho aqui, ó, tá parecido com um patinete”.*

Outro diálogo interessante que ocorreu diz respeito ao envolvimento dos alunos acerca da actividade proposta pela professora Jucélia. O Aluno B havia criado seu desafio abrangendo o campo semântico animais. O aluno que havia recebido esse desafio chamou a professora Jucélia, pois estava encontrando um problema. Jucélia foi até a sua mesa e perguntou:

Professora Jucélia: “*Tem algum problema aí?*”

Aluno: “*Acho que ele (referindo-se ao Aluno B) esqueceu de colocar o intruso*”. (mostrou a actividade onde se viam desenhos do que parecia ser um leão, uma girafa, um gorila ou macaco e uma vaca).

Professora Jucélia: (olhou por alguns instantes) “*Acho que a gente vai ter que chamar o colega que fez esse jogo. Você sabe quem foi?*”

Aluno: apontou para o local onde estava registrado o nome do autor do jogo. “*Fulano*”.

Professora Jucélia: “*Então, converse com ele e conte qual foi a sua impressão*”.

O aluno se dirigiu ao Aluno B e contou o que achava:

Aluno: “*Você esqueceu de desenhar o intruso?*”

Aluno B: “*Não! Ó, eu fiz um que não combinava*”. (apontou para o desenho da vaca)

Aluno: “*Mas por que que é a vaca?*”

Aluno B: “*Porque ela não é um bicho da floresta. Ela é do sítio*”.

Aluno: “*Ah. Agora eu entendi*”. (voltou para sua mesa e circulou o desenho da vaca)

Fica evidente que os alunos compreenderam exatamente qual era o objectivo do jogo e assim procederam: criaram desafios de acordo com o campo semântico eleito.

Importante citar que a escolha do campo semântico se deu individualmente, ou seja, quando a professora Jucélia apresentou a actividade a ser realizada, a classe toda participou de uma conversa para esclarecer dúvidas. Nessa ocasião, tanto a professora quanto os alunos citaram exemplos de ‘temáticas’ para as listas, os campos semânticos. Depois, no momento de realizar a actividade, combinou-se que cada um escolheria seu ‘tema’ e não o contaria para ninguém. Assim, se garantiria o perfil de desafio.

Neste sentido, os campos semânticos escolhidos pelos alunos alvo da pesquisa foram os seguintes: aluno A: materiais escolares; aluno B: animais da floresta e aluno C: brinquedos.

Observamos a realização da actividade, inicialmente, pelo Aluno C. Esse aluno iniciou a tarefa realizando a elaboração dos desenhos. Assim, desenhou uma patinete, uma bicicleta e um boneco. Depois, incluiu o desenho de do elemento intruso: uma batata.

No momento da escrita, pôde-se notar que o aluno procurava pronunciar cada parte da palavra que desejava escrever de maneira prolongada: ‘paaaa-tiiii-neeee-teeee’.

Para cada parte assim pronunciada o aluno gerava um registo escrito, ou seja, para a sílaba ‘pa’ efetuou uma pausa e registou as letras que supunha serem necessárias e, assim, sucessivamente.

Ressaltamos que o Aluno C consultou em alguns momentos a lista de nomes de colegas da classe, como na ocasião em que precisava registrar a sílaba ‘ti’, de patinete. Ele repetia oralmente a sílaba ‘ti’ até que comentou: “*Tiago!*”. Percorreu com o dedo indicador a lista de nomes que estava fixada em sua carteira até encontrar o nome desse colega. Para outras sílabas dessa palavra, não necessitou realizar consultas.

Outra ocasião em que consultou a lista de palavras foi para compor a sílaba *cle*, de bicicleta. Da mesma forma que anteriormente, repetia oralmente a sílaba, mas não relacionou a nenhum nome de colega da classe. Resolveu então solicitar ajuda da professora:

Aluno C: “*Profe, como que faz cle?*”

Professora Jucélia: “*cle? Como assim?*”

Aluno C: “*A parte da palavra bicicleta. Já olhei na lista, mas ninguém daqui tem essa parte*”.

Professora Jucélia: “*Que letra parece necessária para compor essa sílaba? Pense um pouquinho*”.

Aluno C: “*Acho que tem que ser o E*”.

Professora Jucélia: (fez um sinal afirmativo com a cabeça)

Aluno C: “*Mas só o E?*”

Professora Jucélia: “*Para escrever cle, tem o E também. Na verdade, é uma combinação de letras*”.

Aluno C: (pensou por alguns instantes) “*Será o F?*”

Professora Jucélia: “*Você deve escrever como acredita que se escreve, tá?*”

Aluno C: (registou o F e o E)

O Aluno B também fez algumas consultas as lista de nomes, porém, esse comportamento se deu em decorrência de um pedido da professora Jucélia: “*Quando for escrever, você pode consultar a lista de nomes para lembrar como é a forma de determinadas letras, por exemplo. Que tal?*” Assim, o aluno efectuou algumas consultas. No entanto, é importante esclarecer que não buscava relacionar o som da parte da palavra que pronunciava com a letra que poderia representá-la. Sua busca consistia em buscar alternativas variadas para o seu registo.

Professora Jucélia: “*Você pode ler o que escreveu aqui?*” (apontando para um registo em que se evidenciavam as letras ‘yvf’).

Aluno B: “*go-ri-la*” (apontando para as letras conforme pronunciava cada sílaba).

Pudemos notar que o Aluno B utilizou as letras ‘y’, ‘v’ e ‘f’ sem manter relação sonora entre essas letras e as sílabas que pronunciava. Porém, considerando-se que esse aluno mantinha em seus escritos a presença constante de letras que compunham seu próprio nome, há de se considerar a variação de letras que fez uso nesta tarefa ora observada. Essas letras

‘y’, ‘v’ e ‘f’ também foram usadas por ele quando escreveu outras palavras da actividade: leão ‘vlgm’ e gorila ‘yvf’. Já quando escreveu vaca, utilizou algumas letras que compunham seu próprio nome, como as letras ‘d’, ‘l’ e ‘a’, além de outras variadas ‘pdcla’.

Assim como na actividade observada na semana anterior, o Aluno B registou uma letra para cada sílaba da palavra que deseja escrever, porém, quando realizou a leitura, incomodou-se com o fato de haver poucas letras e optou por incluir mais algumas. Isso ficou explícito quando estava redigindo a palavra ‘vaca’. Inicialmente, escreveu ‘pd’; logo em seguida, a professora Jucélia pediu que lesse essa palavra. O Aluno B leu para si mesmo, apontando, demonstrou inquietação, pegou o lápis e incluiu as letras ‘cla’. Depois, leu a palavra para a professora Jucélia, percorrendo as letras com o dedo indicador conforme pronunciava cada sílaba da palavra.

O Aluno A não se reportou à lista de nomes de alunos da classe em nenhum momento da realização da actividade observada pela pesquisadora. Esse facto foi discutido com a professora Jucélia durante a entrevista, afinal, o aluno que iniciou o ano lectivo utilizando hipóteses de nível pré-silábico I (Grossi, 1990a), acreditando que podia usar desenho para representar suas idéias, encontrava-se em um momento de uso de pseudolettras. Era preciso encontrar uma maneira de fazê-lo perceber que existia um grupo de sinais ‘letras’ que estava disponível para escrever. Assim, nessa conversa, a professora Jucélia e a pesquisadora chegaram a um consenso que poderia ser interessante oferecer um jogo de alfabeto móvel nas ocasiões em que ele fosse escrever. Assim, a entrada das letras convencionais poderia fazê-lo repensar a maneira como vinha percebendo o funcionamento do sistema de escrita.

Além desse aspecto discutido com a professora Jucélia, outras questões foram da mesma forma tratadas, como o quanto foi importante insistir e incentivar os alunos a representarem suas ideias por escrito, além do desenho; as perguntas que são postas para os alunos reflectirem cada vez mais sobre esse sistema de representação; as trocas e esclarecimentos que ocorreram entre os alunos, afinal, a professora havia instaurado um clima de confiança mútua, favorecendo diálogos entre os alunos. Essa interacção entre alunos e entre a professora e os alunos certamente foi um dos fatores que mais se sobressaiu na observação dessa actividade.

Ainda na entrevista com a professora Jucélia, observou-se a planificação bimestral de Língua Portuguesa para a 1ª série do EF (Anexo II), para a identificação dos objectivos a serem abordados nas actividades para a próxima semana, os quais seguem:

- Percepção de que o gênero adivinha é apresentado por meio de uma pergunta no início ou no final

- *Reconhecimento da adivinha como texto da cultura popular*
- *Entrevista de pessoas explorando o gênero adivinha*
- *Identificação da repetição da expressão “O que é” como um recurso da língua para a identificação do texto*
- *Reconhecimento do ponto-de-interrogação como recurso expressivo para a interação entre locutor e interlocutor*
- *Reflexão sobre a entonação interrogativa*
- *Leitura estabelecendo correspondência sonora*
- *Ordenação de palavras para estruturar frases, compondo respostas para charadas*
- *Apresentação oral de adivinhas, utilizando entonação expressiva*
- *Produção de adivinhas, considerando a estrutura do gênero*
- *Produção de adivinhas, descrevendo as características de uma palavra conhecida*
- *Apresentação de enigma, solicitando uma resposta do interlocutor*

Diante destes objectivos a serem contemplados, organizou-se o seguinte roteiro de trabalho, apresentado nesta programação:

PROGRAMAÇÃO: 8ª semana de investigação

PALAVRAS ESTÁVEIS

28/03/2005

A professora Jucélia iria apresentar 5 adivinhas cujas respostas se encontravam em um caça-palavras. A tarefa dos alunos seria localizar as respostas nesse diagrama.

Para essa actividade, os alunos seriam organizados em duplas ou trios. Eles poderiam observar as ilustrações que acompanhavam o diagrama para relacionar a pergunta a uma possível resposta; depois, teriam de encontrar a palavra no diagrama.

Essas respostas seriam discutidas por toda a classe, para verificar se eram coerentes e, chegando-se a um consenso, ela seria registrada ao lado da adivinha correspondente.

29/03/2005

Jucélia retomaria as adivinhas da actividade realizada no dia anterior para que os alunos constatassem alguns aspectos lingüísticos relacionados a esse gênero textual. Para isso, iria propor questões como:

- Como as adivinhas são geralmente iniciadas?
- Como elas são finalizadas?

Com essas duas questões centrais, Jucélia abordaria as principais características da estrutura do gênero. Assim, identificando a repetição de expressões como “o que é, o que é” e a presença do ponto-de-interrogação, os alunos teriam conhecimentos acerca de aspectos estruturais do gênero trabalhado nas últimas semanas.

A partir dessas constatações, Jucélia iria discutir com os alunos a entonação marcada por essa pontuação. Os encaminhamentos adotados por ela levariam os alunos a utilizarem as informações anteriormente discutidas: para que serve o ponto-de-interrogação e qual entonação precisa ser dada à frase quando ele está presente.

Conhecimentos como os acima apontados eram essenciais para a produção de adivinhas, proposta essa que seria apresentada aos alunos no final da semana.

Depois das discussões preliminares acerca do ponto de interrogação e de sua função, a professora Jucélia iria propor a seguinte actividade:

Figura 20 – Actividade de produção textual:

Formulário de produção textual com os seguintes elementos:

- Campos para "NOME" e "DATA: ____ / ____ / 2005".
- Instrução: "O PONTO-DE-INTERROGAÇÃO É USADO PARA FAZER PERGUNTAS. ENTÃO, ELABORE UMA PERGUNTA PARA CADA UMA DAS RESPOSTAS ILUSTRADAS ABAIXO:".
- Dois retângulos para respostas, cada um com uma ilustração: uma banana e um lápis.

Logo depois que os alunos elaborassem as perguntas, a professora Jucélia iria solicitar que as lessem cuidando para apresentar inflexão de voz adequada, de modo a caracterizar perguntas.

Como segunda proposta de actividade escrita para esse dia de aula, a professora Jucélia iria apresentar adivinhas completas, porém com a pergunta separada da resposta. Os alunos teriam de identificar qual resposta correspondia a cada adivinha, ou seja, os alunos teriam de combinar as duas partes de cada adivinha.

Nessa actividade, Jucélia colocaria aos alunos o desafio de identificarem qual das partes era a pergunta e qual era a resposta.

Como tarefa para realizar em casa, Jucélia solicitaria aos alunos que perguntassem aos familiares, vizinhos e amigos, se eles conheciam adivinhas. Depois, os alunos deveriam registrar aquelas de que mais gostaram para fazer parte de um campeonato de desafios na classe. Esse registo, elaborado em casa, poderia ser feito por meio de desenho ou por escrito.

30/03/2005

Na escola, Jucélia solicitaria que registrassem uma das adivinhas pesquisadas entre os familiares e conhecidos. O registo seria elaborado em um cartão previamente elaborado por ela, com um espaço destinado à pergunta e outro, à resposta – usaria uma folha dobrada ao meio para “esconder” a resposta, deixando-a fora de vista.

Seria confeccionada, com a participação dos alunos, uma caixa para guardar as adivinhas – seria a caixa das adivinhas. Essa caixa seria aberta durante o campeonato dos desafios.

O repertório de adivinhas que os alunos teriam contato por meio dessa estratégia poderia ser enorme. Para isso, Jucélia iria verificar com cada aluno qual adivinha pretendia registrar; caso constatasse que muitas delas se repetiam, a professora iria sugerir a substituição.

31/03/2005

Para propor o campeonato de desafios aos alunos, Jucélia apresentaria algumas questões:

- Vocês já brincaram de desafiar alguém?
- Vocês conhecem outros desafios de memória, como esses trabalhados nos últimos dias?

Jucélia pediria que os alunos que desejassem apresentassem as adivinhas conhecidas à classe.

Depois de uma situação informal de perguntas e respostas entre os alunos, Jucélia apresentaria as regras para o campeonato:

- organizar a classe em dois grupos;
- denominar os grupos como Grupo 1 e Grupo 2;
- o grupo 1 propõe uma adivinha para o grupo 2 responder, e vice-versa;
- a cada resposta correta, o grupo ganha um ponto;
- vence o campeonato o grupo que somar mais pontos.

Após a definição dos dois grupos e da discussão das regras de funcionamento do jogo, outras questões seriam tratadas pela professora Jucélia junto aos alunos:

- se haveria uma segunda chance;
- quantas chances seriam dadas;
- se o grupo apresentasse uma resposta errada, o que aconteceria?
- todos os alunos de cada grupo teriam de perguntar? E todos poderiam responder?

Algumas adivinhas apresentadas no campeonato de desafios seriam transcritas pela professora Jucélia em um cartaz, a fim de os alunos poderem perceber a relação entre a fala e a escrita, o direcionamento da escrita e o espaçamento entre as palavras.

01/04/2005

A professora Jucélia iria propor aos alunos que criassem algumas adivinhas. Para isso, deveriam seguir este roteiro:

- A) escolher uma palavra. Poderia ser flor, animal, objeto, brinquedo, fruta, comida, entre outras;
- B) não contar para ninguém;
- C) começar a adivinha com a pergunta “O que é, o que é?”;
- D) elaborar pistas. Escrever duas informações sobre o assunto escolhido, sem dizer a resposta;
- E) finalizar a charada com uma pergunta: “Quem sou?”; “O que é?” Ou somente usando o ponto-de-interrogação;
- F) ler sua adivinha para a professora Jucélia e, com a ajuda dela, verificar se era preciso alterar algo;
- G) no momento combinado, ler o seu texto para os colegas e ver se eles conseguiriam decifrar a charada.

Jucélia orientaria a organização de um livro com essas charadas. O livro seria disponibilizado na biblioteca da escola. Para organizá-lo, a professora solicitaria o auxílio dos alunos para que:

- escolhessem um título para o livro;
- criassem ilustrações para cada adivinha;
- elaborassem uma capa.

Durante a última entrevista, a professora Jucélia relatou como percebeu o desempenho dos alunos durante a realização das actividades previstas para a semana.

Jucélia destacou o envolvimento dos alunos como factor evidente:

“Quando a gente organizou as actividades para essa semana, seleccionamos muitas tarefas de leitura. Fiquei, inicialmente, apreensiva. Mas, com o decorrer dos dias, notei que tudo deu certo. Os alunos me surpreenderam! O empenho que

demonstraram, a curiosidade, a vontade em realizar as actividades, o quanto se divertiram no campeonato, tudo isso foi muito gratificante”.

Procuramos obter informações sobre como procederam às tarefas de leitura. Jucélia comentou que a actividade realizada com ‘o caça-palavras’, por exemplo, tinha sido a actividade que os entusiasmaram. Muitas duplas de alunos estabeleceram estratégias para a execução da proposta, como, por exemplo, identificar quais seriam as letras iniciais para escrever uma das respostas, partindo, em seguida, para a procura dessas letras no diagrama. Nessa ocasião, segundo a professora, ficavam repetindo a sílaba ou as letras como apoio à busca da palavra em questão.

Outra estratégia de leitura ativada pelos alunos e que surpreendeu a professora Jucélia foi à descoberta que uma dupla de alunos fez na actividade de relacionar as partes que compunham uma adivinha – pergunta e resposta.

“Dois alunos fizeram assim: perceberam que a palavra “cachorro” estava presente em 4 cartões (em duas perguntas e em duas respostas), então, separaram esses quatro cartões; depois, localizaram também a repetição da palavra “cauda” em dois deles e deduziram que aqueles dois cartões eram, respectivamente, a pergunta e a resposta de uma das adivinhas. Depois disso, se concentraram nos quatro cartões restantes; separaram a parte da pergunta identificada facilmente pela presença do ponto de interrogação e fizeram a associação com as respostas por meio de tentativas. Assim, na segunda experimentação, haviam conseguido relacionar cada pergunta a uma resposta coerentemente”.

Segundo Jucélia, depois que essa dupla de alunos fez a descoberta, acima descrita, outros alunos receberam as dicas deles. Assim, toda a classe compartilhou estratégias de leitura que estavam experimentando para realizar a tarefa proposta pela professora Jucélia.

A partir dos comentários de Jucélia, a pesquisadora procurou evidenciar que essas ações utilizadas pelos alunos mostravam a maneira como a memória lexical auxilia o leitor no momento da leitura. Os alunos demonstraram utilizar processos de leitura via lexical e via descodificação (Ellis, 2001).

No caso da identificação, realizada pelos alunos, da presença da palavra ‘cachorro’ em quatro cartões da actividade, indica que houve reconhecimento daquela palavra como sendo familiar, ou seja, a cadeia de letras ‘c + a + c + h + o + r + r + o’ compõe uma palavra que os alunos foram capazes de reconhecer com certa facilidade. Isso significa que, no momento em que depararam com aquela sequência de letras, buscaram informações no “depósito de palavras” (memória lexical), pois lá ficam armazenadas as representações das formas escritas de todas as palavras familiares. Em outras ocasiões, quando detinham nas letras que

compunham palavras, buscando relacionar os sons correspondentes a elas, utilizavam e estratégias de decodificação.

Outro aspecto que foi abordado com a professora Jucélia dizia respeito ao aquecimento que, possivelmente ocorreu, a partir do reconhecimento da palavra ‘cachorro’ nos cartões. A partir da activação do significado da palavra ‘cachorro’, realizada pelo sistema semântico, ocorreu uma espécie de aquecimento para o reconhecimento mais veloz de palavras relacionadas a esta (Ellis, 2001).

Jucélia comentou ter percebido que alguns alunos rapidamente localizaram a palavra ‘pulga’ em um dos cartões, assim como a palavra ‘cauda’ da mesma forma foi identificada.

Outro aspecto que a professora Jucélia pontuou diz respeito à entonação aplicada pelos alunos na leitura das adivinhas, tarefa essa evidenciada no campeonato de desafios: “Eles liam de um jeito bem interessante: apresentavam a entonação de pergunta direitinho”.

Ellis (2001) citou que as palavras escritas no texto e identificadas pelo leitor activam seus significados no sistema semântico; os significados são usados para o resgate das formas faladas da palavra, a partir do léxico de pronuncia da fala. Além da significação atribuída às palavras da adivinha, é preciso ressaltar que os alunos estavam envolvidos em uma tarefa em que ler cumpria com uma função: estavam realizando uma espécie de jogo em que ler para o outro era uma das partes das tarefas desempenhadas. Compreender com que intenção era preciso ler, da mesma forma, pode facilitar a tarefa de intensificar o tom de voz de maneira coerente com a situação comunicativa. Possivelmente por esses motivos é que os alunos apresentaram subidas e descidas de intensidade na voz devido ao facto de a sentença se tratar de uma interrogação (primeira parte das adivinhas) e, depois, uma afirmação (nas respostas às adivinhas).

Salientamos, da mesma forma, que a participação dos alunos em actividades de declamação e de leitura de adivinhas, propostas pela professora Jucélia, nesta semana, constituiu uma boa oportunidade para instigar a escuta de segmentos da fala e abriu espaço para brincar com significação. Para aprender efetivamente a ler e a escrever, é preciso que os alunos relacionem escrita e oralidade, relação essa que a professora Jucélia orientou com suas intervenções.

Pelo facto de os alunos já dominarem a língua, quando entram na escola, escutar a própria fala parece uma tarefa simples. Mas não é. É preciso desenvolver atenção e concentração para estabelecer relações e construir a correspondência sonora, que se refere à definição de quais sons são representados pelas letras e quais letras representam determinados

sons. Esse objectivo é amplamente perseguido nas classes de alfabetização, afinal, é essencial que os leitores principiantes desenvolvam automatismo na leitura, automatismo esse que favorecerá a fluência e, conseqüentemente, levará à leitura com compreensão (Ellis, 2001; Sim-Sim, 1995).

Segundo a professora Jucélia, a actividade em que os alunos registaram uma adivinha para compor a caixa de adivinhas para o campeonato, foi uma situação que proporcionou muitas reflexões. Pelo relato da professora, o facto de terem apoio na própria memória para elaborar o texto escrito, favoreceu a realização da tarefa.

“Eles gostaram de pesquisar as adivinhas que os familiares conheciam, assim facilmente decoraram alguns textos. Na hora de apresentar ao grupo qual adivinha tinha sido a sua preferida, eles conseguiam formular a pergunta de acordo com o gênero, mesmo – apresentavam a expressão “o que é, o que é”, elencavam as pistas da adivinha na ordem certa e imprimiam tom de pergunta no final da apresentação. Depois, na hora de escrever a adivinha no papel que eu ofereci, notei que a maioria dos alunos repetia para si mesmo o texto que já estava memorizado. Então, eu pude atender as dúvidas que iam surgindo conforme escreviam seus textos, de maneira mais tranquila”.

Pela declaração da professora Jucélia, percebemos que ela inicialmente explorou as adivinhas oralmente, propondo à classe uma rodada de adivinhas no plano oral, apenas. Depois é que orientou o registo do texto que já havia sido organizado na oralidade. Essa forma de encaminhamento torna o texto conhecido dos alunos, de modo que passam a ter condições de operar com maior autonomia no momento de elaborar o texto escrito. Obviamente que a professora Jucélia precisou oferecer apoio e orientações aos alunos, no entanto, suas intervenções se deram em um plano mais individualizado, de acordo com as necessidades de cada aluno.

Durante a actividade observada percebemos que os alunos se apóiam em suas memórias para escrever o texto necessário à situação apresentada pela professora Jucélia. Nessa actividade, os alunos deveriam criar uma adivinha seguindo um roteiro oferecido por Jucélia. As adivinhas produzidas iriam compor um livro a ser presenteado à biblioteca da escola. Dessa forma, a professora Jucélia solicitou que cada um elaborasse seu texto ‘apenas na cabeça’, depois de apresentá-lo à classe é que procederam ao registo escrito. Organizar suas ideias apresentá-las ao grupo para, depois, escrever a primeira versão do texto pareceu ser uma boa forma de antever as dificuldades dos alunos e, de antemão, oferecer a ajuda necessária. Assim, a forma de apresentação das pistas das adivinhas, principalmente, foram analisadas por todo o grupo e, dessa forma, quando os alunos partiram para a elaboração

escrita do texto, já sabiam com maior precisão o que iriam escrever, ou seja, se apoiaram na memória que havia se organizado por meio da oralidade.

Portanto, por meio desses encaminhamentos, os alunos elaboraram seus textos inicialmente na oralidade. Segue a adivinha que cada aluno alvo da pesquisa apresentou à classe, nesse momento:

Aluno A: “*O que é, o que é? Tem capa, muitas folhas e a gente escreve nele?* (pausa para os colegas apresentarem suas hipóteses) *O caderno*”.

Aluno B: “*O que é, o que é? Tem duas rodas e dá pra viajar?* (pausa para os colegas apresentarem suas hipóteses) *A moto*”.

Aluno C: “*O que é, o que é? Tem quatro patas, come folhas novas e vive no zoológico?* (pausa para os colegas apresentarem suas hipóteses) *Girafa*”.

O Aluno A, conforme havia sido combinado anteriormente com a professora Jucélia, recebeu um conjunto de letras móveis para compor seu texto. Ao entregar as letras móveis ao aluno, a professora Jucélia ofereceu também algumas orientações ao aluno:

“*Lembre o que a gente combinou: siga as orientações que acabamos de conversar. Comece escrever “o que é, o que é”, tá?”* (enquanto falava a expressão, circulou-a no roteiro que havia distribuído a cada aluno.)

O Aluno A concordou e, com o dedo indicador da mão esquerda, apontou para o início da expressão que havia sido circulada pela professora Jucélia; com a outra mão, vasculhava o conjunto de letras móveis parecendo procurar por uma específica letra. Essa hipótese se confirmou quando localizou a letra O e comentou para si mesmo: “Achei”!

Depois disso, o Aluno A movimentou o dedo indicador esquerdo sobre a expressão circulada no roteiro, posicionando-a perto da letra ‘q’ e, da mesma forma procedeu vasculhando as letras móveis que havia recebido até localizar a letra em questão ‘q’.

Logo que colocou a letra ‘q’ ao lado da letra ‘o’, realizou as mesmas ações para localizar a letra ‘u’ e a letra ‘e’. No entanto, assim que posicionou a letra E junto às anteriores, acabou derrubando algumas letras no chão. Depois que as juntou, voltou sua atenção à expressão marcada pela professora Jucélia no roteiro; porém, quando posicionou o dedo indicador sobre a expressão, direcionou-o na última letra E da expressão e, assim, deu por encerrada a tarefa, possivelmente por ter deduzido que havia considerado todas elas.

Instantes depois a professora Jucélia retornou à carteira do Aluno A e pediu que lesse o que já havia construído. O aluno pronunciou a expressão ‘o que é, o que é’, apontando vagarosamente para as letras selecionadas. Não demonstrou preocupações em conciliar pronuncia com as letras previamente selecionadas por ele.

Jucélia, então, comentou: “Tá. Então você compôs o início da adivinha. E o restante, você se lembra como era a adivinha que você inventou”?

Aluno A: “Claro. Era assim: O que é, o que é? Tem capa, muitas folhas e a gente escreve nele”?

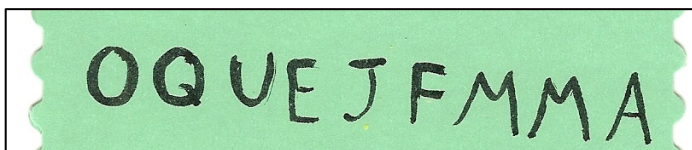
Professora Jucélia: “Pelo o que você me disse, aqui (apontando para as letras selecionadas pelo aluno), você escreveu “o que é, o que é”. Então, é o restante da pergunta que você deve escrever, tá”?

Aluno A: “Tá”. (passou a remexer as letras móveis que estavam sobre a sua carteira.)

Depois de alguns instantes, selecionou algumas letras móveis e posicionou-as ao lado das anteriormente selecionadas.

Seu registo ficou assim:

Figura 21 – Texto Aluno A - I:



Novamente, quando a professora Jucélia retornou à sua carteira, o aluno A foi solicitado a ler o que havia feito. Da mesma forma que anteriormente, pronunciou o texto que já fazia parte da sua memória e apontou para as letras. No entanto, as letras selecionadas por ele já haviam acabado, mas o texto oral, não. Essa situação pareceu incomodar o aluno, fato esse também percebido pela professora Jucélia, que lhe perguntou: “O que foi?”

Aluno A: “Tinha que ter mais”.

Professora Jucélia: “Mais letras”?

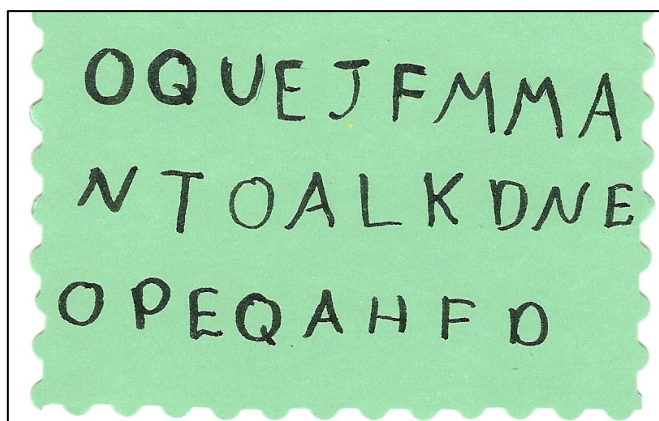
Aluno A: concordou com a cabeça.

Professora Jucélia: “Então, escreva mais”.

O Aluno A rapidamente selecionou outras letras e as reuniu com as demais já selecionadas. A professora Jucélia permaneceu junto dele.

Seu registo, nesse momento, ficou assim:

Figura 22 – Texto Aluno A - II:



O diálogo entre a professora e o Aluno A continuou:

Professora Jucélia: “*Pronto*”?

Aluno A: “*Hã-hã*”.

Professora Jucélia: “*Então, lê pra mim*”?

Aluno A: “*O que é, o que é? Tem capa, muitas folhas e a gente escreve nele*”?
(enquanto pronunciava a adivinha, apontava para as letras que selecionou)

Desta vez, no entanto, sobraram letras, ou seja, o texto oral já havia sido integralmente pronunciado, porém o aluno não havia terminado de apontar todas as letras – algumas não tinham sido apontadas.

A professora Jucélia apenas olhou para o aluno. O Aluno A ficou alguns instantes em silêncio e, então, disse: “*Aqui é ‘caderno’*”. (apontando para as letras que haviam restando e referindo-se à resposta de sua adivinha).

Jucélia fez um comentário no sentido de incentivar o aluno a sempre concluir suas tarefas e logo passou a combinar sobre como deveria proceder para registrar a sua composição com letras móveis nos papéis destinados ao livro, no primeiro papel deveria apresentar a pergunta da adivinha e o segundo deveria conter a resposta. No segundo, além da resposta elaborada com letras, o aluno deveria também criar uma ilustração.

O Aluno A, então, dedicou-se imediatamente a produzir a ilustração no segundo papel, conforme a professora havia solicitado.

A pesquisadora passou a observar o Aluno C que estava tendo uma conversa com a professora Jucélia:

Aluno C: “*Mas, o que que tá faltando*”?

Professora Jucélia: “*Lembra que você disse que a girafa comia folhas novas? Aí você escreveu que as folhas são novas*”?

Aluno C: olhava para o texto que havia escrito onde se lia: o que é, o que é? ‘*ti 4 pata kom folae viv nozolojiko*’.

Professora Jucélia: “*Leia mais uma vez, veja se localiza onde você escreveu a palavra folha.*”

Aluno C: “*O que é, o que é? Tem quatro patas, come folhas... Tá aqui, ó*”.

Professora Jucélia: “*Isso. Agora, veja se você escreveu a palavra “novas” depois de folhas*”.

Aluno C: “*Ah! Entendi*”. (apagou as letras que havia registrado depois da palavra “folha” para reescrever essa parte da adivinha.)

Com este diálogo, pudemos constatar que é do conhecimento da professora Jucélia o facto apontado por Teberosky (2001; p. 10):

“a produção escrita, mais do que a da fala, exige de quem escreve um deslocamento, a cada passo, para o papel de leitor de si próprio, e a transformação desse papel em posto de observação, a partir do qual avalia o que já foi escrito e o coordena com o que está por escrever, é válido dizer que a divisão e a alternância

de ações e de papéis que caracteriza a actividade em grupo ou em dupla introduz a criança em um processo que o aproxima de uma autoria responsável.

Notamos, portanto, que a professora favoreceu e estimulou um acto de revisão e orientou para que o aluno a exercesse.

Jucélia acompanhou a início da escrita dessa parte do texto, elaborada pelo aluno C, porém precisou atender os chamados de outro aluno da classe.

O Aluno C assim procedeu para produzir a palavra ‘nova’ em seu texto: pronunciou a sílaba ‘no’ e grafou as letras ‘n’ e o, com acento agudo. Depois, pronunciou algumas vezes a sílaba *va*; principiou o registo da letra ‘f’ e a apagou; repetiu oralmente a sílaba ‘va’, por três vezes e, então, voltou sua atenção para a lista de nomes de alunos da classe, que estava afixada sobre a sua carteira.

Nesse momento a professora Jucélia voltou a acompanhar o Aluno C.

Professora Jucélia: “*Tudo certinho aí?*”

Aluno C: “*Profe, to pensando... o VA é com V ou com F?*”

Professora Jucélia: “*Ah, mas que bom que você lembrou que precisa sempre pensar um pouquinho sobre isso! Parabéns! (deu um tapinha nos ombros do aluno) Vamos lá. Lembra que a gente sempre fala que essas são letras que podem dar confusão? Pra ter certeza, a gente combinou de sempre olhar para um nome de amigo que pode ajudar. Lembra qual é esse nome?*”

Aluno C: percorre com o dedo indicador a lista de nomes, da carteira, e pára sobre o nome Vitor. “*Aquí*”.

Professora Jucélia: “*Isso. Agora, veja como que começa esse nome*”.

Aluno C: “*Com V*”.

Professora Jucélia: “*E a gente fala ‘Vitor’ ou ‘Fitor’?*”

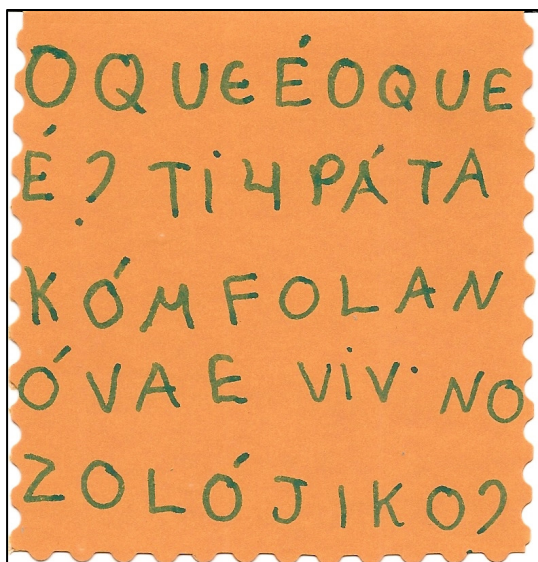
Aluno C: “*Vitor*” (acentuando bem a pronuncia do V).

Professora Jucélia: “*Então, agora você já sabe que para escrever VA é com V*”.

Aluno C: “*Hã-hã*” (escreveu o V e o A).

O Aluno C reescreveu a parte final da adivinha e seu texto ficou assim:

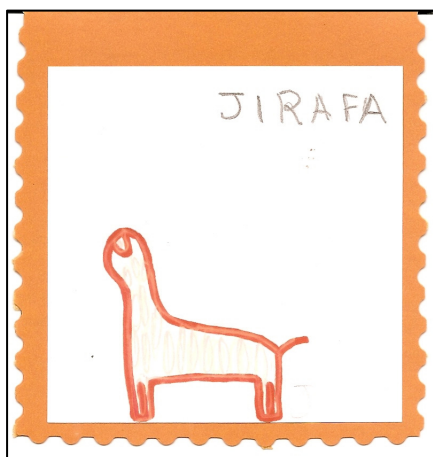
Figura 23 – Texto Aluno C - I:



A professora Jucélia, que acompanhava a finalização do registo, solicitou que o aluno efectuasse a leitura do texto e, em seguida, ofereceu os papéis onde ele deveria registrar a versão final de sua adivinha – um deles destinado à pergunta e outro, à resposta.

Assim, depois de finalizado o desenho que apresentava a resposta para a sua adivinha ‘girafa’, o Aluno C elaborou o seguinte registo:

Figura 24 – Texto Aluno C - II:



A professora Jucélia, ao ver o registo elaborado por ele, perguntou: “Aqui (apontando para a sílaba ‘fa’, você escreveu o ‘f’ e o ‘a’. Por que você não usou o ‘v’?”

Aluno C: “*Porque é que nem Fernanda, ô*” (apontou para o referido nome na lista fixada em sua carteira).

Professora Jucélia: “*Como assim*”?

Aluno C: “*Não é ‘girava’ é ‘girafa’*” (acentuando a pronúncia das letras v e f, respectivamente).

Professora Jucélia: “*Legal. Então, você está cuidando para usar o F e o V, né? Que bom! É isso mesmo*”!

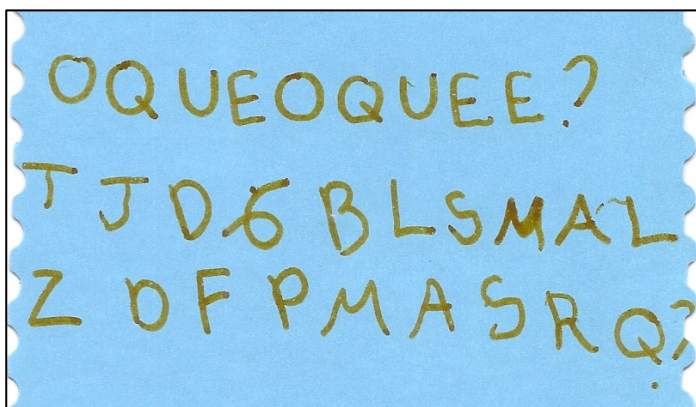
Este diálogo foi comentado durante a entrevista com a professora. Jucélia explicou que o Aluno C, ao longo da semana, “começou a utilizar o ‘f’ e o ‘v’ sem analisar com precisão”. Assim, achou melhor comentar com ele que essas letras podiam gerar dúvidas na hora da escrita e, por isso, aconselhou-o a sempre se reportar aos nomes conhecidos para sanar a dúvida. Segundo Jucélia, inicialmente o Aluno C não realizava com frequência a análise mais minuciosa dessas duas letras, mas, com o passar do tempo e com a insistência dela, começou a tomar mais cuidado.

Consideramos apropriado comentar que esse par de letras ‘v’ e ‘f’ – era denominado por Moraes (2003) como sendo um par mínimo, mas, além delas, havia outros dois pares de letras que, geralmente, levam os alunos a efetuarem trocas no momento do registo escrito, sendo eles: ‘p e b; t e d’.

Comentamos ainda, com a professora Jucélia, que as trocas geralmente ocorrem pelo facto de os sons em questão serem muito parecidos em sua realização oral, afinal a maneira com que o ‘ar’ é expelido na emissão dessas duplas de letras é muito parecida.

Quanto ao Aluno B, quando a pesquisadora dele se aproximou para efectuar a observação, já havia elaborado o seguinte registo:

Figura 25 – Texto Aluno B:



Procuramos saber, junto à professora Jucélia, qual tinha sido a intervenção ocorrida junto a esse aluno, já que as palavras iniciais da adivinha apresentavam uma selecção de letras de acordo com as regras alfabéticas de representação.

Jucélia comentou, na entrevista, que agiu da mesma forma como havia feito com o Aluno A: mostrou que a expressão ‘o que é - o que é’ já constava no roteiro. Possivelmente, portanto, o aluno havia se reportado ao roteiro para eleger aquelas letras, em seu registo, para compor a expressão inicial, comum nas adivinhas.

Pudemos observar o momento em que a professora Jucélia solicitou que o Aluno B lesse o texto que havia produzido.

Aluno B: “*O que é, o que é? Tem duas rodas e dá pra viajar*”? (enquanto pronunciava a sua adivinha, percorria as letras com o dedo indicador)

É evidente que este aluno reconhece as funções de letras e de números, pois utiliza algarismos para se remeter à quantidades. Quanto às letras, nota-se que apenas na primeira letra da palavra ‘tem’, há relação entre a pronúncia da palavra e a letra grafada no texto para representá-la. No restante do texto registrado pelo Aluno B, nota-se que busca vincular a pronúncia das palavras com as letras que eleger para representá-las, não havendo, ainda, correspondência sonora.

Logo que o aluno finalizou a leitura de seu texto, a professora entregou-lhe os papéis onde deveria registrar sua adivinha – um para a pergunta, outro para a resposta. Foi então que

ele se deu conta de que faltava a resposta da adivinha. Jucélia comentou que ele poderia registrar diretamente no segundo papel.

O Aluno B pegou o referido papel e repetia oralmente para si mesmo: “mo-to”.

A professora Jucélia entrevistou: “Isso, a primeira parte da palavra que você precisa escrever é ‘mo’. Conhece alguma palavra que comece assim?”

Aluno B: “*Tem no meu sobrenome – moskoviks*”.

Professora Jucélia: “*E como se escreve moskoviks? Quais as letras que começam o seu sobrenome*”?

Aluno B: “*Essa, ô*” (e escreveu o M).

Professora Jucélia: “*Ótimo. Mas será que para fazer MO é só o M? Escute só: MO*” (prolongando a pronúncia da letra O, nessa sílaba).

Aluno B: olhava para o papel e, depois, para a professora.

Professora Jucélia: “*E se você observasse de que forma o seu sobrenome é escrito, será que ajudaria? Vamos olhar*”?

Aluno B: fez um gesto afirmativo com a cabeça.

Professora Jucélia: “*Veja*. (pegou a agenda escolar do aluno, que estava embaixo da carteira e onde estavam registrados o nome e o sobrenome do aluno) *Onde está registrado o seu nome e sobrenome*”?

Aluno B: “*Aqui*” (apontou para a etiqueta).

Professora Jucélia: “*Isso. Você consegue ler o seu nome e sobrenome*”?

Aluno B: leu seu nome e sobrenome, apontando-os com o dedo indicador.

Professora Jucélia: “*E exatamente onde está escrito o seu sobrenome*”?

Aluno B: “*Aqui*” (apontou moskoviks).

Professora Jucélia: “*Olha só a letra M que você já escreveu. Agora veja qual letra está junto dela para compor a sílaba mo*”.

Aluno B: apontou a letra O.

Professora Jucélia: “*É isso mesmo! Para compor a sílaba mo é preciso o m e o o*”.

Aluno B: acrescentou a letra ‘o’ ao lado da letra ‘m’ que já havia registrado anteriormente.

Professora Jucélia: “*Agora você já escreveu a primeira parte da palavra moto: mo*. (apontando para o que o aluno havia acabado de registrar e dizendo os nomes das letras) *Como é a segunda parte dessa palavra*”?

Aluno B: (repetindo oralmente a palavra toda de forma bem baixinha) “*mo – to*”

Professora Jucélia: “*Qual é a segunda parte, então*”?

Aluno B: “*É o to*”.

Professora Jucélia: “*Isso. E você conhece alguma palavra que comece assim? Com to*”?

Aluno B: “*Não*”.

Professora Jucélia: “*Escute: to*. (prolongando a pronúncia da sílaba em questão) *Que letra será que pode compor essa sílaba*”?

Aluno B: apontava a letra S em seu sobrenome, escrito na agenda.

Professora Jucélia: “*Mas, no seu sobrenome tem a sílaba TO*”?

Aluno B: negando, com a cabeça.

Professora Jucélia: “*to* (prolongando novamente a pronúncia da sílaba). *Que letra parece ser*”?

Aluno B: escreveu a letra N e fez menção de escrever mais alguma letra.

Professora Jucélia: “*Escreva como você achar que é*”.

Aluno B: “*Sô*”.

Professora Jucélia: “*Então, leia pra mim*”.

Aluno B: “*moto*” (apontava as letras grafadas enquanto as pronunciava).

Depois deste momento de leitura, o Aluno B procedeu à elaboração da ilustração para acompanhar a resposta, elaboração esta solicitada pela professora Jucélia.

A observação da intervenção acima apresentada evidenciou que mesmo um aluno que apresenta conhecimentos de nível silábico sem valor sonoro consegue obter informações sobre as letras usadas para escrever se puder se reportar a palavras conhecidas. No entanto, essa possibilidade foi eminentemente alimentada pela professora Jucélia, que apresentou questionamentos e levou o aluno a obter as referidas informações sobre as letras e suas formas.

Por outro lado, com essas intervenções, percebemos um avanço considerável na elaboração do Aluno B, se essa produção escrita for comparada com a anterior, a parte referente à pergunta da adivinha.

Notamos, por exemplo, que ele se mantém firme com relação ao número de letras usadas em menor quantidade quando consegue obter essa informação de uma fonte segura – ele não se importou com a quantidade de letras para representar a palavra ‘moto’, pois somente utilizou 3 (três) delas.

Percebemos, da mesma forma, com a intervenção da professora, que os alunos têm condições de realizar combinações de letras para compor sílabas de maneira mais assertiva, no entanto, possivelmente necessitarão de orientações por certo tempo até que esse processo de combinações entre letras esteja sendo realizado com maior autonomia. Para isso, esse aluno precisaria conhecer todas as letras do alfabeto e dominar o processo grafofonêmico²⁵. Somente assim poderá exercer maior autonomia no momento de definir a letras ou as letras para compor cada sílaba da palavra que pretende registrar.

O encaminhamento adotado pela professora Jucélia com o gênero textual adivinha, observado junto ao Aluno B, nada mais foi do que um resumo da observação feita em classe porque, naturalmente, é impossível registrar todas as situações simultâneas de uma tarefa como esta. Assim como ela procedeu com o Aluno B, orientando-o, fazendo-o reflectir sobre a constituição das partes que podem compor uma palavra, também o fez com outros alunos da classe. Afinal, pudemos constatar que todas as produções escritas da adivinha dos alunos alvo da investigação são prolíferas no que se refere à caracterização do gênero em questão, pois apresentam a expressão ‘o que é’, a pontuação adequada, além das dicas para auxiliar a decifração do texto pelo leitor.

²⁵ Refere-se à capacidade de associar letras aos sons correspondentes.

Esse facto serve-nos para evidenciar como se pode trabalhar com a produção textual em classes de alfabetização, como é frutífera uma situação de produção em parceria, aluno e professor ou aluno e aluno, a quantidade de informações que circulam pela classe e, sem dúvida, como o professor pode organizar a classe sem necessidade de dirigi-la, absolutamente.

|

CONCLUSÃO

Na investigação realizada e tendo em consideração a questão central abordada na introdução da mesma, buscamos averiguar até que ponto as **palavras estáveis** podem subsidiar a construção da língua escrita por alunos das séries iniciais do EF em processo de alfabetização.

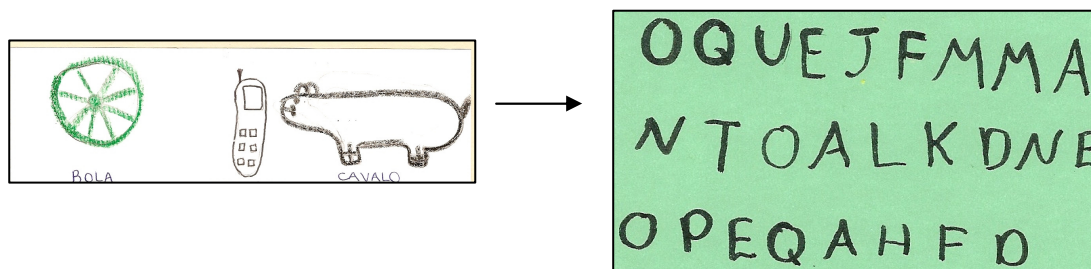
A hipótese levantada para tal foi ‘que essas palavras poderiam oferecer informações de auxílio ao sujeito na elaboração de suas teorias sobre o funcionamento do sistema da escrita, levando-o a confrontar sua forma de entender e pensar à forma convencional de funcionamento’. Para confirmarmos tal hipótese, buscamos obter dados em diferentes instâncias: no campo teórico com vasta pesquisa bibliográfica sobre a aprendizagem e ensino, leitura e processamento cognitivo, planificações de acções didácticas e avaliação; e no campo empírico tentamos percebê-la a partir de uma observação do desempenho de alunos e da professora, com entrevistas realizadas com a docente e com a colecta de textos confeccionados pelos alunos, tentando com estas instâncias buscar informações sobre a utilização pelos alunos de grupos de palavras estáveis. Ao longo das semanas dos procedimentos de investigação percebemos:

- Os alunos em questão levantaram hipóteses,
- Confrontaram-nas com a realidade convencional,
- Verificaram suas ideias e,
- Em determinadas circunstâncias, negaram-nas e reviram-nas, modificando a forma de representar seu pensamento por meio da escrita.

Esses comportamentos foram constatados nos textos colectados durante a investigação, como verificamos nos exemplos a seguir:

Aluno A:

Figura 26 – Primeiro e último registos do Aluno A:



Como podemos observar o Aluno A apresentou, em seu primeiro registo, a presença de elementos figurativos, ou seja, para representar suas ideias, utilizava desenhos. Já no

penúltimo texto produzido verificamos a presença de pseudolettras, indicativo que evidencia seu entendimento de que, para escrever, necessita de sinais gráficos diferentes de desenhos. Após a verificação deste registo gráfico, concordamos com Curto, Morillo & Teixidó (2000), quando afirmam que os sujeitos podem ter determinadas ideias adicionais, como a forma das letras – mais ou menos convencionais, o alinhamento horizontal do que se escreve, ou a orientação esquerda/direita. O referido aluno não utilizou letras convencionais, mas dava mostras de compreender que é preciso utilizar registos gráficos diferentes de desenhos. Por este motivo, a professora Jucélia optou por lhe oferecer um conjunto de alfabeto concreto para a inserção de letras convencionais em seus registos.

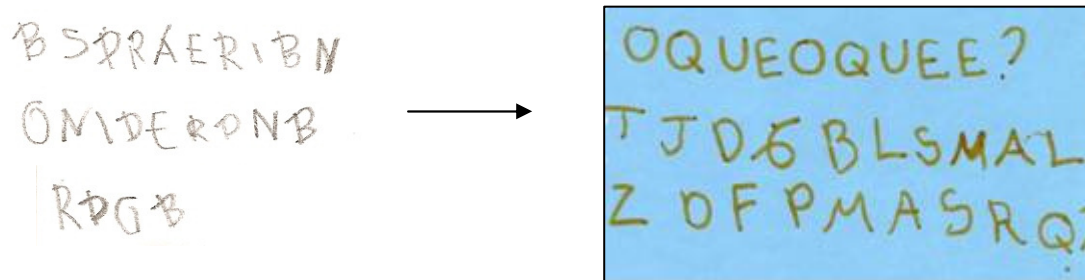
Assim, foi possível corresponder ao facto apontado por Curto, Morillo & Teixidó (2000): há aspectos convencionais da escrita que vão sendo adquiridos ao escrever, paralelamente, à aprendizagem das leis da escrita.

Portanto, como podemos comprovar, o nível conceitual do Aluno A sofreu alterações ao longo do período de investigação. Apresentou modificações na forma como escrevia, passando do uso de elementos figurativos para o uso de pseudolettras e, depois, em decorrência das intervenções da professora, utilizou letras convencionais por meio do alfabeto concreto. A aprendizagem que evidenciou leva-nos a acreditar que as situações didáticas proporcionadas a ele e a possibilidades de observar actos de leitura e escrita, executados tanto pela professora quanto por seus colegas, fizeram-no confrontar a maneira como escrevia, levando-o a rever sua forma de representar suas ideias por meio da escrita. Verificamos, portanto que essas situações favoreceram a aprendizagem e a construção de conhecimentos sobre a língua escrita, o aluno utilizou hipóteses cada vez mais elaboradas sobre esse sistema de representação.

Já as produções escritas do Aluno B foram as seguintes:

Aluno B:

Figura 27– Primeiro e último registos Aluno B:



Já no primeiro registo produzido pelo Aluno B, pudemos perceber que o mesmo compreendia a necessidade de utilizar letras para escrever. No entanto, não se preocupava em estabelecer nenhum tipo de correspondência entre o que registrava com a forma como o elaborava, ou seja, apresentava letras sem relacionar pronúncia à escrita.

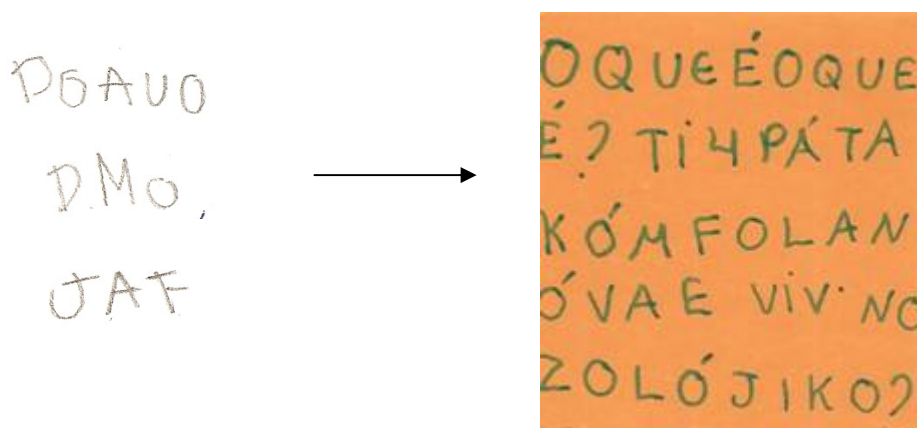
Já na sua última produção, notamos que o aluno percebeu a necessidade de estabelecer relações entre o que pronunciava com o que escrevia. Esta relação se deu em nível quantitativo, seleccionou uma letra para representar cada sílaba emitida oralmente. Esclarecemos que como a unidade de som que se percebe é a sílaba, cada sílaba é representada por uma letra ou uma grafia, facto este que vem ao encontro dos relatos dos autores citados no capítulo I desta pesquisa. É exactamente o que ocorreu com o Aluno B, até o momento final da investigação: utilizava principalmente as letras de seu próprio nome para produzir seus registos silábicos.

Com a intervenção da professora Jucélia, no entanto, ele conseguiu relacionar a maneira como pronunciava parte da palavra a uma determinada letra, tendo em consideração o valor sonoro dela.

O Aluno C, no entanto, elaborou sua primeira produção escrita utilizando hipóteses de nível silábico com valor sonoro e ao final do período de investigação, produziu seu texto agregando mais letras, de acordo com o valor sonoro, conforme é possível observar:

Aluno C:

Figura 28– Primeiro e último registos do Aluno C:



A escrita do Aluno C, no período final de investigação, foi parcialmente alfabética, sendo possível afirmarmos assim que o referido aluno escreveu seu texto de acordo com hipóteses de nível silábico-alfabético. Esta evolução percebida na conceituação da língua escrita pelo Aluno C esteve amparada em consultas e observações realizadas às listas de

palavras estáveis abordadas nas actividades propostas pela professora. Devemos relatar que este foi o discente que mais reportou às palavras estáveis para a elaboração de seus registos escritos.

Tal como demonstram as observações realizadas, os Alunos B e C já possuem competências na grafia das letras e no entendimento de como são utilizadas para escrever. Da mesma forma, mas em diferentes níveis de conceituação, demonstram conhecer o valor sonoro das letras. Ambos são capazes de realizar tentativas de leitura, de apresentar argumentos a respeito de suas decisões sobre as letras que seleccionam em seus textos escritos e de conseguir realizar suas tarefas de leitura e de escrita com certa autonomia.

Porém o Aluno A terá ainda um percurso de reconhecimento da invariância das formas das letras, para, então, poder vir a reconhecer que cada uma pode representar um determinado som. Neste sentido indagamos:

- Como o citado aluno poderá construir esses conhecimentos?
- De que maneira se pode contribuir para o seu progresso?

Estes devem ser os principais questionamentos que a professora Jucélia precisa ter em mente para realizar as programações de actividades para sua classe e, em especial, para oferecer oportunidades de desafios e de reflexões para esse aluno no decorrer do ano letivo.

Nesta óptica compartilhamos com as ideias de Teberosky (2001: p. 8) quando afirma que:

“Ao invés de partir do que ele (professor) sabe sobre a escrita, ao professor caberá investigar o que a criança sabe sobre a escrita e, portanto, atuar primeiro como observador e intérprete dos modos de participação da criança nas actividades lingüísticas e não-lingüísticas, orais e gráficas, que se relacionam com a escrita. É dessa observação e interpretação que construirá sua mediação e sua própria participação no aprender da criança”. (Teberosky, 2001, p. 8)

Sendo a partir da observação e da interpretação citadas pela autora que consideramos que suas tarefas e atribuições, enquanto professor poderá “(...) subverter a concepção tradicional do ensinar como via de mão única, que parte de um saber do professor e se orienta no sentido de preencher o vazio representado pelo não-saber do aprendiz” (Teberosky, 2001; p. 7).

Assim, referente à questão *ao uso de palavras estáveis no processo de ensino aprendizagem da língua escrita*, consideramos que as mesmas tornam-se *referência, para o aluno, no confronto de suas ideias com a realidade da escrita convencional*, pois durante a pesquisa percebemos que todos os sujeitos tiveram avanços significativos com relação à construção da língua escrita. Acreditamos nesta premissa, pois durante a pesquisa observamos

que eles realizaram consultas e as adotaram como referências de busca, isto se deve às orientações da professora, das interações professora-alunos e alunos-alunos e da organização didáctica proposta, com estratégias que interessavam à faixa etária. Esta análise é corroborada com os estudos de Ferreiro (2002; p. 82-83), na qual concluiu que se alfabetiza melhor:

- a) “Quando se permite a interpretação e produção de uma diversidade de textos (inclusive dos objetos sobre os quais o texto se realiza);
- b) Quando se estimulam diversos tipos de situações de interação com a língua escrita;
- c) Quando se enfrenta a diversidade de propósitos comunicativos e de situações funcionais vinculadas à escrita;
- d) Quando se reconhece a diversidade de problemas a serem enfrentados para produzir uma mensagem escrita (problemas de graficação, de organização espacial, de ortografia de palavras, de pontuação, de seleção e organização lexical, de organização textual...);
- e) Quando se recriam espaços para que sejam assumidas diversas posições enunciativas ante o texto (autor, revisor, comentarista, avaliador, ator...), e
- f) Finalmente, quando se assume que a diversidade de experiências dos alunos permite enriquecer a interpretação de um texto e ajuda a distinguir entre sentido literal e intenção contida no texto; quando a diversidade de níveis de conceituação da escrita permite gerar situações de intercâmbio, justificação e tomada de consciência que não entorpecem mas, pelo contrário, facilitam o processo; quando assumimos que as crianças pensam sobre a escrita (e nem todas pensam o mesmo ao mesmo tempo)”.

Por outro lado, é preciso ressaltar que as palavras estáveis podem se tornar referência aos alunos por meio da intervenção docente, isto foi observado durante a pesquisa, pois os Alunos A e B precisaram ser orientados pela professora Jucélia para reportassem às palavras já conhecidas, pois não a fizeram espontaneamente. Esse facto corresponde às hipóteses levantadas, ou seja, suas experiências profissionais anteriores indicavam o papel fundamental exercido pelo professor no processo de construção da língua escrita de seus alunos. As leituras realizadas também apontavam para isto, conforme Teberosky (2001; p. 66):

“(...) em todas as actividades é necessária a intervenção do adulto, a mediação do professor entre as ideias da criança e a realidade do texto ou as exigências da actividade. É o professor que sabe quando e como deve ressaltar o contexto para facilitar a antecipação do texto; que sabe como e quando deve atenuar a influência do contexto para tornar o texto auto-suficiente; que sabe quando e como deve incentivar o confronto para integrar as convenções etc”.

Nesta análise conclusiva, colocamos em evidência o papel da professora. Sua clareza sobre suas atribuições junto aos alunos, seus questionamentos apresentados e toda sua dinâmica perante às actividades programadas, certamente, são exemplos da estreita ligação que deve existir entre professor e alunos, conforme observamos na literatura lida. Relação esta alimentada pelo respeito ao facto de que “as crianças pensam a propósito da escrita, e seu

pensamento tem interesse, coerência, validade e extraordinário potencial educativo. Temos de escutá-las. Temos de ser capazes de escutá-las desde os primeiros balbucios escritos (contemporâneos de seus primeiros desenhos)” (Ferreiro, 2002; p. 36). Ressaltamos que os encaminhamentos adotados com grupos de palavras estáveis precisaram ser *orientados* de modo a favorecer comparações e constatações quanto à escrita convencional pelos alunos.

Neste sentido, concluímos também as intervenções do professor como elemento desencadeador dos processos de aprendizagem, haja vista seus questionamentos e orientações levarem os alunos a refletirem sobre o que a língua escrita representa e como representa a linguagem. Sendo possível indicar, por exemplo, estudos sobre encaminhamentos metodológicos implementados nos contextos de sala de aula que colaboram para gerar situações de reflexão aos alunos.

Assim, constatamos que é afirmativa a questão central desta pesquisa, as *palavras estáveis podem ser subsídios para a construção da Língua Escrita*, contudo alertamos que isto ocorre perante a mediação coerente da professora alfabetizadora.

Outra questão-base para esta pesquisa foi *averiguar se a existência dos encaminhamentos metodológicos poderiam ser utilizados em sala de aula para garantir a efectiva construção da língua escrita, tendo como suporte as palavras estáveis*. Para tal, durante o período de investigação, foram desenvolvidas programações de actividades, a partir dos conteúdos indicados na planificação bimestral de Língua Portuguesa para a 1ª série do EF. Estas actividades, depois de aplicadas ao grupo de alunos, tiveram seus resultados analisados e com o intuito de se detectar as propostas que mais interessaram aos alunos, as que geraram oportunidades de reflexão sobre a língua escrita, assim como aquelas que mereciam adequações ou reformulações para que se tornassem realmente oportunidades de reflexão aos alunos. Durante este processo, conforme descrito no Capítulo III desta pesquisa, percebemos que sim, os encaminhamentos podem ser suportes em prol da construção citada, contudo devemos ressaltar o quanto o professor pode colaborar para este processo. Ou seja, os alunos podem aprender muito sobre a língua escrita, desde que tenham com quem compartilhar ideias, certezas (mesmo que provisórias), incertezas, descobertas.

Outro aspecto que precisa ser apontado quanto às programações relaciona-se às produções de textos solicitadas aos alunos, estas implicaram na escolha de um tipo de texto a eles solicitado. Os nomes próprios, o poema e as adivinhas, por serem textos convencionalizados, ou seja, modelos de textos que os alunos possivelmente conhecem,

apreciam e se divertem, foram definidos para o desenvolvimento das análises propostas aos alunos, ainda que não sejam modelos tipicamente escolares.

Explicitamos no Capítulo I a nossa crença de que a aprendizagem da leitura e da escrita pelos alunos ocorre de maneira significativa quando envolvidos em situações de uso real dessas duas capacidades. Defendemos a criação de situações de uso real da leitura e da escrita, necessariamente devemos apresentar a diversidade textual a eles, de modo que se aproximem e conheçam a linguagem típica de cada texto, sua função e estrutura. Concordamos com Teberosky (2001) quando afirma que construir a escrita não equivale apenas à construção de um sistema de representação gráfica. Essa aprendizagem é “indissociável dos tipos de discurso historicamente vinculados às funções que a escrita tem assumido em diferentes culturas e sociedades” (Teberosky, 2001; pp. 8-9).

Outro aspecto que não podemos deixar de citar é o fato de termos considerado, durante a definição da programação de actividades para a semana, “a competência da criança, não somente para organizar o que ensinar, mas, sobretudo, para determinar o que e quando ensinar e avaliar” disse Teberosky (2001; p. 54). Assim tínhamos, de um lado, as competências dos alunos e, de outro, os conteúdos previstos na planificação para a área de Língua Portuguesa (Anexo II) para o período da investigação.

Dessa forma, também se apresenta outra justificativa para as situações de registo que foram organizadas e apresentadas nas programações, as quais geraram registos escritos pelos alunos que foram coletados durante esta pesquisa e, então, analisados. Ao propormos actividades de produção de textos aos alunos, supomos que eles estejam em pleno processo de construção da língua escrita, que já têm suas hipóteses sobre a escrita e que podem escrever à sua maneira, ainda que não da forma convencional. Conforme exposto anteriormente, consideramos que os alunos constroem e testam suas hipóteses sobre o sistema de escrita quando convidados a produzir textos. As interações ocorridas neste contexto foram relevantes para o desempenho observado, afinal o trabalho em parceria com outro sujeito permite “aprender a relação entre aquilo que se enuncia e a sua escrita”. (Teberosky, 2001; p. 78)

Esta mesma autora ressalta, neste aspecto, quais as tarefas implicadas na produção colectiva de um texto:

- “1. o intercâmbio sobre a organização discursiva do texto, ou seja, a organização daquilo que se quer escrever. Esse tipo de organização não se torna evidente na escrita individual;
2. o equilíbrio entre “já escrito” e “ainda não está escrito”;
3. o controle sobre o texto escrito;
4. o controle sobre aquilo que falta escrever”. (Teberosky, 2001; p. 74)

E, ainda:

- “5. acordos sobre a distribuição de responsabilidades;
 - 6. todos os tipos de construções, comentários sobre o que e como se escreve.
- (idem; p. 74)

Referentemente às hipóteses também mencionadas, durante a investigação constatamos como verdadeiras:

- *Os alunos utilizam as palavras estáveis como fonte de informação, desde que sejam convidados e estimulados a isso (conforme vimos o papel do professor). Desta forma vão realizando aproximações, tornando suas tentativas de escritas cada vez mais convencionais.*
- *A função e importância dessa forma de encaminhamento didático-pedagógico estão estreitamente vinculadas ao encaminhamento metodológico ofertado pelo professor; pois é ele quem definirá sua relevância junto aos alunos.*
- *O encaminhamento didático-pedagógico adotado pelo professor torna as palavras conhecidas pelos alunos em fonte de informações para a construção da língua escrita.*

Nesta perspectiva, observamos nas entrevistas realizadas que a professora (re) construiu suas ideias sobre o ensino da língua escrita em vários aspectos, “pessoal e coletivo que se vai fazendo na reflexão crítica sobre a própria tarefa” (Curto *et al*, 2000; p. 16).

Parece-nos importante assinalar que limitar os alunos à exposição de um grupo de palavras estáveis não garante a aquisição de habilidades de leitura e escrita. Nesse sentido, acreditamos que o papel da professora foi fundamental. Partimos do pressuposto que os alunos aprendem a linguagem escrita por meio do contacto social e da colaboração. Aprendem, da mesma forma, observando outros leitores e escritores. E a professora, no contexto da classe, foi precisamente o modelo de leitor e escritor para seus alunos. Por isso, concluímos que, se o professor propuser actividades que promovam a participação das crianças para ler, escrever, verificar, corrigir, compartilhar o que sabem, bem como suas dúvidas, estarão instauradas condições favoráveis para a aprendizagem, pois aprendem tanto pelo modelo do professor como pela prática compartilhada com eles nessas actividades.

Certamente que as situações de leitura e de escrita, propostas na escola, devem levar o aluno a uma apropriação progressiva da língua escrita e, nesse processo, sua aprendizagem não é de exclusiva responsabilidade do aluno.

“Ao contrário, a intervenção do professor, o modo como lhe formula um problema ou responde a uma pergunta, a capacidade de intervir de forma contingente nas competências observadas no aluno, o grau e a forma como o desafia e o encoraja,

como o anima e o corrige constituem o marco no qual a actividade do aluno – de cada aluno, pois todos são diferentes – orienta-se em um sentido ou em outro, encontra uma margem maior ou menor e se revela mais ou menos proveitosa ou errática” (Teberosky, 1996; p. 70).

No entanto, acreditamos que esta pesquisa deixa como contributo, dentre outros, a aclamação da urgência em pensar como constituir e planejar processos de formação de professores, seja inicial ou continuado, por parte das Instituições de Ensino Superior (IES) por eles responsáveis, agindo de forma mais eficaz referentemente aos modos e procedimentos adotados nessas formações com relação aos processos de alfabetização, com ganhos substanciais para todos os envolvidos, de modo especial as crianças que se alfabetizam. É preciso pensar como levar o professor a perceber que sua prática diária pode se tornar seu campo de acção e de auto-observação, ou seja, um campo de pesquisa, compreendendo que o tratamento didáctico que, por vezes, confere a determinados conteúdos pode favorecer ou dificultar a acção e a compreensão dos seus alunos e, conseqüentemente, comprometer seu aprendizado.

Assim, para posteriores estudos, sugerimos o delineamento de uma proposta de formação de professores actuates, na qual suas classes lhes sirvam de inspiração para buscar subsídios teóricos que, em um processo activo-participativo de educação pela pesquisa (Demo, 1994) sejam possibilitadas as alternativas urgentes e necessárias de caminhos didácticos outros, possíveis e coerentes com a realidade atual, corroborando dessa forma para que ocorra uma aprendizagem significativa e efetiva de seus alunos, apontando, por exemplo, para a revisão do processo específico da formação do professor-alfabetizador dentro dos cursos de formação inicial para a docência nas séries iniciais do Ensino Fundamental.

Também indicamos que seria possível descrever o conhecimento envolvido nas questões que se colocam para o professor em sua prática docente nas classes de alfabetização, facto este que potencializaria a complementação necessária entre este conhecimento empírico-prático com o conhecimento teórico-académico. Acreditamos assim, que mais do que evidenciar uma possível dicotomia entre formação do professor e sua prática, seria possível propor alternativas que não ignorem ou tratem de forma insuficiente ou inadequada aspectos que são essenciais para o seu campo de trabalho com os sujeitos que se alfabetizam.

Finalmente relatamos a satisfação pela trajectória percorrida durante a investigação. Ao longo desta pesquisa ficou-nos claro que nosso principal propósito foi o de ajudar os professores na interpretação das respostas das crianças e na programação de situações de aprendizagem. Reconhecer esse facto contribuiu para a identificação de novos horizontes de

estudo. Percebemos ainda que existe um grande trajecto a ser percorrido no que diz respeito ao trabalho docente, pois há muita referência para o trabalho com o aluno, mas pouco tem se explorado no campo de orientação ao professor, tendo-se ainda longos caminhos a percorrer, de modo especial no tocante às relações necessárias que devam ser estabelecidas entre os modos como se ensina e as formas como se aprendem hodiernamente, fortemente influenciadas pelo estudos sobre o cérebro humano, ocasionado pelos avanços das neurociências.

Neste sentido, acreditamos deixar aqui uma semente plantada para novas pesquisas que envolvam esta abordagem, conforme elencado e enfatizamos nossa crença no trabalho docente, sendo o professor quem cria, planeja, inventa situações e actividades de forma que as crianças aprendam a ler e a escrever. E isto é radicalmente diferente de meramente ensinar a ler e a escrever. Muitas reflexões ainda precisam ser realizadas. As nossas já ocorrem de há muito... porém, certamente que ainda temos muito a reflectir!

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alves, J. A. (1991). *O planejamento de pesquisas qualitativas em educação*. São Paulo: Cad. Pesquisa.
- Aranha, M. L. (1996). *Filosofia da educação*. São Paulo: Moderna.
- Antunes, I. (2003). *Aula de português: encontro & interação*. São Paulo: Parábola Editorial.
- Bardin, L. (1977). *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70.
- Becker, F. (1993). *A epistemologia do professor: o cotidiano da escola*. Petrópolis: Vozes.
- Brasil. (2003) Ministério da Educação e do Desporto. Secretaria de Educação Fundamental. *Qualidade da educação: uma nova leitura do desempenho dos estudantes da 4ª série do Ensino Fundamental*. Brasília: MEC.
- Britto, L. P. L. (2002) Língua e ideologia: a reprodução do preconceito. In: Bagno, M. (org.) *Linguística da norma*. São Paulo: Loyola.
- Casara, M. (2000) A arte de planejar In: *Revista Nova Escola*. 138, pp. 20-32, São Paulo.
- Colomer, T. & Camps, A. (2002). *Ensinar a ler, ensinar a compreender*. Porto Alegre: Artmed.
- Curto, L. M.; Morillo, M. M. & Teixidó, M. M. (2000). *Escrever e ler: como as crianças aprendem e como o professor pode ensiná-las a escrever e ler*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Delval, J. (2001). *Aprender na vida, aprender na escola*. Porto Alegre: Artmed.
- Demo, P. (1994). *Educar pela pesquisa*. São Paulo: Autores Associados.
- Ellis, A. W. (2001). *Leitura, escrita e dislexia*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed.
- Ferreiro, E. (2002). *Passado e presente dos verbos ler e escrever*. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (1996). *Com todas as letras*. 5. ed. São Paulo: Cortez.
- Ferreiro, E. (1985) Desenvolvimento da alfabetização: psicogênese. In: Goodman, Y. *Como as crianças constroem a leitura e a escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.

- Ferreiro, E. & Palacio, M. (1987) *Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Ferreiro, E. & Teberosky, A. (1999) *Psicogênese da língua escrita*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Foucambert, J. (1994). *A leitura em questão*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- GIL, A. C. (1999) *Métodos e técnicas de pesquisa social*. São Paulo: Atlas.
- Godoy, D (2005). Como se aprende a ler? Reconstruindo conceitos para transformar a prática. Congresso Saber, São Paulo. *Actas*. São Paulo: Sindicato das escolas particulares do Estado de São Paulo.
- Grossi, E. P. (1990a). *Didática do nível pré-silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grossi, E. P. (1990b). *Didática do nível silábico*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Grossi, E. P. (1990c). *Didática do nível alfabético*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Hernández, F. (1998). *Transgressão e mudança na educação: os projetos de trabalho*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Hoffmann, J. (2004). *Avaliação mediadora*. 23 ed. Porto Alegre: Mediação.
- Hoffmann, J. (2003) *Avaliação: mito e desafio – uma perspectiva construtivista*. 32 ed. Porto Alegre: Mediação.
- Jolibert, J. (1994). *Formando crianças leitoras*. Porto Alegre: Artmed.
- Kaufman, A. M.; Rodriguez, M. H.. (1995). *Escola, leitura e produção de textos*. Porto Alegre: Artmed.
- Kleiman, A. (1999). *Tecendo redes nos projetos da escola*. Campinas – SP: Mercado das Letras.
- Laville, C. & Dionne, J. (1999) *A construção do saber: manual de metodologia da pesquisa em ciências humanas*. Porto Alegre: Artes Médicas.
- Luckesi, C. C. (2005). *Avaliação da aprendizagem escolar*. 16 ed. São Paulo: Cortez.
- Marconi, M. & Lakatos, E. M. (1999). *Técnicas de Pesquisa*. São Paulo: Atlas.

Morais, A. (2003a). *Ortografia: ensinar e aprender*. 4. ed. São Paulo: Ática.

_____. (org.). (2003b). *O aprendizado da ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica.

Moretto, V. (2001). *Prova: um momento privilegiado de estudo e não um acerto de contas*. Rio de Janeiro: DP&A Ed.

Moro, M. L. (2003) Implicações da epistemologia genética de Piaget para a educação. In: Placco, V. M. (org.) *Psicologia e educação: revendo contribuições*. São Paulo: EDUC.

Pfromm Netto, S. (1987). *Psicologia da aprendizagem e do ensino*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.

Possenti, S. (1996) *Por que (não) ensinar gramática na escola*. São Paulo: Mercado das Letras.

Richardson, R. J. (1999). *Pesquisa social: métodos e técnicas*. São Paulo: Atlas.

Selltiz, A. Et. al. (1987). *Métodos de pesquisa nas relações sociais*. São Paulo: Pedagógica e Universitária.

Serra, J & Oller, C. (1997). Estratégias de leitura e compreensão do texto no ensino fundamental e médio. In: Teberosky, A. et. al. (2003). *Compreensão da leitura – a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed.

Sim-Sim, E. (1995) Desenvolver a língua, aprender a língua. In Carvalho, A. D. *Novas Metodologias em Educação*. Lisboa: Porto Editora.

Smith, F. (1999). *Leitura significativa*. 3 ed. Porto Alegre: Artmed.

Smolka, A. L. (2000). *A criança na fase inicial da escrita: a alfabetização como processo discursivo*. 9. ed. São Paulo: Cortez.

Shores, E. & Grace, C. (2001). *Manual de portfólio*. Porto Alegre: Artes Médicas.

Solé, I. (1996). Ler, leitura, compreensão: “sempre falamos da mesma coisa? In: Teberosky, A. et. al. (2003). *Compreensão da leitura – a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed.

Teberosky, A. & Cardoso, B. (1989). *Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita*. Campinas: Ed, Unicamp.

- Teberosky, A. & Colomer, T. (2003). *Aprender a ler e a escrever: uma proposta construtivista*. Porto Alegre: Artmed.
- Teberosky, A. & Tolchinsky, L. (1995). *Além da alfabetização*. São Paulo: Ática.
- Teberosky, A. (1996). A iniciação no mundo da escrita. In: Teberosky, A. et. al. (2003). *Compreensão da leitura – a língua como procedimento*. Porto Alegre: Artmed.
- _____.(2001). *Psicopedagogia da linguagem escrita*. Rio de Janeiro: Vozes.
- Triviños, A. N. (1987). *Introdução à pesquisa em ciências sociais*. São Paulo: Atlas.
- Tuckman, B. W. (2000). *Manual de investigação em educação*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian.
- Valortta, Y. M. (2001). *Concepção de alfabetização*. São Paulo: Escola da Vila.
- Zorzi, J. L. (1998). *Aprender a escrever: a apropriação do sistema ortográfico*. Porto Alegre: Artmed.

APÊNDICES

APÊNDICE I

ROTEIROS DE RESPOSTAS E COMPORTAMENTO DOS ALUNOS

Observação 1

Destinado a conhecer os alunos, o ambiente da sala de aula, a dinâmica de sala de aula e o perfil da professora.

- Quantidade de alunos.
- Disposição das carteiras e de outros mobiliários.
- Acções e comportamentos, de alunos e professora.

Observação 2

Destinado a obter dados das acções dos alunos como um todo e dos alunos alvo da pesquisa, em especial.

- O que, como e por que realizam determinada actividade.
- Acções da professora.
- Acções dos alunos no geral.
- Acções dos alunos alvo da pesquisa em especial. Nesse caso, considerou-se:
 - a) Se houve consulta às palavras estáveis colocadas à disposição para a realização da tarefa.
 - b) Como consultaram a lista de palavras.
 - c) Quais resultados tiveram e se perceberam o resultado obtido.

APÊNDICE II

ROTEIRO DE ENTREVISTA – PROFESSORA

Momento 1

Realizada após uma semana do início das aulas para definir os três alunos a serem acompanhados (amostra).

- Quais as características da turma?
- Consegue perceber as expectativas dos alunos com relação a aprender a ler e escrever? O que percebe?
- Entre os alunos, é possível reconhecer aqueles que:
 - a) Realizam suas representações por meio de desenhos?
 - b) Utilizam letras para escrever?
 - c) Utilizam letras preocupando-se com as correspondências entre a escrita e a oralidade?

Momento 2

Realizada a cada semana, ao longo do processo de pesquisa.

Parte 1

- Qual sua avaliação sobre o desempenho dos alunos na última semana? Mantiveram-se interessados? As actividades propostas foram realizadas conforme planejado?
- Qual das actividades da semana lhe pareceu ter oferecido maiores oportunidades de reflexões para os alunos?
- Quais ajustes podem ser feitos nas propostas colocadas em acção na última semana?

Parte 2

- Segundo seu planeamento bimestral, quais conteúdos estão previstos e que precisam ser contemplados na próxima semana na área de Língua Portuguesa?
- Diante desses conteúdos, de que forma as listagens de palavras estáveis poderiam figurar?
- Quais actividades com palavras estáveis poderiam ser propostas aos alunos?

ANEXOS

ANEXO I

ESCALA DE LÍNGUA PORTUGUESA – INDICADORES DA COMPETÊNCIA DOS ALUNOS SEGUNDO MEC/INEP

Nível	Descrição dos Níveis da Escala
125	A partir de textos curtos, como contos infantis, histórias em quadrinhos e convites, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • Localizam informações explícitas que completam literalmente o enunciado da questão; • Inferem informações implícitas; • Reconhecem elementos como o personagem principal; • Interpretam o texto com auxílio de elementos não-verbais; • Identificam a finalidade do texto; • Estabelecem relação de causa e consequência, em textos verbais e não-verbais; e • Conhecem expressões próprias da linguagem coloquial.
150	Além das habilidades anteriormente citadas, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • Localizam informações explícitas em textos narrativos mais longos, em textos poéticos, informativos e em anúncio de classificados; • Localizam informações explícitas em situações mais complexas, por exemplo, requerendo a seleção e a comparação de dados do texto; • Inferem o sentido de palavra em texto poético (cantiga popular); • Inferem informações, identificando o comportamento e os traços de personalidade de uma determinada personagem a partir de texto do gênero conto de média extensão, de texto não-verbal ou expositivo curto; • Identificam o tema de um texto expositivo longo e de um texto informativo simples; • Identificam o conflito gerador de um conto de média extensão; • Identificam marcas linguísticas que evidenciam os elementos que compõem uma narrativa (conto de longa extensão); e • Interpretam textos com material gráfico diverso e com auxílio de elementos não verbais em histórias em quadrinhos, tirinhas e poemas, identificando características e dos personagens.
175	Este nível é constituído por narrativas mais complexas e incorporam novas tipologias textuais (ex. matérias de jornal, textos enciclopédicos, poemas longos e prosa poética). Nele, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • Localizam informações explícitas, a partir da reprodução das ideias de um trecho do texto; • inferem o sentido de uma expressão, mesmo na ausência do discurso directo; • Inferem informações que tratam, por exemplo, de sentimentos, impressões e características pessoais das personagens, em textos verbais e não-verbais; • Interpretam histórias em quadrinhos de maior complexidade temática, reconhecendo a ordem em que os fatos são narrados; • Identificam a finalidade de um texto jornalístico; • Localizam informações explícitas, identificando as diferenças entre textos da mesma tipologia (convite); • Reconhecem elementos que compõem uma narrativa com temática e vocabulário complexos (a solução do conflito e o narrador); • Identificam o efeito de sentido produzido pelo uso da pontuação; • Distinguem efeitos de humor e o significado de uma palavra pouco usual; • Identificam o emprego adequado de homônimas; • Identificam as marcas linguísticas que diferenciam o estilo de linguagem em textos de gêneros distintos; e • Reconhecem as relações semânticas expressas por advérbios ou locuções adverbiais e por verbos.

200	A partir de anedotas, fábulas e textos com linguagem gráfica pouco usual, narrativos complexos, poéticos, informativos longos ou com informação científica, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • Selecionam entre informações explícitas e implícitas as correspondentes a um personagem; • Inferem o sentido de uma expressão metafórica e o efeito de sentido de uma onomatopeia; • Inferem a intenção implícita na fala de personagens, identificando o desfecho do conflito, a organização temporal da narrativa e o tema de um poema; • Distinguem o fato da opinião relativa a ele e identificam a finalidade de um texto informativo longo; • Estabelecem relações entre partes de um texto pela identificação de substituições pronominais ou lexicais; • Reconhecem diferenças no tratamento dado ao mesmo tema em textos distintos; • Estabelecem relação de causa e consequência explícita entre partes e elementos em textos verbais e não-verbais de diferentes gêneros; • Identificam os efeitos de sentido e humor decorrentes do uso dos sentidos literal e conotativo das palavras e de notações gráficas; e • Identificam a finalidade de um texto informativo longo e de estrutura complexa, característico de publicações didáticas.
225	Os alunos da 4ª e da 8ª séries: • Distinguem o sentido metafórico do literal de uma expressão; • Localizam a informação principal; • Localizam informação em texto instrucional de vocabulário complexo; • Identificam a finalidade de um texto institucional, com linguagem pouco usual e com a presença de imagens associadas à escrita; • Inferem o sentido de uma expressão em textos longos com estruturas temática e lexical complexas (carta e história em quadrinhos); • Estabelecem relação entre as partes de um texto, pelo uso do "porque" como conjunção causal; e • Identificam a relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial ou conjunção comparativa. Os alunos da 8ª série, neste nível, são capazes ainda de: • Localizar informações em textos narrativos com traços descritivos que expressam sentimentos subjectivos e opinião; • Identificar o tema de textos narrativos, argumentativos e poéticos de conteúdo complexo; e identificar a tese e os argumentos que a defendem em textos argumentativos.
250	Utilizando como base a variedade textual já descrita, neste nível, os alunos da 4ª e da 8ª séries: • Localizam informações em paráfrases, a partir de texto expositivo extenso e com elevada complexidade vocabular; • Identificam a intenção do autor em uma história em quadrinhos; • Depreendem relações de causa e consequência implícitas no texto; • Identificam a finalidade de uma fábula, demonstrando apurada capacidade de síntese; • Identificam a finalidade de textos humorísticos (anedotas), distinguindo efeitos de humor mais sutis; • Estabelecem relação de sinonímia entre uma expressão vocabular e uma palavra; e • Identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, conjunção temporal ou advérbio de negação, em contos. Os alunos da 8ª série conseguem ainda: • Inferir informação a partir de um julgamento em textos narrativos longos;

	• Identificar as diferentes intenções em textos de uma mesma tipologia e que tratam do mesmo tema; • Identificar a tese de textos argumentativos, com linguagem informal e inserção de trechos narrativos; • Identificar a relação entre um pronome oblíquo ou demonstrativo e uma ideia; e • Reconhecer o efeito de sentido decorrente do uso de recursos morfo sintáticos.
275	Na 4ª e na 8ª séries, os alunos: • Identificam relação lógico-discursiva marcada por locução adverbial de lugar, advérbio de tempo ou termos comparativos em textos narrativos longos, com temática e vocabulário complexos; • Diferenciam a parte principal das secundárias em texto informativo que recorre à exemplificação; e Os alunos da 8ª série são capazes de: • Inferir informações implícitas em textos poéticos subjectivos, textos argumentativos com intenção irónica, fragmento de narrativa literária clássica, versão modernizada de fábula e histórias em quadrinhos; • Interpretar textos com linguagem verbal e não-verbal, inferindo informações marcadas por metáforas; • Reconhecer diferentes opiniões sobre um fato, em um mesmo texto; • Identificar a tese com base na compreensão global de artigo jornalístico cujo título, em forma de pergunta, aponta para a tese; • Identificar opiniões expressas por adjectivos em textos informativos e opinião de personagem em crónica narrativa de memórias; • Identificar diferentes estratégias que contribuem para a continuidade do texto (ex. anáforas ou pronomes relativos, demonstrativos ou oblíquos distanciados de seus referentes); • Reconhecer a paráfrase de uma relação lógico-discursiva; • Reconhecer o efeito de sentido da utilização de um campo semântico composto por adjectivos em gradação, com função argumentativa; e • Reconhecer o efeito de sentido do uso de recursos ortográficos (ex. sufixo diminutivo).
300	Os alunos da 4ª e da 8ª séries: • Identificam marcas linguísticas que evidenciam o locutor e o interlocutor do texto, caracterizadas por expressões idiomáticas. Os alunos da 8ª série: • Reconhecem o efeito de sentido causado pelo uso de recursos gráficos em textos poéticos de organização sintáctica complexa; • Identificam efeitos de sentido decorrentes do uso de aspas; • Identificam, em textos com narrativa fantástica, o ponto de vista do autor; • Reconhecem as intenções do uso de gírias e expressões coloquiais; • Reconhecem relações entre partes de um texto pela substituição de termos e expressões por palavras pouco comuns; • Identificam a tese de textos informativos e argumentativos que defendem o senso comum com função metalinguística; • Identificam, em reportagem, argumento que justifica a tese contrária ao senso comum; • Reconhecem relações de causa e consequência em textos com termos e padrões sintáticos pouco usuais; • Identificam efeito de humor provocado por ambiguidade de sentido de palavra ou expressão em textos com linguagem verbal e não-verbal e em narrativas humorísticas; e • Identificam os recursos morfo sintáticos que agregam musicalidade a um texto poético.
325	Além de todas as habilidades descritas nos níveis anteriores, os alunos da 8ª série, neste

	nível: • Identificam informações explícitas em texto argumentativo, com alta complexidade linguística; • Inferem o sentido de uma palavra ou expressão em texto jornalístico de divulgação científica, em texto literário e em texto publicitário; • Inferem o sentido de uma expressão em texto informativo com estrutura sintáctica no subjuntivo e vocábulo não-usual; • Identificam a opinião de um entre vários personagens, expressa por meio de adjectivos, em textos narrativos; • Identificam opiniões em textos que misturam descrições, análises e opiniões; • Interpretam tabela a partir da comparação entre informações; • Reconhecem, por inferência, a relação de causa e consequência entre as partes de um texto; • Reconhecem a relação lógico-discursiva estabelecida por conjunções e preposições argumentativas; • Identificam a tese de textos argumentativos com temática muito próxima da realidade dos alunos, o que exige um distanciamento entre a posição do autor e a do leitor; • Identificam marcas de coloquialidade em textos literários que usam a variação linguística como recurso estilístico; e • Reconhecem o efeito de sentido decorrente do uso de gíria, de linguagem figurada e outras expressões em textos argumentativos e de linguagem culta.
350	

Fonte: Inep/MEC - 2001

ANEXO II

PLANIFICAÇÃO - LÍNGUA PORTUGUESA PARA AS 1^{as} SÉRIES DO EF

Aspectos discursivos e textuais	Aspectos linguísticos	Produção de texto oral e escrito
Percepção de que o poema tem intencionalidade estética	Identificação do uso da conjunção e/ou sua função no texto	Desenvolvimento de procedimentos de criação poética e literária
Identificação de algumas características do texto poético: - Linhas curtas e estrofes (agrupamentos que dão destaque aos espaços em branco) - Rimas (repetição de sons ao final de dois ou mais versos)	Reconhecimento da função das reticências inseridas ao final de cada estrofe Identificação do seu próprio nome	Desenvolvimento da expressão oral por meio da recitação
Percepção do significado dos recursos de estilo empregados pelo poeta para expressar sentimentos e emoções	Identificação da letra inicial de nomes Identificação das letras do alfabeto	
Percepção da correspondência de sons finais em palavras, versos ou frases	Análise e utilização de diferentes padrões silábicos	
Percepção da intencionalidade sugerida pela escolha de determinadas palavras	Reconhecimento de que as sílabas são formadas de diversas maneiras (diferentes combinações entre consoantes e vogais: CV, VC, CCV, CCVCC, CVV, CCV, CVC, CCVC, CVCC)	
Reconhecimento da sonoridade proporcionada ao poema pelas rimas		

Aspectos discursivos e textuais	Aspectos linguísticos	Produção de texto oral e escrito
Reconhecimento das adivinhas como textos que apresentam características de seres sem dizer o nome	Identificação da repetição da expressão “O que é” como um recurso da língua para a identificação do texto	Apresentação oral de adivinhas, utilizando entonação expressiva
Reconhecer a adivinha como um enigma a ser decifrado	Reconhecimento do ponto-de-interrogação como recurso expressivo para a interação entre locutor e interlocutor	Apresentação de clareza nas colocações orais
Percepção de que esse género é apresentado por meio de uma pergunta no início ou no final	Reflexão sobre a entonação interrogativa	Discurso envolvido nas charadas
Apreciação das adivinhas que apresentam rima	Análise das palavras iniciadas com o mesmo padrão silábico	Atenção às pistas das charadas, para poder respondê-las oralmente
Reconhecimento da adivinha como texto da cultura popular	Ampliação do repertório de palavras significativas	Produção de adivinhas, considerando a estrutura do género
Comparação de elementos reconhecendo as características de cada um, para excluir os que não podem compor a resposta	Leitura estabelecendo correspondência sonora	Produção de adivinhas, descrevendo as características de uma palavra conhecida
Entrevista de pessoas explorando o género adivinha	Ordenação de palavras para estruturar frases, compondo respostas para charadas	Apresentação de enigma, solicitando uma resposta do interlocutor
Reconhecimento da causa do enigma		

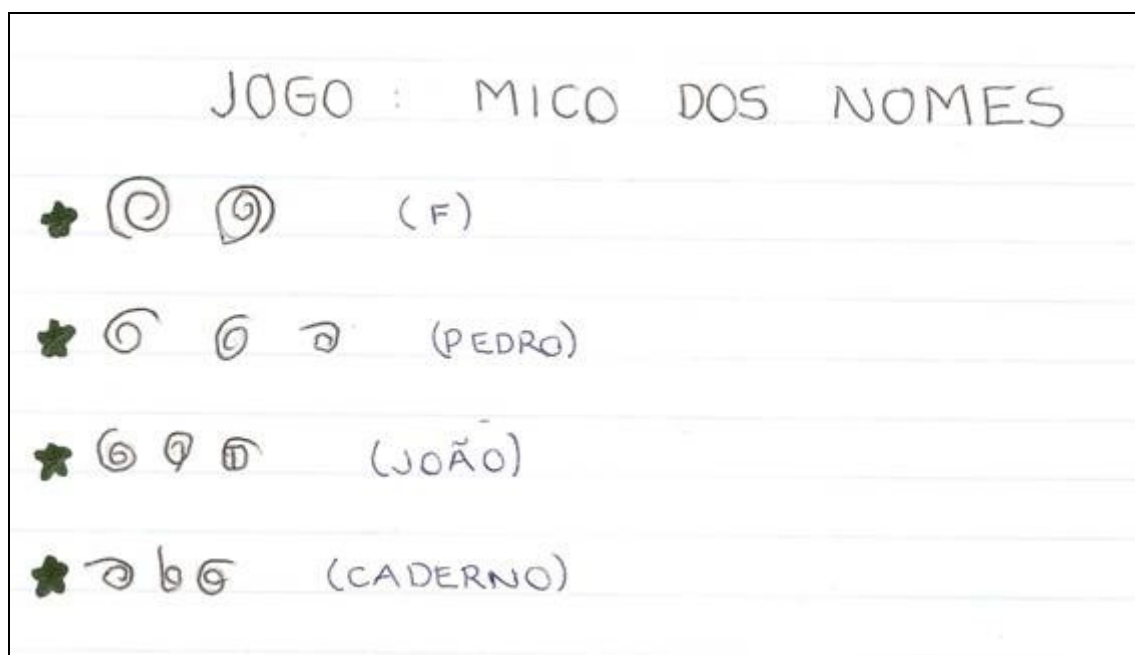
ANEXO III

PORTFÓLIOS DOS ALUNOS

Aluno A – 04/02/2005



Aluno A – 18/02/2005



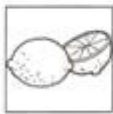
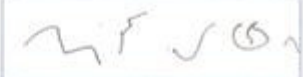
Aluno A – 04/03/2005



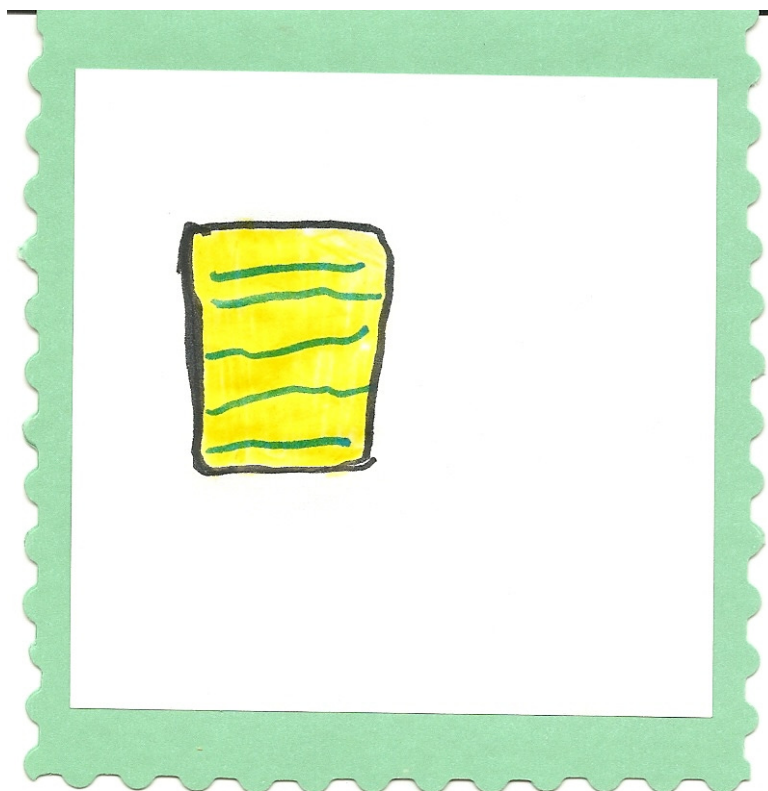
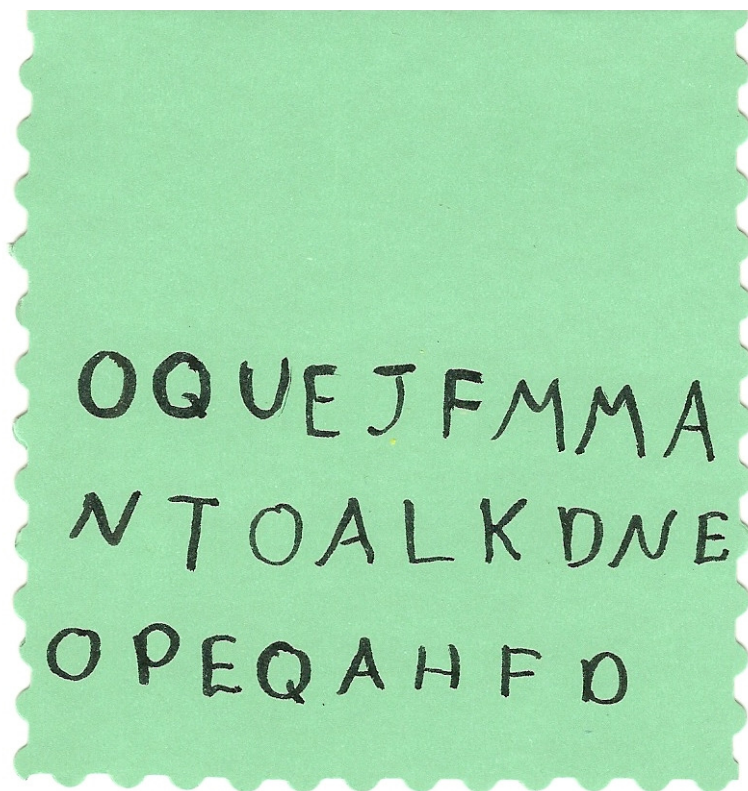
Aluno A – 18/03/2005

NOME: _____ DATA: ____ / ____ / 2005

DESCUBRA AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS E PINTA A ILUSTRAÇÃO CORRESPONDENTE:

O QUE É, O QUE É? É VERDE E NÃO É PLANTA, FALA E NÃO É GENTE?				
O QUE É, O QUE É? RESPONDA DEPRESSA, NÃO SEJA BOCÔ, TEM NO POMAR E NO SEU PALETÔ?				
ADIVINHE AGORA O QUE É QUE TEM COROA E REI NÃO É NUNCA DE CAVALO ANDOU MAS TEM ESPORAS NO PÉ?				

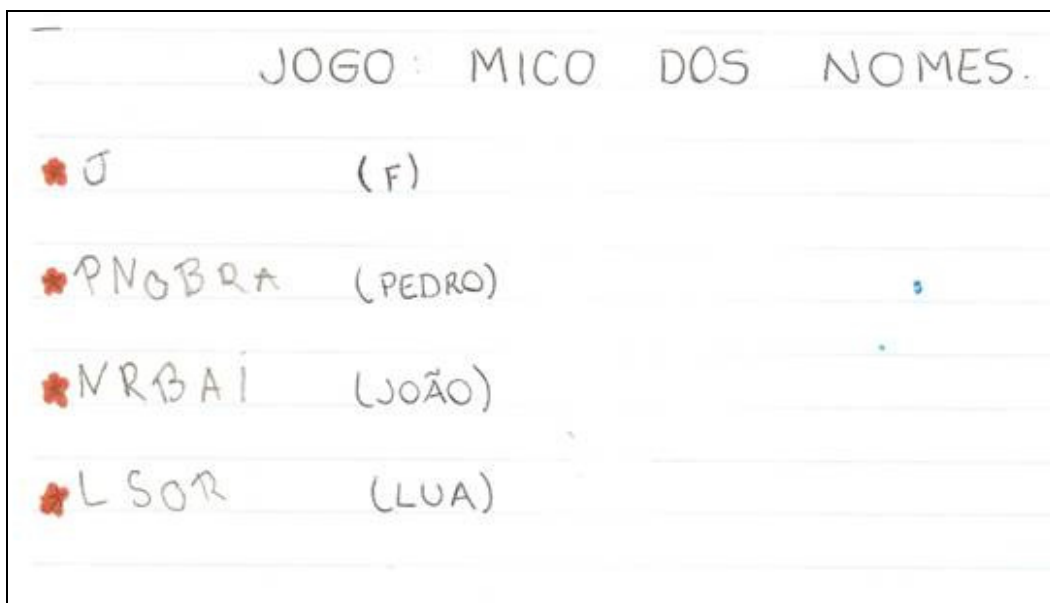
Aluno A – 01/04/2005



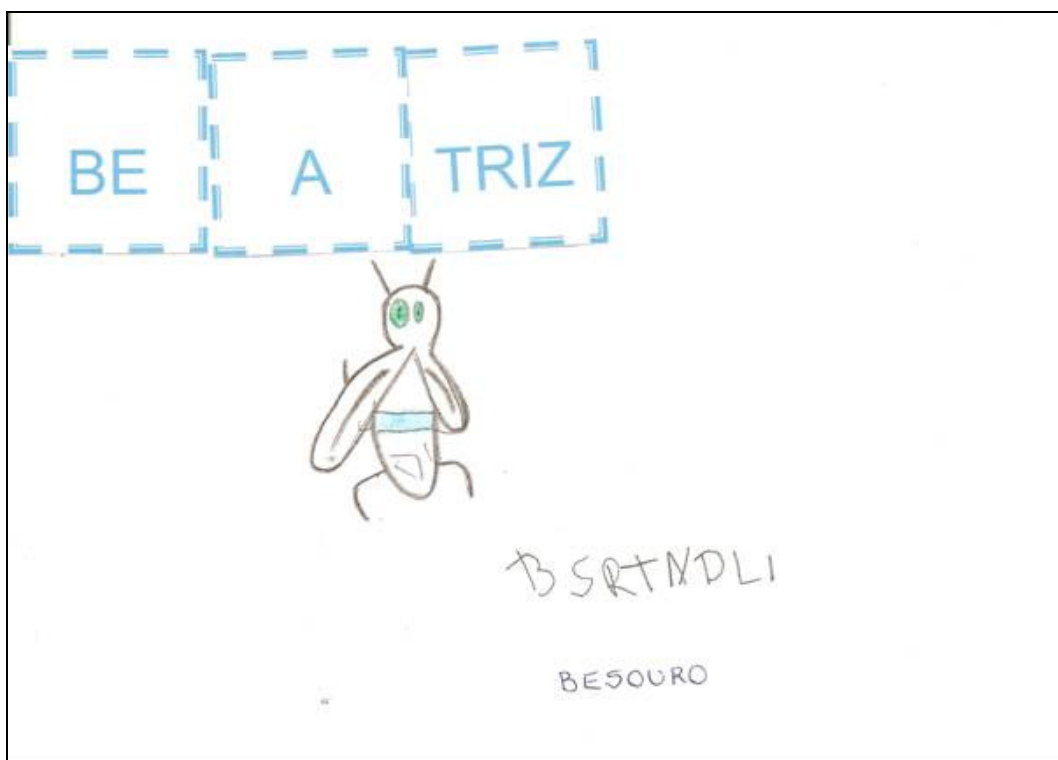
Aluno B – 04/02/2005



Aluno B – 18/02/2005



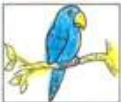
Aluno B – 04/03/2005



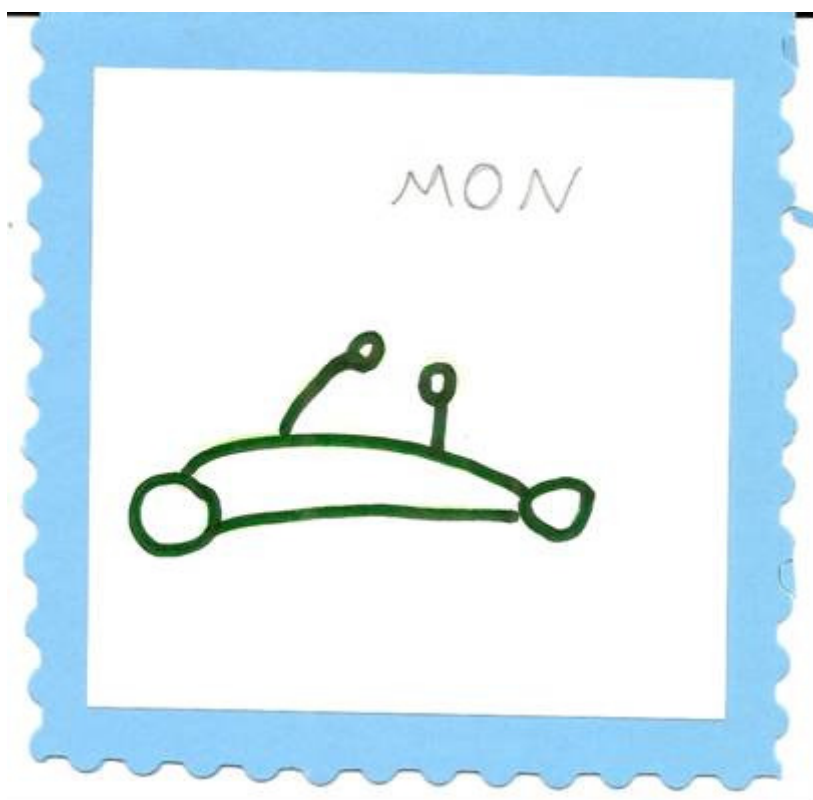
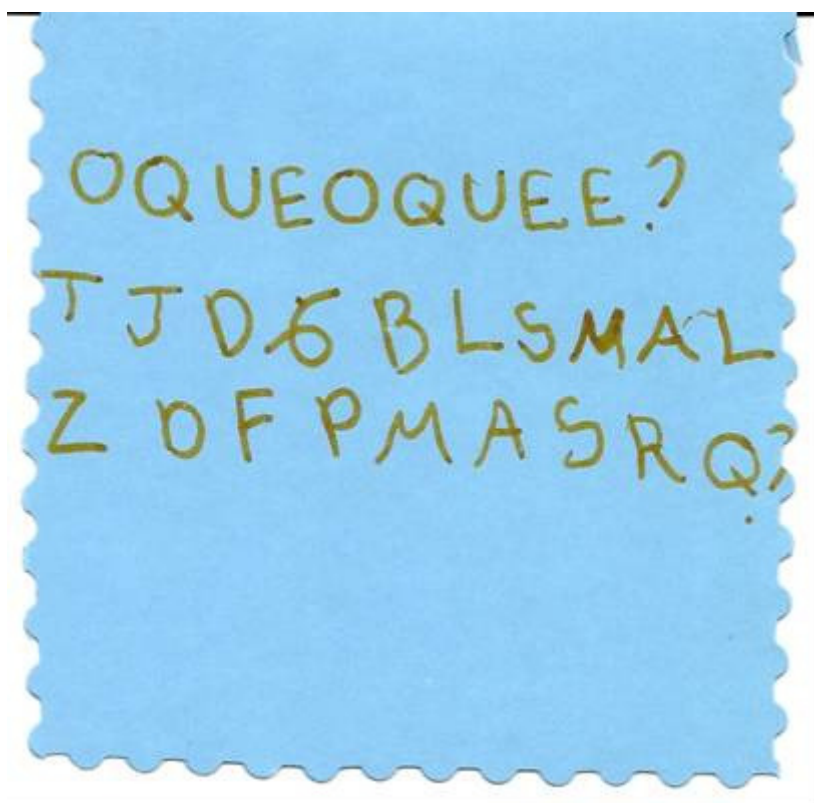
Aluno B – 18/03/2005

NOME: _____ DATA: ____ / ____ / 2005

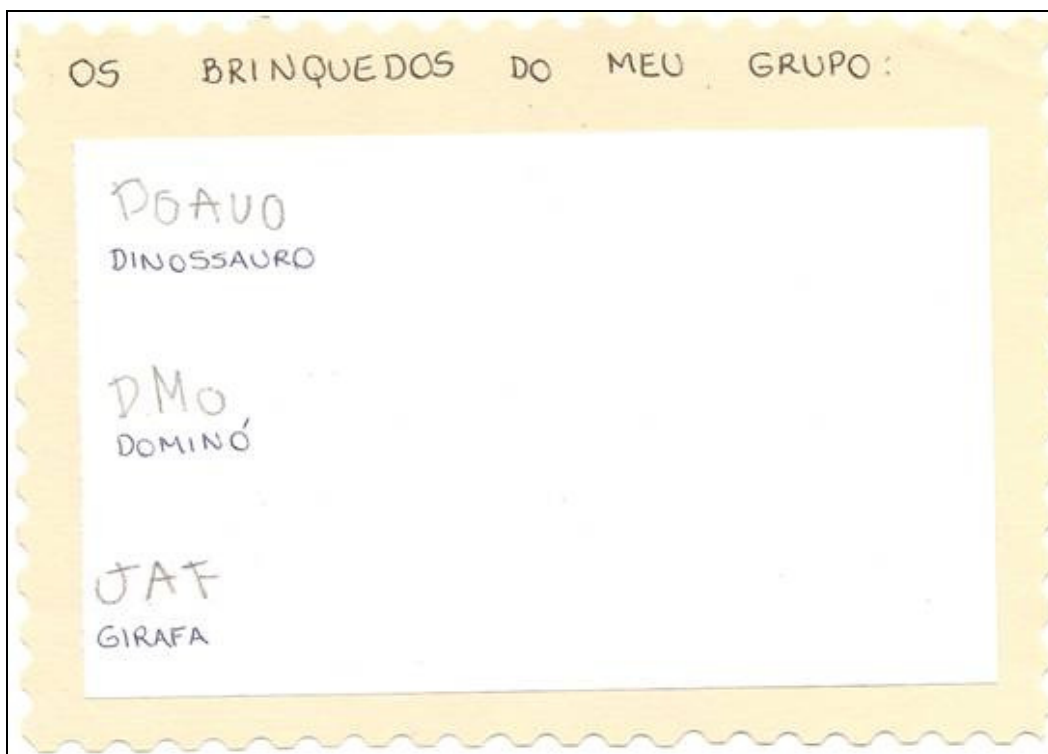
DESCUBRA AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS E PINTA A ILUSTRAÇÃO CORRESPONDENTE:

O QUE É, O QUE É? É VERDE E NÃO É PLANTA, FALA E NÃO É GENTE?				ABNFCIO
O QUE É, O QUE É? RESPONDA DEPRESSA, NÃO SEJA BOCÓ, TEM NO POMAR E NO SEU PALETÔ?				NDRJA
ADIVINHE AGORA O QUE É QUE TEM COROA E REI NÃO É NUNCA DE CAVALO ANDOU MAS TEM ESPORAS NO PÉ?				DORFE

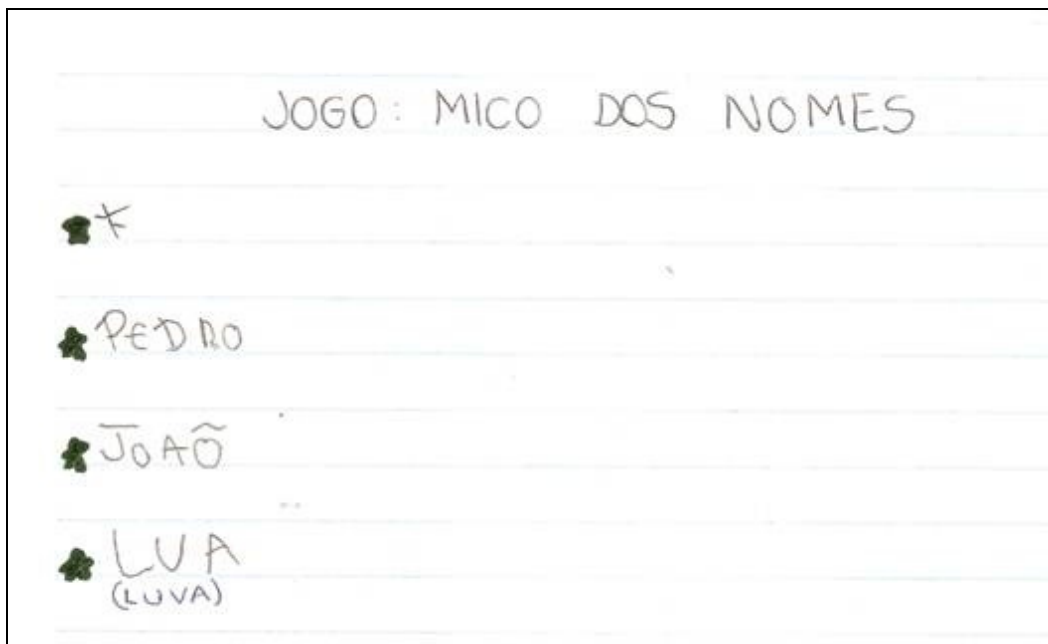
Aluno B – 01/04/2005



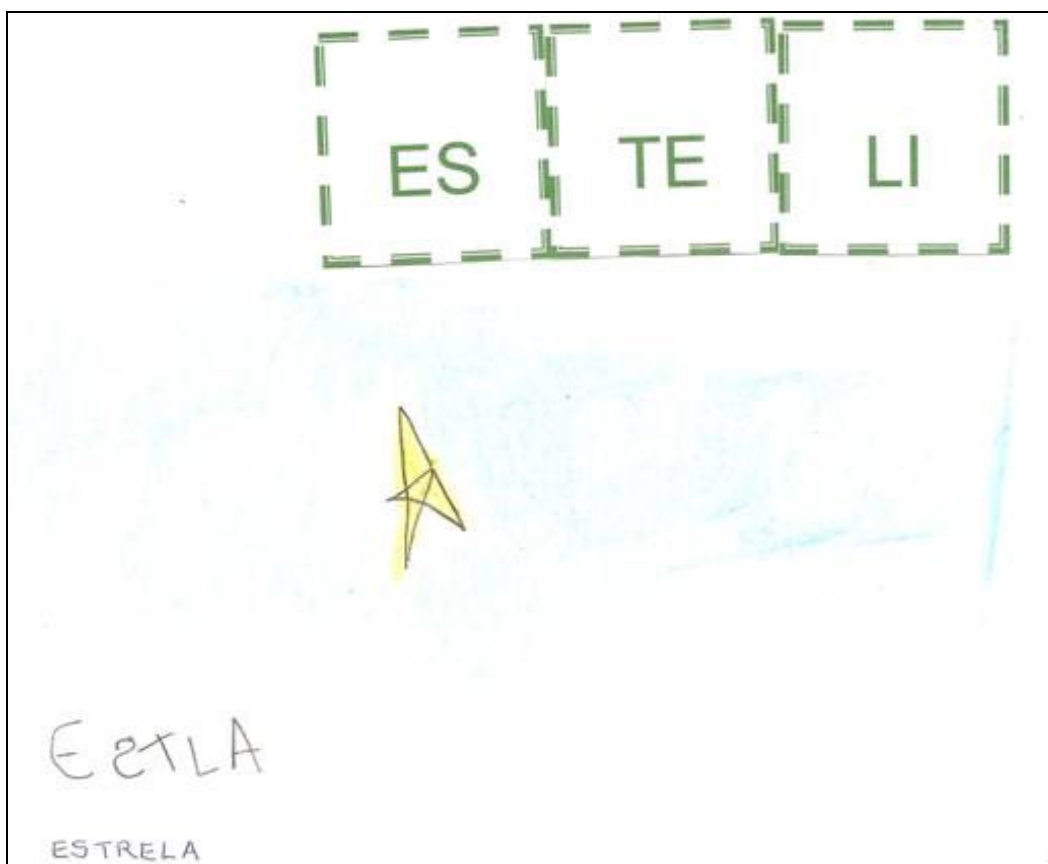
Aluno C – 04/02/2005



Aluno C – 18/02/2005



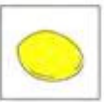
Aluno C – 04/03/2005



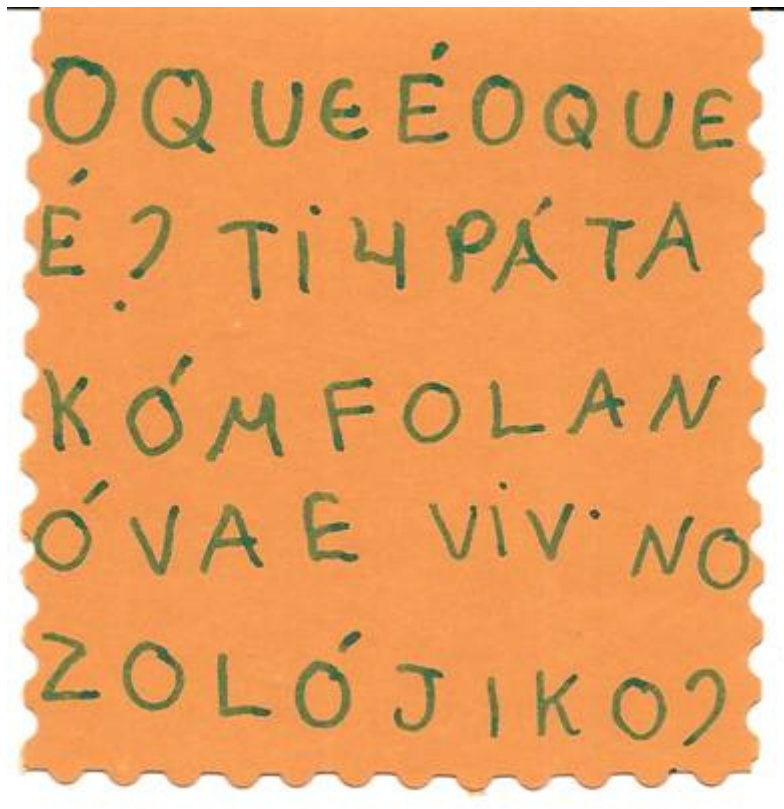
Aluno C – 18/03/2005

NOME: _____ DATA: ____ / ____ / 2005

DESCUBRA AS RESPOSTAS DAS ADIVINHAS E PINTE A ILUSTRAÇÃO CORRESPONDENTE:

O QUE É, O QUE É? É VERDE E NÃO É PLANTA, FALA E NÃO É GENTE?				PAIXÃO
O QUE É, O QUE É? RESPONDA DEPRESSA, NÃO SEJA BOCÓ, TEM NO POMAR E NO SEU PALETÓ?				MAIX
ADIVINHE AGORA O QUE É QUE TEM COROA E REI NÃO É NUNCA DE CAVALO ANDOU MAS TEM ESPORAS NO PÉ?				HALO

Aluno C – 01/04/2005



ANEXO IV

MAPAS – CURITIBA – PARANÁ - BRASIL



ANEXO V

FOTOS DA ESCOLA PARTICIPANTE



ANEXO VI

POEMA – ‘TODA CRIANÇA DO MUNDO’ – RUTH ROCHA

TODA CRIANÇA DO MUNDO

SEJA RODRIGO OU PATRÍCIA,
SEJA MÔNICA OU LETÍCIA,
SEJA PEDRO, PAULA, ANDRÉ,
SEJA INÊS OU MARIANA,
LUCILA, CARMEM, JOANA,
SEJA BENTO, SEJA ZÉ...

SEJA DORA OU MADALENA,
SEJA FERNANDA OU HELENA,
SEJA EDUARDO, ISABEL,
CLÁUDIA, RENATA, MARIA,
FÁBIO, ROBERTO, LUZIA,
HENRIQUE, SÔNIA, MIGUEL...

SEJA MARCELO OU CASSIANO,
SEJA TIAGO OU JULIANO,
DIOGO, DENISE, ANA,
TERESA, CÉLIA, RAUL,
ABRAÃO, SAMUEL, SAUL,
LUÍZA, CARLOS, ADRIANO...

BEATRIZ, MARA, REGINA,
AUGUSTO, MÁRIO, CRISTINA,
ALEXANDRE OU WLADIMIR,
FLÁVIO, MÁRCIA OU REGINALDO
WALTER, ÂNGELA, AGNALDO
TEMÍSTOCLES, JURANDIR...

SEJA ESTHER, DÉBORA, BIA
SEJA MARIA, AMÉLIA OU LIA
SEJA HEBE, EDU, CALOCA
SEJA BRUNO, FANNY, LILIA
SEJA LÚCIA, SEJA EMÍLIA,
NAUM, TETÉ OU MILOCA...

ESTELA, EDY, ANTONIETA,
VINÍCIUS, SÉRGIO, MARIETA,
CHICO, CAETANO, GRACINHA,
GIL, MILTON, JULIANA E MAURO,
JORGE, ARMANDO, RUBENS, LAURO,
NIVALDO, ARTHUR OU LAURINHA...

LUCAS, ROSE OU GABRIELA
SEJA ÁLVARO OU MANUELA,
BETTY, LUÍS OU JOÃO,
ALBERTO, RUI OU SUZANA
FREDERICO, LUCIANA,
FELIPE, SEBASTIÃO...

ANTÔNIO, MARCOS, ANITA,
JOSÉ, JERÔNIMO OU RITA,
VERA, MARINA, MARÍLIA,
ELIANA, MANOEL,
SÍLVIA, ALICE, RAFAEL,
CLARA, LOURENÇO, CECÍLIA...

GERALDO, EDITH, RICARDO
EUNICE, CECY, LEONARDO,
DAS DORES E CONCEIÇÃO,
PEPE, GUSTAVO, RAIMUNDO,
TODA CRIANÇA DO MUNDO
MORA NO MEU CORAÇÃO!

ROCHA, Ruth. *Almanaque Ruth Rocha*. São Paulo: Ática, 2005. pp. 102-103

ANEXO VII

TEXTO COLECTIVO

TODA CRIANÇA DO MUNDO

SEJA VITOR OU AMANDA,
SEJA BRUNO OU FERNANDA,
SEJA LUIZA, VITORIA, LUIZ,
SEJA ANA PAULA, RODRIGO OU ANELISE,
LUCAS, PEDRO, TIAGO, THAYSE,
SEJA BRENDA, CAROL, SEJA BEATRIZ...

ALAN, ESTELI, RICARDO
EMANUEL, CELIA, BERNARDO,
LUCIANO E JOÃO,
BRENO, GUSTAVO, FERNANDO,
TODA CRIANÇA DO MUNDO
MORA NO MEU CORAÇÃO!

CONHEÇA OS AUTORES:

