

INSTITUTO SUPERIOR ANÍSIO TEIXEIRA

Patrícia Nunes Ferreira

A INFLUÊNCIA DAS AULAS DE LEITURA NA ORTOGRAFIA DOS ALUNOS

São Gonçalo
2014

Patrícia Nunes Ferreira

A INFLUÊNCIA DAS AULAS DE LEITURA NA ORTOGRAFIA DOS ALUNOS

Monografia apresentada ao curso de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem (Língua Portuguesa) do Instituto Superior Anísio Teixeira – ISAT como requisito parcial à obtenção do título.

Orientador: Prof. Flávio Barreto

São Gonçalo
2014

Patrícia Nunes Ferreira

A INFLUÊNCIA DAS AULAS DE LEITURA NA ORTOGRAFIA DOS ALUNOS

Monografia apresentada ao curso de Pós-graduação em Estudos da Linguagem (Língua Portuguesa) do Instituto Superior Anísio Teixeira – ISAT como requisito parcial à obtenção do título.

Orientador: Prof. Flávio Barreto

Flávio Barreto - ISAT

São Gonçalo, 21 de Dezembro de 2014.

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo identificar de que forma as atividades de leitura interferem na escrita dos alunos do 5º ano. Percebe-se que eles chegam nesta etapa lendo e escrevendo, mas com dificuldades para escrever de acordo com as normas ortográficas. Espera-se que os discentes construam uma escrita ortográfica consciente, seguindo as regras que algumas palavras permitem ou consultando fontes autorizadas e esforçando-se para memorizar as palavras que não exigem regras. Esta é uma pesquisa qualitativa de natureza etnográfica, que acontece em uma situação natural, com dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. A partir desta proposta metodológica, será abordado o estudo de caso, que é sempre bem delimitado, tendo os seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. Depois de um ano fazendo sistematicamente atividades que interferiam diretamente na dificuldade dos alunos, percebeu-se que eles evoluíram positivamente, apresentando um domínio maior da escrita de acordo com as normas ortográficas dentro do texto. Enfim, a reflexão sobre a construção da escrita tornou-se significativa para eles. Dessa forma, conclui-se que o professor deve ser um intermediador no processo da construção da escrita, incentivando e corrigindo o aluno. Nota-se que atividades de leitura, pesquisa, jogos de soletração e exercícios de fixação foram primordiais para o sucesso desse trabalho. Ressalta-se que o planejamento diário e a organização são ações de suma importância no processo de ensino e aprendizagem.

Palavras-chave: atividades de leitura. produção de texto. ortografia.

ABSTRACT

The aim of this work was to identify the way reading activities may interfere in the written production of fifth grade students. At this point of their school life, they are able to read and write. However, we can perceive some difficulties in producing error free works. According to the syllabus for written production of fifth graders, they should be writing without spelling errors. They may refer to grammar books or memorize some rules for this purpose. This is a qualitative research of ethnographic nature, happening in a natural environment and with descriptive data, focusing on the reality in a complex and contextualized way. For this reason, I will develop a case study with borders clearly established as the study develops. After one year of systematic use of activities directly developed to interfere in students' difficulties, I could perceive their positive evolution. After participating in some reading activities, students presented a greater mastery of their written production according to the rules of the language use. Finally, I could realize that the reasoning about their written production had been meaningful for them. Furthermore, I can conclude that the teacher needs to be a mediator for students' process of written production, stimulating and working on errors. Reading activities, research projects, spelling games and writing exercises were essential in this process. Besides, I would like to emphasize the importance of daily planning and organization on the learning process.

Key words: reading activities. written production. spelling.

SUMÁRIO

| | |
|--|------------|
| 1 INTRODUÇÃO | 232 |
| 2 A SALA DE AULA | 235 |
| 3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA | 238 |
| 4 METODOLOGIA | 244 |
| 5 ANÁLISE DA ORTOGRAFIA DENTRO DA PRODUÇÃO DE TEXTO | 250 |
| 6 CONCLUSÃO | 265 |
| REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS | 268 |

1 INTRODUÇÃO

Nota-se que a maioria dos alunos ao chegarem ao 5º ano do ensino fundamental apresenta o domínio da escrita alfabética, porém é notório que ao produzirem textos, encontram dificuldades para escreverem as palavras de acordo com as normas ortográficas. O desafio do professor do 5º ano é saber interferir na construção da escrita do aluno, pois essa construção não se dá de forma passiva, e sim a partir da ação do sujeito, sabendo-se que a contribuição pedagógica é fundamental nesse processo.

A escrita alfabética se dá a partir do momento em que a criança faz a correspondência entre fonemas e grafemas, nesse momento ela atinge a compreensão de que as letras se articulam para formar as palavras. Vê a escrita como transcrição da fala. O aluno do 5º ano compreende essa escrita, mas a interferência do professor favorecerá para que ele aprofunde seus conhecimentos, e assim ele perceba que a sua escrita está num processo de aperfeiçoamento.

Com as atividades de interferência, o professor levará o aluno a uma escrita mais reflexiva, estimulando-o a escrever de acordo com as normas ortográficas. Cabe aqui salientar que uma escrita de acordo com as normas ortográficas, é uma escrita em que o sujeito segue as regras e as normas do discurso escrito, que exercem uma influência sobre a linguagem oral, sendo muito importante para o seu aprendizado o uso do dicionário, pois é um instrumento que possibilita conhecer a grafia correta das palavras, além da etimologia, sinônimos, antônimos, regência verbal e nominal e ajuda a ampliar o vocabulário.

Pretende-se com esse trabalho analisar a construção da ortografia dentro do texto, pois ao propor atividades de produção de texto em sua turma do 5º ano, a professora diagnosticou que a maioria dos alunos conseguia encadear as suas ideias, porém o que dificultava a leitura dos textos era como algumas palavras eram escritas, vários erros ortográficos foram identificados, fato que preocupou a docente. Ela resolveu estimular a leitura com textos de diversos gêneros, promoveu atividades de fixação para corrigir os erros ortográficos e fez ditado das palavras trabalhadas. Com isso, verificou-se que os mesmos alunos que cometeram erros ortográficos quando estavam produzindo textos, não repetiam os erros quando as palavras eram ditadas, ou seja, foi identificado que tais erros não eram tão

frequentes quando eles escreviam de forma isolada. Sendo assim, esta análise oferecerá subsídios que podem ser úteis para a prática pedagógica, possibilitando uma futura intervenção nos desvios da ortografia oficial.

Este trabalho tem como objetivo diagnosticar e interferir nos erros ortográficos a partir da construção de textos dos alunos. Percebe-se que eles chegam ao 5º ano lendo e escrevendo, mas com dificuldades para escrever de acordo com as normas ortográficas. Espera-se que este aluno escreva textos coesos e coerentes, com uma escrita ortográfica consciente, seguindo as regras que algumas palavras permitem ou consultando fontes autorizadas e esforçando-se para memorizar as palavras que não exigem regras.

Nota-se que não se constrói um texto coeso a partir de frases isoladas, e sim, por meio de mecanismos que vão tecendo o texto. Esses mecanismos referem-se às relações de sentido existentes no interior do texto, que promoverão a interpretação de algum elemento no discurso, quando esse elemento é dependente de outro. Koch (2012, p. 16) explica que para alguns autores a coesão é:

Uma relação semântica entre um elemento de texto e algum outro elemento crucial para a sua interpretação. A coesão, por estabelecer relações de sentido, diz respeito ao conjunto de recursos semânticos por meio dos quais uma sentença se liga com a que veio antes, aos recursos semânticos mobilizados com o propósito de criar textos. A cada ocorrência de um recurso coesivo no texto, denomina-se “laço”, “elo coesivo”.

Já um texto coerente deve ter uma continuidade de sentido, pois a coerência deve ser entendida como um princípio de interpretabilidade, ligada à inteligibilidade do texto numa situação de comunicação e à capacidade que o receptor tem para calcular o sentido deste texto. Sabendo-se que este sentido deve ser do todo. Segundo Koch (2013, p.21), “(...) para haver coerência é preciso que haja possibilidade de estabelecer no texto alguma forma de unidade ou relação entre seus elementos”.

Dessa forma, entende-se que os erros ortográficos encontrados nas produções dos alunos do 5º ano, pode prejudicar a compreensão do texto, tornando-o incoerente. Isso porque as palavras que foram apresentadas no texto favorecem para que ele tenha sentido, mas se não foram escritas de acordo com as normas

ortográficas, torna-se difícil o entendimento delas, e assim, a interpretação do texto como um todo.

Para que o aluno passe a escrever de acordo com a ortografia de forma consciente, e use a escrita correta das palavras na construção dos textos, o professor deve ser o intermediador nesse processo, fazendo-o refletir sobre o que ele escreve, por meio de pesquisas em dicionários, autocorreção e uso de regras, nas palavras em que o uso dessas regras for permitido.

Sendo assim, fica a seguinte questão: Por que os alunos cometem tantos erros ortográficos quando estão produzindo textos e de que forma podemos interferir nesse processo?

Para responder a pergunta mencionada anteriormente, será utilizada a metodologia qualitativa, que se desenvolve numa situação natural, é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada. Dentro desta proposta metodológica, será abordado o estudo de caso, que é sempre bem delimitado, tendo os seus contornos claramente definidos no desenrolar do estudo. O caso pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio, singular.

A pesquisa acontece em uma turma do 5º ano do ensino fundamental, no município de Tanguá, em que são analisados os erros ortográficos nas produções textuais. O estudo de caso se desenvolve a partir das experiências cotidianas do professor nessa turma. Por meio desse estudo de caso, o pesquisador relata as suas experiências durante o estudo, de modo que o leitor ou usuário possa fazer as suas “generalizações naturalísticas”, essas generalizações ocorrem em função do conhecimento experiencial do sujeito, no momento em que este tenta associar dados encontrados no estudo com dados que são frutos das suas experiências.

Tal pesquisa tem o papel de formar cidadãos mais conhecedores da Língua materna, que tenham o domínio das normas ortográficas e compreendam a realidade que os cercam. E assim, forme sujeitos mais participativos na sociedade em que estão inseridos, capazes de reivindicar pelos seus direitos e cumprir com os seus deveres.

2 A SALA DE AULA

Nota-se que normalmente o professor é a pessoa mais importante da sala de aula. As pesquisas sobre a relação professor-aluno mostram que mais de 85% da interação verbal se devem ao professor. Durante cerca de três quartas partes do tempo era para o professor fornecer informações, direções e correções aos alunos. Dessa forma, uma percentagem baixa de conversação na sala de aula era iniciada ou conduzida pelos estudantes. Geralmente, o professor é uma figura de autoridade em sala de aula, e muitas formas de organização e procedimentos servem para dar ênfase ao seu papel dominante. O estudante torna-se dependente de maneira sutil, pois eles aprendem, talvez desde a sua primeira aula na Educação Infantil, que devem atender ao que o professor determina, e que o que o professor pensa é importante.

Segundo Popham e Baker(1976,p.85) Está claro que o professor é pago:

[...] para dirigir a classe: esse é o serviço dele. Os críticos das presentes práticas educacionais se inquietam com o fato da ênfase dada ao professor ter produzido um ambiente fechado na sala de aula, um ambiente limitado por aquilo que um dado professor percebe como importante, bem como por aquilo que qualquer professor pode introduzir, individualmente, na situação de ensino. Esse ambiente pode colocar em primeiro plano a obediência como figura de autoridade em vez de respeito pela competência didática.

Os críticos defendem a ideia de que a orientação para a aprendizagem pode vir de uma variedade de fontes e os protagonistas são os alunos e não os professores. Alguns defensores das escolas “abertas” passaram a desacreditar nas práticas educacionais que estão, praticamente, pedindo uma moratória para o ensino. A ideia de “abertura” parece ter como atividade primordial a fuga a toda espécie de aprendizagem sistemática.

Determinados padrões da sala de aula acabam reforçando a imagem do professor como figura de autoridade. Na sala de aula tradicional, as carteiras ou cadeiras estão corretamente dispostas em filas. Depois que os móveis são colocados nos seus lugares, raramente, os móveis são deslocados. As carteiras ficam de frente para a mesa do professor, uma tribuna de onde ele fala, ou o lugar em que geralmente ele fica em pé. Um padrão desse tipo diminui a contribuição individual do estudante. Por exemplo: numa discussão os estudantes, muitas vezes, não podem falar aos outros, têm que dirigir-se sempre ao professor. A posição dos

assentos constrange a discussão. Percebe-se que esses professores aceitam essa situação e não desejam mudá-la. Os que rejeitam parte dessa autoridade, são governados pela tirania das filas corretas.

O aspecto de uma sala de aula “aberta”, apresenta uma postura mais flexível para com a organização dos móveis. Tanto as cadeiras como os indivíduos são removíveis, e serão as atividades que determinarão a mudança das peças no ambiente. Os alunos podem reunir-se em pequenos grupos, fazendo ajuntamento de cadeiras e carteiras. Os móveis podem ser mudados de um dia para o outro e até no período de aula. Normalmente a mesa do professor não ocupa a posição central. É notável que ter esse trabalho de arranjar e rearranjar os móveis, contribui para que haja uma atmosfera flexível no ambiente de aprendizagem.

A lógica em que se apoia a mobilidade de pessoas e assentos deriva da premissa: o professor não é a figura central na sala de aula. Não é preciso alinhar uniformemente carteiras e cadeiras, criando uma relação de artista com o público. A organização das carteiras deve atender às necessidades de ensino dos estudantes, podendo tais necessidades variar. Assim, uma característica da sala de aula aberta é um arranjo dos móveis flexível que favoreça a interação dos estudantes. Esses arranjos são contrários aos que ressaltam a autoridade do professor.

Um outro ponto marcante na estrutura aberta da sala de aula é a exposição dos materiais didáticos. Em uma sala de aula tradicional, geralmente, os estudantes trabalham com os mesmos materiais mais ou menos ao mesmo tempo. Até nas turmas em que os alunos são agrupados de acordo com a aptidão ou a experiência, os materiais, podem permanecer idênticos. Isso porque fica mais fácil para o professor controlar a atividade quando os estudantes utilizam os mesmos materiais. A autoridade do professor fica reforçada pela maneira como os materiais ou as tarefas são postos a disposição dos estudantes.

O controle dos recursos didático, normalmente é feito pelos professores e não pelos estudantes. Livros, textos, livros de consulta e outros recursos são geralmente distribuídos pelo professor ou por um monitor designado. Em alguns casos, quando um estudante necessita de materiais especiais, deve pedir permissão para ir buscá-los em um armário fechado a chave. Poderia até dizer que um professor precisa tocar fisicamente os materiais para dar-lhes o poder mágico de ensinar.

Popham e Baker (1976,p.90) diz que em uma sala de aula de estrutura aberta:

[...] os materiais são colocados de maneira que os estudantes tenham acesso livre a eles. O professor não funciona como intermediário ou distribuidor. Os estudantes podem usar na classe os materiais de que necessitam para diversos fins, e novos materiais são frequentemente acrescentados à coleção. Esses materiais são obtidos através de membros da comunidade ou trazidos pelos próprios estudantes. Assim, a segunda característica observável de uma sala de aula de estrutura aberta é a de serem os materiais didáticos livremente acessíveis aos estudantes.

Um outro aspecto relacionado a disponibilidade dos materiais didáticos reside na autonomia com que o estudante pode manuseá-los. O Dr. Evan Keisler, do corpo docente da Universidade da Califórnia em Los Angeles, falou da importância de produzirem-se alunos autônomos. Essas pessoas não dependem da figura da autoridade para motivar suas ações. Elas orientam e sustentam o seu interesse intelectual sem fontes de recompensa exterior. Os estudantes podem seguir linhas criativas e independentes de pesquisa. Para o professor incentivar o desenvolvimento da aprendizagem autônoma, ele deverá franquear irrestritamente o acesso aos materiais. Contudo, caberá ao professor dar instruções sobre o seu uso numa base individual para o desenvolvimento da independência.

3 AQUISIÇÃO DA ESCRITA

Os primeiros registros que se tem a respeito da linguagem infantil pode ser encontrado no século XIX, quando estudiosos elaboravam diários da fala espontânea de seus filhos. A esse período equivale a fase da Linguística Histórica ou da Gramática Comparada, havendo um interesse pelas línguas vivas e suas transformações, através da comparação dos falares por meio de um método histórico. Nesse momento, o objeto da lingüística ainda não tinha sido delimitado, e não havia um método. Era estudado: a relação entre os textos e a cultura, a mudança de fatos lingüísticos isolados, misturava-se som e escrita e não havia uma certa discriminação à comunicação lingüística dos “não-cultos”.

No início do século XX, a partir dos trabalhos de F de Saussure e L.Bloomfield, que a Linguística consegue a sua autonomia e passa a ser reconhecida como um estudo científico: a condição histórica não é mais privilegiada, e o olhar é voltado para uma perspectiva descritiva; os fatos lingüísticos são observados e descritos baseados em pressupostos teóricos.

Em oposição ao caráter excessivamente formal e distante da realidade social da metodologia estruturalista, surge na segunda metade do século XX, Chomsky. Com ele chega uma nova proposta de análise lingüística menos preocupada com os dados lingüísticos e mais interessada pela elaboração de uma teoria que explique não apenas as frases realizadas, mas as que poderiam ser produzidas pelo falante: a Gramática Gerativa Transformacional.

Segundo Maingueneau, a Psicolinguística poderia ser definida, como a ciência da linguagem que estuda os processos psicológicos implicados na aquisição e no uso da linguagem.

Ré, Alessandra Del(Org)(2006, p.14) diz que:

[...] assim que surgiu, no final dos anos 1950, ela não tinha objeto e métodos próprios e se viu obrigada a se posicionar com relação à Psicologia e à Linguística. De um lado, havia os psicólogos querendo entender o funcionamento da linguagem para compreender a mente humana; de outro, os lingüistas discutindo a relação pensamento-linguagem ou ainda a ligação entre a ação de falar e a ação de pensar, se essas ações podiam ser separadas, se a linguagem era necessária ou não ao pensamento.

Nos anos 1960, ela foi influenciada pela teoria gerativa de Chomsky, abrindo um debate sobre o caráter inato das estruturas gramaticais; na década de 1970, ao tentar pôr fim às confusões de empréstimo ora da Psicologia, ora da Linguística, a

Psicolinguística pede a sua autonomia, propondo o recuo do foco da investigação para a gênese da linguagem, para a criança quando começa a falar, e para o recém-nascido. E dessa forma ela passa a recorrer a áreas como a Epistemologia Genética, a Etologia e a Psicanálise.

No período dos anos 80, a Psicolinguística passa pelo período cognitivo: dominada pelas ciências cognitivas, as estruturas lingüísticas continuam a ser importantes, mas não exclusivas; elas são adquiridas junto com os conceitos semânticos, com as funções discursivas, mas são sobretudo um produto de princípios cognitivos.

Embora aconteça discussões, e nesse “encontro” da Psicologia com a Linguística que se ligam as experiências do indivíduo ao falar, ao escrever, ao ouvir, ao ler. De acordo com Mainueneau, trata-se de uma área de pesquisas variadas, em que o investigador pode optar entre diferentes possibilidades de recorte:

- A produção de enunciado;
- A interpretação de enunciados;
- A memorização;
- O plurilinguismo;
- As patologias da linguagem;
- A aquisição da linguagem.

Através da curiosidade em saber de que modo a criança aprende tão rápido a língua que dominará pouco tempo depois, surge a necessidade de se descobrir se há um período crítico (idade) máxima para essa aquisição. Se existe uma relação entre a produção e a percepção da linguagem, e entre a aquisição normal e a aquisição por crianças com algum tipo de desvio, e se existe algum componente da linguagem(fonologia, morfologia, sintaxe, etc.) que é adquirido antes do que outro.

Esses questionamentos acabaram, conduzindo a Aquisição da Linguagem a ganhar autonomia, originando três subáreas de pesquisa:

- aquisição da língua materna;
- aquisição da segunda língua;
- aquisição da escrita.

Por causa do caráter interdisciplinar dos estudos que envolvem tanto a Psicolinguística quanto a Aquisição da Linguagem, alguns problemas se apresentam:

- a dificuldade de haver um consenso quanto ao estabelecimento de uma metodologia – definitiva – de investigação que dê conta de todos os estudos nesse âmbito; e por outro lado,
- a impossibilidade de se iniciar uma pesquisa dessa natureza sem uma metodologia.

Conforme observado por Ré, Alessandra Del(Org)(2006,p.16), independente da natureza da pesquisa, devem constar delas as etapas da coleta de dados(longitudinal ou transversal) – trabalho de campo: seleção dos sujeitos, do material, etc. – e da análise e/ou interpretação.

Nos estudos recentes da Aquisição da Linguagem, admite-se que a metodologia seja determinada pela teoria eleita pelo investigador. Na verdade, é a postura teórica que vai nortear a metodologia e a seleção de dados. Ela é sem dúvida essencial, porque dela depende o direcionamento do trabalho.

Para Ré (2006, p.17), diante disso:

[...] o pesquisador pode optar entre dois caminhos: o *dedutivo* ou o *indutivo*. O método *dedutivo* parte de alguns axiomas/ hipóteses que se supõe verdadeiros, mas dos quais ainda não tem provas/dados. A elaboração de conceitos e de fundamentos teóricos baseia-se no raciocínio lógico, e o objetivo, aqui, é explicar os fatos de linguagem. Por um lado, pode ser considerado um método ambicioso e interessante se considerarmos a infinidade de possibilidades (de dedução); por outro, ele pode não dar conta do que efetivamente acontece no mundo real, por se encontrar distante de dados.

O método *indutivo* baseia-se em dados empíricos reais e sua hipótese é construída a partir da intuição provável a respeito de algumas relações. O objetivo desse método é também explicar os fatos lingüísticos e, embora não permita ao pesquisador ilimitadas possibilidades, tem a vantagem de estar próximo dos dados, do que de fato acontece na língua.

Os dados *qualitativos* pressupõem uma realidade dinâmica e estão relacionados a um tipo de observação subjetiva, “naturalista” e não-controlável. Aqui o pesquisador está bem próximo dos dados e é orientado em direção ao processo, a uma descoberta exploratória, descritiva e indutiva. Trata-se de dados autênticos, ricos, mas não generalizáveis, podendo até referir-se a casos únicos.

Os dados *quantitativos*, por pressupor uma realidade estável, ligam-se a tarefas e medidas objetivas, controláveis. A pesquisa direciona-se para os resultados, para a verificação e confirmação do método hipotético-dedutivo. O

pesquisador está distante dos dados: não se aprofunda, mas tem certeza deles e, por estudar vários casos, pode-se generalizá-los.

As duas primeiras teorias em aquisição, a saber, o *behaviorismo* e o *conexionismo*, tiveram como base a proposta *empirista* que não considerava a mente como um componente fundamental para justificar o processo de aquisição. Para ela, importava o fato de o conhecimento humano ser derivado da experiência e de a única capacidade inata que ele possuía ser aquela de formar associações entre estímulos ou entre estímulos e respostas.

Por essa razão, a teoria behaviorista acredita que a criança é uma “tabula rasa”, ela só desenvolve seu conhecimento linguístico por meio de estímulo-resposta, imitação e reforço.

O conexionismo (ou associacionismo), embora ainda não considere a mente como participante do processo de aquisição, admite que o cérebro e suas redes neurais sejam responsáveis pelo aprendizado instantâneo, no momento da experiência empírica.

O empirismo dá lugar dá lugar então ao racionalismo, não apenas admitindo a existência da mente, mas atribuindo a ela a responsabilidade pela aquisição. Ao estabelecer uma relação entre linguagem e mente, pressupõe-se a existência de uma capacidade inata que subjaz o processo de aquisição.

A partir de um número limitado de regras é possível gerar um número infinito de sentenças – fato que permite ao falante produzir e compreender infinitas novas frases. Chomsky propõe a elaboração de uma Gramática *Gerativa* Transformacional.

Chomsky minimiza o papel do conhecimento adquirido na aprendizagem da língua pela criança e deixa de lado outros elementos que participam desse processo. Para dar conta desses outros elementos, surgem as teorias cognitivista (J. Piaget) e interacionista (L. S. Vygotsky), trazendo à tona a construção do conhecimento, num primeiro momento, a partir da interação da criança com o ambiente (mundo físico) e, em seguida, a partir das trocas comunicativas entre a criança e o adulto. Desse modo, por partirem do mesmo pressuposto – de que as crianças constroem a linguagem – ambas vertentes podem ser identificadas como pertencentes ao construtivismo.

Bruner foi um dos pioneiros dos estudos que envolvem a interação entre a criança e o seu interlocutor (em geral, a mãe). Para ele, as estruturas da ação e da

atenção do homem se refletem nas estruturas linguísticas e, à medida que a criança vai dominando gradualmente essas estruturas, a partir do processo de interação do qual o adulto participa, a linguagem vai sendo adquirida.

Inspirando-se em Vygotsky, mas indo além dele, o interacionismo social propõe, então, que a criança não seja apenas um aprendiz, passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento(mundo e linguagem)pela mediação do outro.

Segundo Ré (2006, p. 25), “a base para o desenvolvimento lingüístico infantil, está na associação entre a interação social e a troca comunicativa com um outro, que pode ser não apenas um adulto, mas também uma criança”.

Uma das vertentes desse interacionismo social é o sociointeracionismo, em que os papéis no diálogo e as categorias lingüísticas se instauram por meio da interação dialógica (criança-interlocutor).

O sociointeracionismo caracteriza-se pelo estudo do processo dialógico instaurado entre a mãe e a criança, no qual a primeira, sujeito constitutivo da fala infantil, desempenharia o papel de mediadora entre a criança e os objetos.

O discurso, enquanto modo de apreensão da linguagem que diz respeito a uma atividade de sujeitos inscritos em contextos determinados, supõe a articulação da linguagem a parâmetros de ordem não-lingüística – a dimensão ideológica, por exemplo, que permite discutir a diversidade cultural e a variedade lingüística.

A partir dessa nova perspectiva, muitas teorias passaram a tomar como seu objeto o domínio do discurso, desenvolvendo propostas para descrever esse processo lingüístico.

Assim, com base no que foi apresentado, foi colocado para o leitor uma pesquisa realizada no âmbito da Aquisição da Linguagem, em que se privilegiou uma abordagem discursiva.

O estudo foi empreendido com 9 crianças brasileiras, entre 3 e 6 anos, em situação de interação com outras crianças, ou individualmente, partiu da hipótese de que o humor pode ser encontrado precocemente no discurso infantil.

O método adotado foi o indutivo, tendo como ponto de partida dados empíricos e qualitativos, considerando que, apesar de apresentar resultados que apontem caminhos para o humor infantil, eles não são passíveis de generalizações, estão ligados a uma observação naturalista e não-controlável.

O objetivo da pesquisa era verificar a maneira pela qual a criança é levada produzir enunciados que provocam o seu próprio riso ou o do seu interlocutor e, a

partir dessas produções, vislumbrar os caminhos para os quais apontam o humor infantil.

Pela dificuldade de se delimitar suas fronteiras – com o riso, o cômico, a piada, os jogos, etc., o trabalho transcorre como se fizesse referência, indistintamente, ao universo do humor. Desse modo, privilegiamos o que é desencadeado por diferentes condutas da linguagem(a piada, os jogos de palavras, etc.)dependendo do(s) interlocutor(es)e do contexto (sócio-histórico e político) no qual eles se inserem.

A contribuição de um trabalho com os jogos de linguagem e com o humor, poderia trazer para o ensino uma forma de socialização ou de aquisição e aprendizagem. Desse modo, o humor poderia não só permear as situações interativas na escola, seja na relação professor-aluno e mesmo aluno-aluno, e, nesse caso, ele funcionaria como um elemento de motivação.

A partir do que foi estudado, conclui-se que não existem correntes teóricas melhores ou piores, há, sim, aquelas que parecem explicar melhor os processos lingüísticos que chamam a nossa atenção. São as nossas indagações que nos conduzirão em direção a uma ou outra maneira de conceber a linguagem, por meio de uma teoria.

4 METODOLOGIA

A palavra pesquisa tem sido bastante usada ultimamente, tanto na política, quanto na educação, porém na política apresenta-se num sentido estreito, com a tendência de dirigir o voto de determinados grupos sociais, como revela estudos sociológicos. Já no aspecto educacional, geralmente, a professora pede para os alunos pesquisarem um assunto, e o que eles fazem é consultar obras, ou recortar dados de revistas e jornais para compor o produto final, a “pesquisa”. Embora esse tipo de atividade possa contribuir para a aprendizagem do aluno, não esgota o sentido da palavra “pesquisa”, sendo apenas, uma atividade de consulta.

Segundo Lüdke e André(2012,p.1) Para que a “pesquisa” aconteça:

[...] é preciso que seja realizado o confronto entre os dados, as evidências, as informações coletadas sobre determinado assunto e o conhecimento teórico adquirido sobre ele. Tal confronto inicia-se a partir do estudo de um problema que inquieta o pesquisador e o direciona a uma atividade de pesquisa. Sendo um momento oportuno para reunir o pensamento e a ação, de uma pessoa ou de um grupo. Sabendo-se que esse estudo se faz a partir ou em continuação do que já foi elaborado e sistematizado pelos que trabalharam anteriormente, e dessa forma, o assunto da pesquisa pode ser negado ou confirmado, mas o que não pode ser é ignorado.

O pesquisador deverá orientar o seu trabalho baseando-se, inevitavelmente, nos valores, preferências, interesses e princípios considerados importantes na sociedade e na época em que ele está inserido, pois a sua visão de mundo irá influenciar na maneira como ele propõe a sua pesquisa.

Chegou-se a conclusão que o estudo dos fenômenos educacionais não devem ser estudados isoladamente, como se fazia com as ciências físicas e naturais. Acreditava-se que o estudo quantitativo, levaria ao conhecimento total desses fenômenos. Com a evolução dos próprios estudos dentro da educação, percebeu-se que as coisas dentro dessa área não acontecem dissociadas, ficando difícil isolar as variáveis envolvidas.

Houve mudança também, na crença que se tinha de que para uma pesquisa ser perfeita, deveria existir uma separação entre o pesquisador e o objeto de estudo, para que seus valores, ideias e preferências não influenciassem o seu ato de conhecer. A evolução dos estudos, tem levado a perceber, que é a partir da interrogação que ele faz os dados, com base em tudo o que ele conhece do assunto, que se vai construir o conhecimento sobre o fato pesquisado.

Cada vez mais se entende que o fenômeno educacional está inserido num contexto social, dentro de uma realidade histórica, e cabe à pesquisa educacional

captar essa realidade dinâmica e complexa do seu objeto de estudo, em sua realização histórica.

Os estudos do tipo levantamento, ou survey, prestam um serviço à educação, mas se limitam a oferecer uma visão geral e instantânea de um assunto, eles não oferecem a possibilidade de penetração. Da mesma forma, o delineamento experimental presta bons serviços à pesquisa em educação, quando quer destacar e colocar em foco as relações entre algumas variáveis já previamente selecionadas, com base em evidências anteriores, mas o esquema experimental prevê uma antecipação, uma previsão de relações nem sempre possível dentro da realidade fluida e de causalidade múltipla e recíproca que domina o mundo das variáveis do campo educacional.

Novos métodos de investigação começaram a surgir, em resposta às questões propostas pelos atuais desafios da pesquisa educacional, tais métodos foram influenciados por uma nova atitude de pesquisa, que coloca o pesquisador no meio da cena investigada, participando dela, e tomando partido na trama da peça. Com isso foram surgindo novas propostas de abordagens, com soluções metodológicas diferentes: a pesquisa participante, ou participativa, ou ainda emancipatória, a pesquisa-ação, a pesquisa etnográfica ou naturalística.

A Pesquisa Qualitativa apresenta cinco características que configuram esse tipo de estudo:

1. A pesquisa qualitativa tem o ambiente natural como sua fonte direta de dados e o pesquisador como seu principal instrumento.
2. Os dados coletados são predominantemente descritivos.
3. A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto.
4. O “significado” que as pessoas dão às coisas e a sua vida são focos de atenção especial pelo pesquisador.
5. A análise dos dados tende a seguir um processo indutivo.

A partir da década de 70, pesquisadores da área de educação começaram a fazer o uso da técnica etnográfica. A etnografia dentro da educação envolve uma preocupação em pensar o ensino e a aprendizagem dentro de um contexto cultural amplo.

Wolcott discute vários critérios para a utilização da abordagem etnográfica nas pesquisas que focalizam a escola. Esses critérios, resumidos por Firestone e Dawson(1981), são os seguintes:

1. O problema é redescoberto no campo.
2. O pesquisador deve realizar a maior parte do trabalho de campo pessoalmente.
3. O trabalho de campo deve durar pelo menos um ano escolar.
4. O pesquisador deve ter tido uma experiência com outros povos de outras culturas.
5. A abordagem etnográfica combina vários métodos de coleta.
6. O relatório etnográfico apresenta uma grande quantidade de dados primários.

Tomando esses critérios apresentados, é fácil concluir que nem todos os estudos qualitativos podem ser chamados etnográficos.

Segundo Wilson(1977), a pesquisa etnográfica fundamenta-se em dois conjuntos de hipóteses do conjunto humano:

- A hipótese naturalista-ecológica.
- A hipótese qualitativo-fenomenológica.

Não há um método que possa especificar o processo de coleta e análise de dados, como o melhor, ou mais efetivo. Segundo Stubbs e Delamont(1976), a natureza dos problemas é que determina o método.

Geralmente o pesquisador desenvolve a sua investigação passando por três etapas: exploração, decisão e descoberta.

O estudo de caso é o estudo de um caso, seja ele simples e específico, ou complexo e abstrato. O caso é sempre bem delimitado, devendo seus contornos serem definidos no desenrolar do estudo. Pode ser similar a outros, mas é ao mesmo tempo distinto, pois tem um interesse próprio. Segundo Goode e Hatt (1968), o caso se destaca por se constituir numa unidade dentro de um sistema mais amplo.

A observação ocupa um lugar privilegiado nas abordagens de pesquisa educacional. Para que se torne um instrumento válido e fidedigno de investigação científica, a observação precisa ser antes de tudo controlada e sistemática. Tal procedimento exige um planejamento cuidadoso do trabalho e uma preparação rigorosa do observador.

Ao planejar a observação, o observador precisa determinar com antecedência “o quê” e “o como” observar.

Lüdke e André (2012, p. 25) sugerem que a primeira tarefa, no preparo das observações é:

[...] a delimitação do objeto de estudo. Definindo-se claramente o foco da investigação e sua configuração espaço-temporal, ficam mais ou menos evidentes quais aspectos do problema serão cobertos pela observação e qual a melhor forma de captá-los. Cabem ainda nessa etapa as decisões mais específicas sobre o grau de participação do observador, a duração das observações etc.

Junto com a observação, a entrevista representa um dos instrumentos básicos para a coleta de dados. É uma das principais técnicas de trabalho em quase todos os tipos de pesquisa utilizados nas ciências sociais. Ela desempenha importante papel não apenas nas atividades científicas como em muitas outras atividades humanas. Na entrevista a relação que se cria é de interação, havendo uma atmosfera de influência recíproca entre quem pergunta e quem responde. A grande vantagem da entrevista sobre outras técnicas é que ela permite a captação imediata e corrente da informação desejada, praticamente com qualquer tipo de informante e sobre os mais variados tópicos.

A análise documental constitui-se numa técnica valiosa de abordagem de dados qualitativos, seja completando as informações obtidas por outras técnicas, seja desvelando aspectos novos de um tema ou problema.

São considerados documentos “quaisquer materiais escritos que possam ser usados como fonte de informação sobre o comportamento humano” (PHILLIPS, 1974).

Segundo Cauller (1981), a análise documental busca identificar informações factuais nos documentos a partir de questões ou hipóteses de interesse.

Como uma técnica exploratória, a análise documental indica problemas que devem ser mais bem explorados através de outros métodos. Além disso ela pode complementar as informações obtidas por outras técnicas de coleta.

Analisar os dados qualitativos significa “trabalhar” todo o material obtido durante a pesquisa, ou seja, os relatos de observação, as transcrições de entrevista, as análises de documento e as demais informações disponíveis. Num primeiro momento, a análise implica, a organização de todo o material, dividindo-o em partes, relacionando essas partes e procurando identificar nele tendências e padrões relevantes. Num segundo momento essas tendências e padrões são

reavaliados, buscando-se relações de inferências num nível de abstração mais elevado.

Para Lüdke e André (2012, p. 45), a análise:

[...] está presente em vários estágios da investigação, tornando-se mais sistemática e mais formal após o encerramento da coleta de dados. Desde o início do estudo, no entanto, nós fazemos uso de procedimentos analíticos quando procuramos verificar a pertinência das questões selecionadas frente às características específicas da situação estudada. Tomamos então várias decisões sobre áreas que necessitam de maior exploração, aspectos que devem ser enfatizados, outros que podem ser eliminados e novas direções a serem tomadas. Essas escolhas são feitas a partir de um confronto entre os princípios teóricos do estudo o que vai sendo “aprendido” durante a pesquisa, num movimento constante que perdura até a fase final do relatório.

No último capítulo, o livro apresenta a experiência de duas professoras, ambas com pesquisas realizadas em educação.

O primeiro estudo foi focalizado no problema da alfabetização, pois sua autora, estava há muito tempo preocupada com o fracasso da função de alfabetizar nas escolas públicas. Para desenvolver o seu trabalho a professora Tânia, optou pelo estudo de caso, acompanhando de perto, o trabalho continuado de várias professoras de uma escola. O objetivo do estudo foi descrever o que as pessoas dizem e fazem acerca da alfabetização em uma escola estadual do 1º grau, em ambiente urbano, na Baixada Fluminense.

O segundo estudo teve como tema central a questão da avaliação. Sua autora se viu motivada para o assunto, pelas dificuldades apresentadas por suas alunas do curso de pedagogia, futuras professoras formadoras de outras professoras. A partir dos relatos de suas alunas, a professora Ruth passou a se perguntar como andava a avaliação entre as professoras do 1º grau. Ela desenvolveu o seu estudo dentro da perspectiva da pesquisa de tipo etnográfico. O que lhe interessava era descobrir o que se passava realmente na prática diária da professora com relação à avaliação. Para fazer essa descoberta ela teve que colocar-se a essa prática diária, quando possível não de apenas uma professora, nem de uma só escola. Seus instrumentos seriam a observação do trabalho em sala de aula, das reuniões de conselho de classe, mas também a entrevista de professoras, de diretoras, de orientadoras, que atuam direta ou indiretamente sobre o ensino.

A partir das pesquisas citadas, observa-se que a análise dos dados numa perspectiva psicolinguística promoverá a produção desses dados, a percepção e

compreensão de enunciados lingüísticos por parte da criança, mas também para o estudo da cognição humana, considerando que ela pretende explicar de que modo o ser humano vai adquirindo, desde o momento em que nasce, naturalmente modos de expressão verbal – e não verbal – e formas de interagir com o outro, dependendo do contexto, da situação de comunicação e dos interlocutores envolvidos nesse processo dialógico.

5 ANÁLISE DA ORTOGRAFIA DENTRO DA PRODUÇÃO DE TEXTO

Houaiss (2010, p.565), define ortografia como “a escrita correta das palavras”. A partir dessa definição percebe-se que os alunos das séries iniciais apresentam uma certa dificuldade em escrever de acordo com as normas ortográficas, levando tais dificuldades para a produção de textos. Sendo assim, cabe a escola compreender como a aprendizagem da escrita é construída para desta forma interferir nas dificuldades por eles apresentadas, pois é importante saber que o domínio da linguagem escrita se adquire mais pela leitura do que pela própria escrita; que não se aprende ortografia antes de compreender o sistema alfabético de escrita; e a escrita não é espelho da fala.

Neste sentido os estudos relacionados à Aquisição da Escrita irão auxiliar essa análise, indicando os caminhos possíveis para a construção de uma escrita ortograficamente correta. Sabendo-se que a escrita será construída dentro do texto, colocando o aluno como sujeito ativo da própria aprendizagem.

É preciso que se coloquem as questões centrais da produção desde o início: como escrever, considerando, ao mesmo tempo o que pretendem dizer e a quem o texto se destina — afinal, a eficácia da escrita se caracteriza pela aproximação máxima entre a intenção de dizer, o que efetivamente se escreve e a interpretação de quem lê. É preciso que aprendam os aspectos notacionais da escrita (o princípio alfabético e as restrições ortográficas) no interior de um processo de aprendizagem dos usos da linguagem escrita. É disso que se está falando quando se diz que é preciso “aprender a escrever, escrevendo”. (BRASIL, p. 43).

A análise deste estudo será realizada através das produções de dois alunos que no ano de 2013, frequentaram o 5º ano do Ensino Fundamental da Escola Municipal Professora Dearina Silva Machado, em Tanguá, no Estado do Rio de Janeiro.

Ao iniciar o ano letivo, a professora percebeu que os alunos conseguiam produzir textos, porém alguns com mais dificuldades do que outros, principalmente no que diz respeito à ortografia. Para a maioria deles fazia-se necessário uma reflexão acerca da construção da escrita, pois muitos textos tornavam-se incoerentes devido aos erros ortográficos.

Sendo assim, a professora usou alguns meios para favorecer a reflexão da construção da escrita. O primeiro deles foi a leitura deleite, que é ler pelo simples prazer de ler, com o intuito de estimular os alunos a lerem. A leitura deleite acontecia duas vezes por semana no início da aula. Algumas vezes a professora escolhia o

livro, outras vezes os alunos escolhiam. Eles sempre ficavam atentos aos textos lidos pela professora, pois sempre havia uma discussão sobre o que ouviam. Fazia parte da leitura deleite livros de diversos gêneros, inclusive notícias de jornais. Esse tipo de leitura permite que o aluno entenda que o ato de ler tem várias finalidades, tais como: seguir instruções, obter uma informação precisa, revisar escrito próprio, etc.

Além das atividades de leitura realizada pelos alunos e coordenadas pelo professor há as que podem ser realizadas basicamente pelo professor. É o caso da leitura compartilhada de livros em capítulos, que possibilita aos alunos o acesso a textos bastante longos (e às vezes difíceis) que, por sua qualidade e beleza, podem vir a encantá-los, ainda que nem sempre sejam capazes de lê-los sozinhos. A leitura em voz alta feita pelo professor não é uma prática muito comum na escola. E, quanto mais avançam as séries, mais incomum se torna, o que não deveria acontecer, pois, muitas vezes, são os alunos maiores que mais precisam de bons modelos de leitores. (BRASIL, p. 42).

Outra estratégia que estimulava a leitura era o “Cantinho da Leitura”, um local onde livros, jornais e revistas, ficavam divididos em gêneros textuais, como: poesia, receita, lenda, história em quadrinhos, notícia de jornal e conto de fadas. Durante a aula, quando havia um tempo vago, o aluno podia pegar o livro que desejasse para ler.

Quadro 1 – Cantinho da Leitura



Uma vez por semana acontecia a Biblioteca de Classe em que os alunos podiam pegar livros do acervo da escola para levar pra casa. Eles ficavam com o

livro durante uma semana, depois de lê-lo faziam um resumo, contando o que entendeu da leitura.

A construção da escrita se fez a partir da produção de texto, que não fez parte apenas da aula de Língua Portuguesa, mas também das outras disciplinas, como Matemática, Ciências e História e Geografia. Após a explanação do assunto, dentro de cada matéria, era proposto uma produção textual coletiva ou individual. Respondendo questões sobre o tema abordado, os alunos tinham que construir o texto formando parágrafos, usando os sinais de pontuação, escrevendo as palavras corretamente, encadeando as ideias de um parágrafo para outro e utilizando os elementos de coesão.

Quadro 2 – Produção Textual (Língua Portuguesa e História e Geografia)

Produção Textual: De acordo com o que você estudou sobre as leis que proíbem a discriminação racial, construa um texto, a partir das perguntas abaixo.

- Por que foi necessário criar leis que proibissem qualquer forma de discriminação?
- Em que situações do dia a dia nos deparamos com atitudes discriminatórias?



Observando os erros ortográficos que os alunos cometiam ao construir o texto, a professora propôs à turma o jogo soletrando. Neste jogo os alunos eram organizados em grupos livremente. Sabendo-se que havia na turma 24 alunos, o jogo era formado por 5 grupos, com 4 ou 5 participantes cada um. Em cada grupo ficava um aluno responsável para sortear a palavra que o outro grupo iria soletrar, outro aluno para escrever em uma folha separada as palavras sorteadas e um terceiro aluno para soletrar as palavras sorteadas. Os demais participantes auxiliavam na decisão de como o colega deveria soletrar a palavra

que caiu para o grupo. Eram feitas várias rodadas. Um integrante do grupo 1 sorteava para o grupo 2 soletrar, um integrante do grupo 2 sorteava para o grupo 3 soletrar, e assim sucessivamente. Vencia o grupo que soletrasse o maior número de palavras corretamente.

Quadro 3 – Jogo Soletrando



Após o jogo soletrando, os alunos realizavam atividades de fixação com as dificuldades ortográficas. Em seguida, a professora fazia um ditado com as mesmas palavras trabalhadas anteriormente e para finalizar os alunos produziam um texto usando essas palavras. Tanto o ditado quanto a produção de texto, passavam pela correção dos próprios alunos (autocorreção), com a supervisão da professora. Além disso, eles faziam a pesquisa de novas palavras, de acordo com as dificuldades ortográficas já estudadas. As dificuldades ortográficas trabalhadas foram:

- QU/GU,
- M/N,
- T/D,
- F/V,
- M/P e M/B.

Quadro 4 – Exercício de Fixação

| g | Q |
|------------|------------|
| esgueleto | esqueleto |
| guerra | querra |
| águia | Áquia |
| guiabo | quiabo |
| açougue | açouque |
| guerido | querido |
| cogueiro | coqueiro |
| guitarra | quitarra |
| mosquito | mosquito |
| português | portuquês |
| esguilo | esquilo |
| gueijo | queijo |
| Foguinho | Foquinho |
| cagui | caqui |
| caranguejo | caranquejo |

Dentro dessa proposta, segue a análise ortográfica a partir da produção de texto dos dois alunos já mencionados. Um aluno com dificuldade na escrita, que será identificado como aluno A; e o outro com pouca dificuldade na escrita, que será identificado como aluno N.

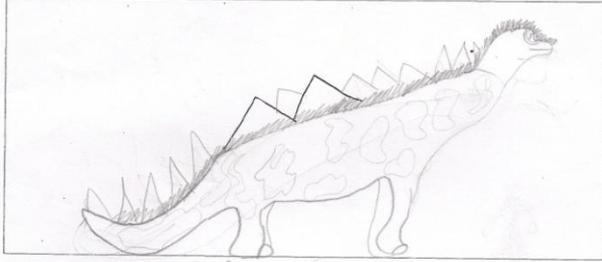
A análise começa a partir do 1º bimestre, depois da professora já ter trabalhado durante um mês com a leitura deleite, o cantinho da leitura (Quadro 1) e a Produção de texto coletivo.

Nesta primeira produção o aluno deveria a partir do rabisco criar um desenho e em seguida escrever uma história sobre o que desenhou.

Quadro 5 – Primeira Produção de Texto (Aluno A)

Produção de Texto

Partindo do rabisco abaixo, crie um desenho bem interessante, a seguir faça um texto sobre o que você desenhou:



Chipan

Ante dia, eu vim uma criança que
 um dinossauro de figura, a vontade
 de chegar, mas pensa e assim que
 mas não um cadáver, em um
 dinossauro de fu, busca com
 ele de fu, com a vontade de chegar
 a quem temia e eu não conheço e de
 comida, atira de armar

Dentro dessa proposta, nas primeiras produções o aluno deve expressar suas ideias, escrevendo o texto com os mecanismos básicos de coesão (retomada pronominal, repetição e substituição lexical), utilizar os tempos verbais de acordo com a característica do gênero a ser produzido, escrever as palavras de uso mais frequente baseando-se nas normas ortográficas e empregar os sinais básicos de pontuação (ponto final, vírgula, interrogação, exclamação, reticências, aspas).

O aluno A conseguiu criar um desenho a partir do rabisco, e também produziu o texto de acordo com o que desenhou. A caligrafia apresentou-se legível, fazendo apenas em alguns momentos uma confusão entre as letras *a* e *o*. O encadeamento das ideias dentro do texto foi bem desenvolvido, apesar de não utilizar nenhum sinal de pontuação e de algumas palavras não estarem de acordo com as normas ortográficas como:

“Certo dia eu **vim** um cavalo...”.

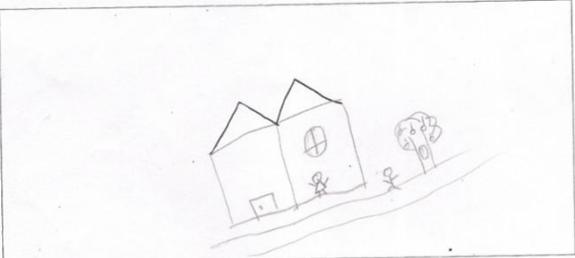
“... depois **comessou** a **quere** **brinca** ...” .

Observando o aluno A no 1º bimestre, nota-se que ele está fraco e pode melhorar, pois apesar de ele conseguir expressar as suas ideias, A não usou os sinais de pontuação e não escreveu as palavras de uso mais freqüente ortograficamente corretas.

Quadro 6– Primeira Produção de Texto (Aluno N)

Produção de Texto

Partindo do rabisco abaixo, crie um desenho bem interessante, a seguir faça um texto sobre o que você desenhou:



Certo dia, um menino passou por sua casa com uma casa feita de barro e ele inventou uma história de fadas, mas depois com muita vontade de comer quis o cacho de milho e a mulher que morava ali ficou brava e mandou ele ir embora. No outro dia ele voltou para casa da mulher e comia mais futas, e a mulher ficou ali onde ele comia e foi para a quintal chamo e garoto para entrar.

O aluno N, do mesmo modo, conseguiu criar o desenho a partir do rabisco e produziu o texto de acordo com o que desenhou. A sua caligrafia colocou-se bem definida, facilitando a identificação de cada palavra. Houve o encadeamento das ideias dentro do texto, apesar de não concluí-lo, mas ao contrário do aluno A, ele usou os sinais de pontuação. O aluno N como o aluno A, apresentou erros ortográficos como a escrita das seguintes palavras:

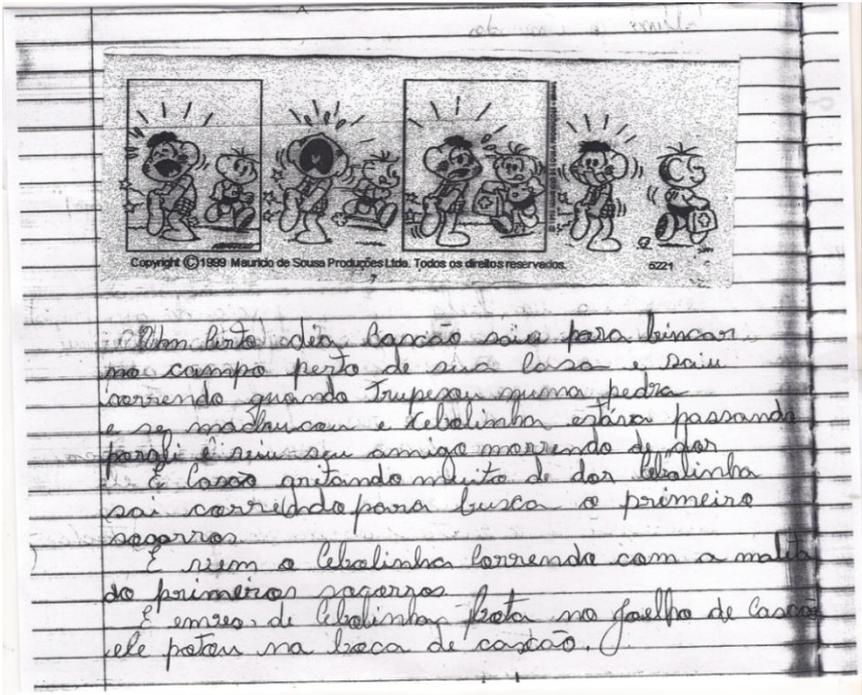
“... ele **emcontrou** uma árvore...”.

“... No outro dia ele **voutou** ...”.

Sendo assim, verifica-se que ele está adequado para o início do 5º ano, podendo melhorar na construção de uma escrita ortograficamente correta.

A produção do 2º bimestre teve como objetivo construir um texto de acordo com os quadrinhos, formando parágrafos.

Quadro 7 – Segunda Produção de Texto (Aluno A)



Copyright © 1999 Maundo de Sousa Produções Ltda. Todos os direitos reservados. 8221

Um belo dia Baccão saiu para brincar no campo perto de sua casa e saiu correndo quando tropeçou numa pedra e se machucou e aabelinha estava passando por ali e viu seu amigo morrendo de dor e logo gritando muito de dor aabelinha saiu correndo para busca o primeiro socorro e viu a aabelinha correndo com a mala do primeiros socorros e emseguida aabelinha pousou na folha de casca e ele pousou na boca de casca.

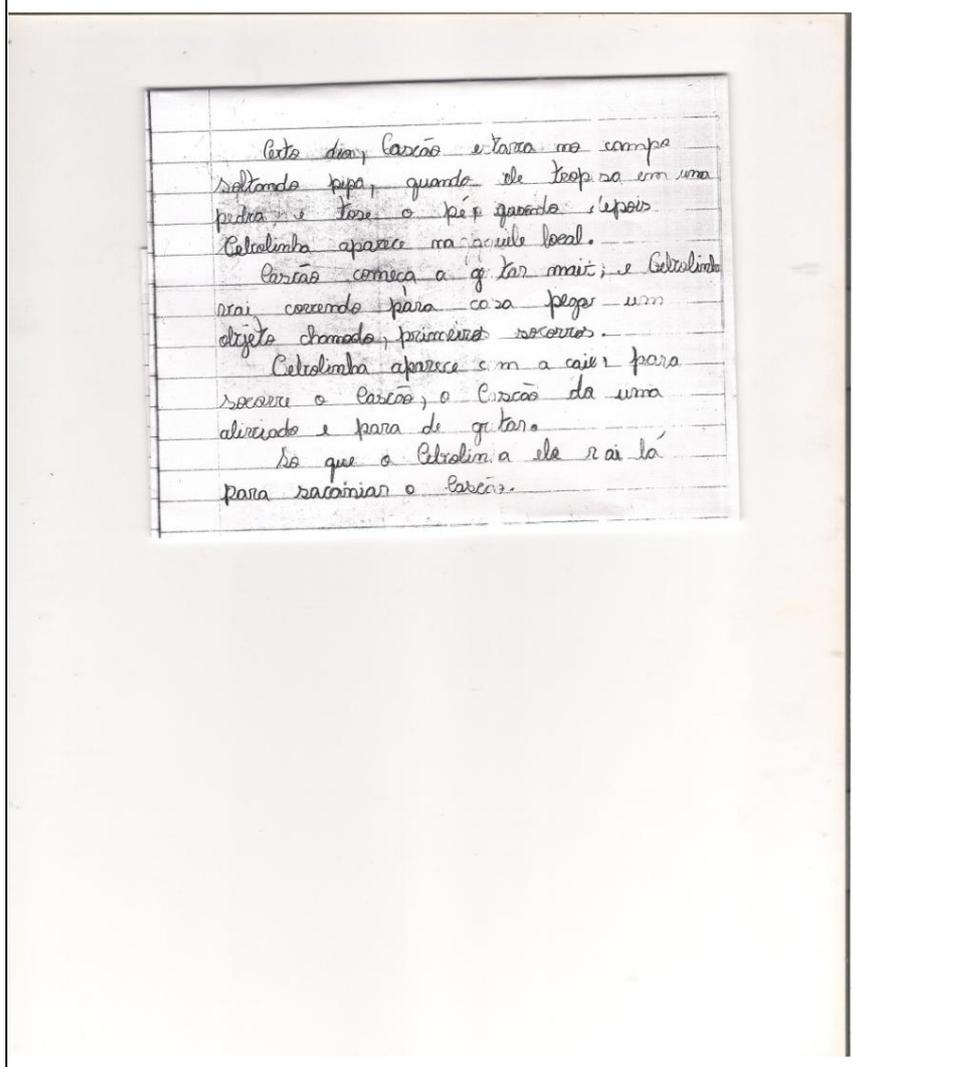
Nota-se que no 2º bimestre o aluno A, escreveu o texto seguindo as imagens dos quadrinhos, tentou formar os parágrafos, porém o texto ficou um pouco confuso por ele não usar os elementos de coesão, ligando um parágrafo com o outro. O desenho da letra aparece mais definido e usa o sinal de pontuação apenas no final do texto. Cometeu alguns erros ortográficos como:

“... saiu correndo quando **trupesou** numa pedra ...”

“... Cebolinha **estáva** passando **porali** e viu seu amigo morrendo de dor ...”.I

“ E **emves** de Cebolinha **bota** no joelho de Cascão ele botou na boca de Cascão.”.

Quadro 8 – Segunda Produção de Texto (Aluno N)



O aluno N, escreveu o texto seguindo a sequência dos quadrinhos, formou parágrafos, mas faltou algumas palavras para o texto fazer sentido. Percebe-se que o vocabulário do aluno ainda é restrito, dificultando o desenvolvimento da história, pois ele usou a palavra “objeto” para fazer referência ao kit de primeiros socorros, ocorre também uma confusão com os tempos verbais, N. começa o texto no tempo passado e passa para o presente. O aluno usou os sinais de pontuação em todo o texto, continuou a escrever com uma caligrafia clara, facilitando a compreensão das palavras e apresentou poucos erros ortográficos:

“... quando ele **tropesa** em uma pedra e **tose** o pé...”.

A proposta da produção textual do 3º bimestre foi semelhante a proposta realizada no 2º bimestre, pois o aluno teve que escrever o texto obedecendo a ordem dos quadrinhos, construindo parágrafos. Espera-se que neste bimestre o aluno apresente uma ampliação no vocabulário, use o tempo verbal de acordo com o gênero do texto a ser produzido e escreva as palavras de acordo com as normas ortográficas.

Quadro 9 – Terceira Produção de Texto (Aluno A)

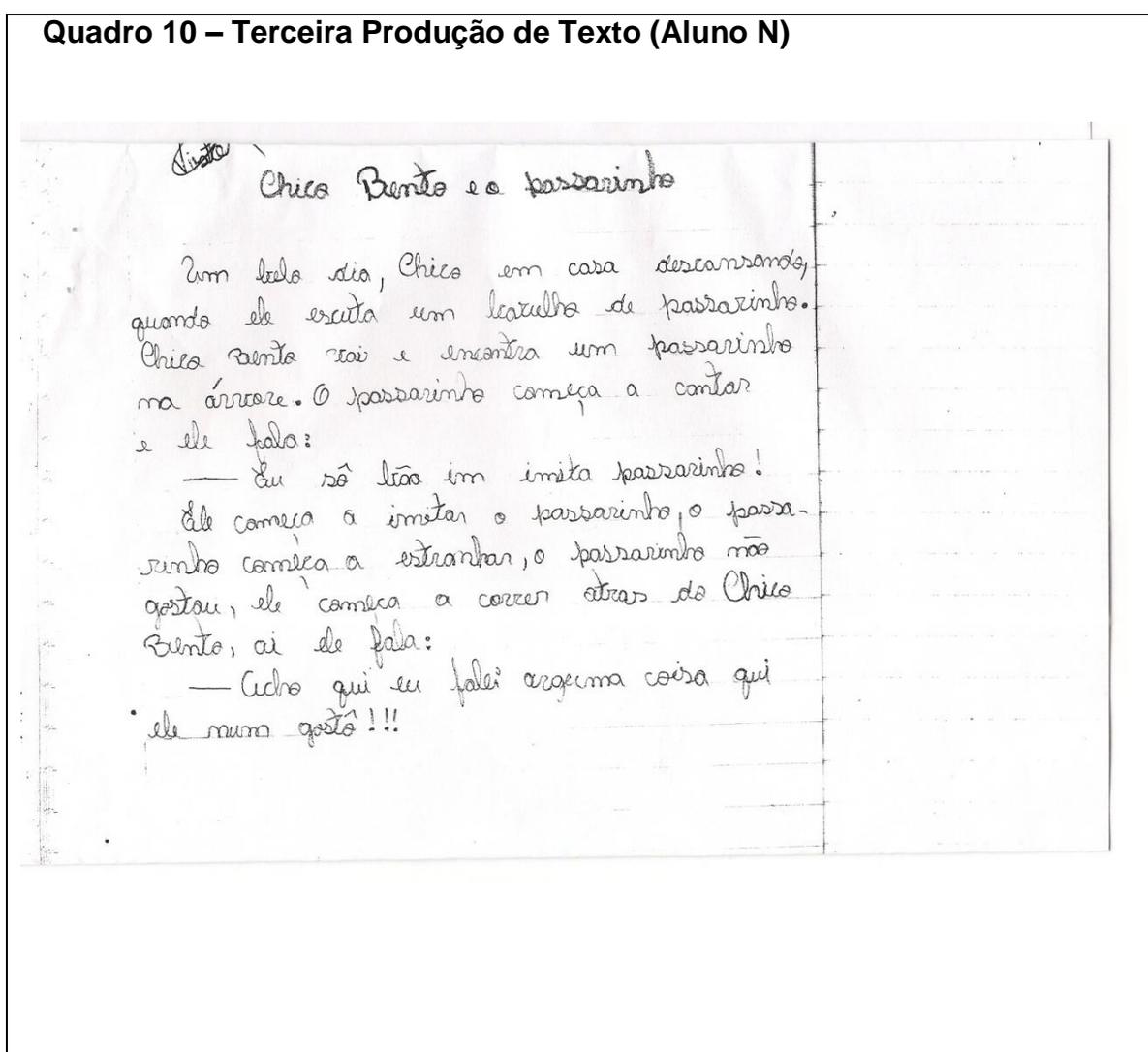
Esta dia Chico Bento passando e viu um passarinho cantando alegremente, ele quis captalo. E ele começou a assari e o passaro ficou assinado e Chico Bento assinado. O Chico Bento falou: Eu acho que eu falei alguma coisa que ele não gostou, e o passarinho ficou com raiva dele.

Nesta produção o aluno A, apresentou uma variação no desenho das letras, a caligrafia mudou de um parágrafo para o outro. Houve um cuidado ao formar os parágrafos, respeitando a sequência dos quadrinhos, mas algumas frases ficaram sem sentido, porque ele não usou os elementos de coesão, deixando o texto incoerente. O aluno usou os sinais de pontuação e poucas palavras foram escritas com erros ortográficos:

“... viu um passarinho cantando **alegimente...**”

“... e **Clico Bento asoviando ...**”

Quadro 10 – Terceira Produção de Texto (Aluno N)



No 3º bimestre o aluno N aprimorou a sua caligrafia, desenvolveu o texto organizando os parágrafos baseando-se nos quadrinhos. Escreveu as palavras ortograficamente corretas, apenas repetiu a fala de Chico Bento em alguns

momentos. Utilizou os sinais de pontuação adequadamente, porém ainda não conseguiu colocar os tempos verbais da forma devida, continua misturando o pretérito com o presente.

Chegando ao 4º bimestre, a professora propôs aos alunos que eles produzissem um texto informativo sobre a Independência do Brasil, formando os parágrafos e encadeando as ideias conforme o desenvolvimento do assunto. Ela pediu para eles colocarem os fatos históricos de acordo com a ordem cronológica e que usassem todos os conhecimentos sobre produção textual adquirido no decorrer do ano letivo.

Quadro 11 – Quarta Produção de Texto (Aluno A)

Produção de texto

Qual é o momento da nossa história que esta imagem representa?



Crie um texto bem interessante sobre este fato histórico, abordando os seguintes assuntos:

- Quem é o personagem que está com a espada levantada?
- O que ele está fazendo em cima do cavalo com a espada levantada? Por quê?
- Quando e onde aconteceu este fato histórico?
- A partir desse momento, o que ele se tornou do Brasil?
- Por que ele abdicou do trono?
- Quem assumiu o governo no seu lugar?

Este é dom Pedro II
 ele está proclamação a independência
 do Brasil porque ele mandou
 dizer que não quer mais
 ser império e se tornou
 a república em 15 de novembro de 1889
 ele se tornou o imperador
 porque ele deu o nome
 dom Pedro II

O aluno A formou parágrafos, mas não foi tão bem ao organizar as ideias dentro do texto, isso porque não apresentou domínio do assunto. Também teve dificuldades para situar o tempo verbal e fazer a ligação de um parágrafo com o outro. Usou o ponto final apenas ao terminar o texto. Manteve uma caligrafia legível, e não escreveu algumas palavras conforme as normas ortográficas, apesar de ter diminuído a frequência desses erros.

“Ele está proclamando a **Independência** do Brasil ...”

“... ele se tornou o **emperado** ...”

Quadro 12 – Produção de Texto (Aluno N)

Produção de texto

Qual é o momento da nossa história que esta imagem representa?



Crie um texto bem interessante sobre este fato histórico, abordando os seguintes assuntos:

- Quem é o personagem que está com a espada levantada?
- O que ele está fazendo em cima do cavalo com a espada levantada? Por quê?
- Quando e onde aconteceu este fato histórico?
- A partir desse momento, o que ele se tornou do Brasil?
- Por que ele abdicou do trono?
- Quem assumiu o governo no seu lugar?

Dom Pedro I

Este é Dom Pedro I, em cima do cavalo, proclamando a independência do Brasil, porque o Brasil estava cansado de ser colônia de Portugal.

A independência aconteceu no dia 7 de setembro de 1822, no momento do Rio de Janeiro, em São Paulo.

A data desse momento é dia 12 de outubro de 1822.

Dom Pedro se tornou Imperador.

Dom Pedro abdicou o trono devido a instabilidade da hora, porque a primeira constituição, foi imposta sem a participação popular.

Dom Pedro depois de fazer muitas coisas, passou o seu lugar para o seu filho Dom Pedro II.

O aluno N conseguiu produzir o texto formando os parágrafos, colocou os fatos históricos dentro da ordem cronológica e soube interligar as idéias de um parágrafo para o outro. Continuou a escrever com letras definidas, proporcionando o entendimento do texto. Usou os sinais de pontuação corretamente e escreveu de acordo com as normas ortográficas, apresentando apenas um erro na palavra: “Ele está **encima** de seu cavalo ...”.

Quadro Evolutivo

| | Aluno A | Aluno N |
|-------------|--|---|
| 1º Bimestre | Consegue expressar as suas idéias. Não usa os sinais de pontuação. Apresenta caligrafia legível, mas faz confusão entre as letras a e o. Tem dificuldade para escrever de acordo com as normas ortográficas. | Consegue expressar as suas idéias. Usa os sinais de pontuação. Apresenta uma caligrafia definida. Tem dificuldade para escrever de acordo com as normas ortográficas. |
| 2º Bimestre | Não usa os elementos de coesão. A letra apresenta-se mais definida. Usa o sinal de pontuação apenas ao final do texto. Continua cometendo erros ortográficos. | Apresenta vocabulário restrito. Confunde os tempos verbais. Usa os sinais de pontuação. Sua caligrafia é clara e teve poucos erros ortográficos. |
| 3º Bimestre | Começou a formar os parágrafos, mas ainda não usa os elementos de coesão. Já usa os sinais de pontuação. Poucas palavras foram escritas com erros | Aprimorou a caligrafia. Escreve as palavras de acordo com as normas ortográficas. Usa os sinais de pontuação adequadamente. Ainda |

| | | |
|-------------|---|--|
| | ortográficos. | confunde os tempos verbais. Mistura o pretérito com o presente. |
| 4º Bimestre | Consegue formar parágrafos, mas tem dificuldade para expressar suas ideias. Teve dificuldade para situar o tempo verbal e usar os elementos de coesão. Usa o ponto final apenas ao final do texto. Diminuiu os erros ortográficos e manteve a caligrafia legível. | Consegue formar parágrafos. Usa os elementos de coesão, ligando um parágrafo com o outro. Sua letra continua bem definida. Usa os sinais de pontuação corretamente e escreve de acordo com as normas ortográficas. |

6 CONCLUSÃO

A partir de uma análise minuciosa, acerca do desenvolvimento da construção da escrita, observando dois alunos do 5º ano, foi percebido que o aluno A iniciou o ano letivo com mais dificuldades que o aluno N, mas por meio de várias intervenções, ambos evoluíram significativamente.

Os dois alunos iniciaram o ano com dificuldades para escrever de acordo com as normas ortográficas, embora eles tivessem suas particularidades. O aluno A desde o começo não conseguia expressar as suas ideias e pouco usava os sinais de pontuação; já o aluno N, expressava as suas ideias com clareza e usava os sinais de pontuação. Tais diferenças permitiram que ao final desta análise o resultado entre os dois alunos não fosse o mesmo, apesar de eles apresentarem uma evolução no decorrer do processo.

Para que os alunos evoluíssem, tendo em vista as dificuldades de cada um, várias atividades foram propostas, principalmente atividades com o objetivo de estimular a leitura como: a leitura deleite, em que os alunos ouviam textos de diversos gêneros; a biblioteca de classe, onde alunos podiam pegar livros para ler em casa; o jogo soletrando, no qual trabalhava diretamente com as palavras que os alunos tinham dificuldades para escrever de acordo com as normas ortográficas; o ditado das palavras com as dificuldades ortográficas trabalhadas no jogo mencionado e a produção textual, utilizando as mesmas palavras do jogo e do ditado, no desenvolvimento do texto. Essas atividades criaram nos discentes o hábito de leitura, eles passaram a sentir satisfação em ler. Com isso, os alunos começaram a refletir sobre a própria escrita, principalmente a partir das intervenções ocorridas nas produções de textos, especialmente quando eram solicitados a reescrevê-los.

Para a escrita ser desenvolvida, paralelamente, a leitura passou a fazer parte da rotina da sala de aula, fato que não era comum no dia-a-dia. Antes, a leitura era mais voltada para os textos informativos dos livros didáticos, com o intuito de encontrar as respostas das atividades. Isso tornava a leitura pouco atraente, pois os alunos viam a leitura com um único fim: ler o texto para encontrar a resposta da atividade. Quando a leitura deleite passou a acontecer, e os alunos descobriram o prazer de ouvir um bom texto, independente do gênero, eles sentiram-se estimulados em pegar os livros da biblioteca de classe para ler em casa. A turma

passou a partilhar a experiência de ler um livro, e cada aluno comentava o que lia com o colega.

Automaticamente eles começaram a ter mais cuidado ao escrever, passaram a perceber que os textos que produziam era pra alguém ler, e por isso precisavam ter uma organização na estrutura, ao transmitir uma ideia e com as normas ortográficas. Com isso, o aluno passou a entender que ele não escrevia somente para ele, mas também para o outro, ou seja, que o seu texto teria um leitor. Por meio da prática da leitura e das intervenções, as pontuações tornaram-se presentes nos textos, houve uma preocupação em escrever as palavras de acordo com as normas ortográficas, diminuiu os erros de concordância e a caligrafia melhorou.

Enfim, nota-se que tal experiência possibilitou detectar o quanto a leitura faz parte da construção da escrita, pois ao ler, o aluno memoriza os aspectos notacionais da escrita. Refletindo sobre o que escreve, ele passa a construir uma escrita consciente. Fato ocorrido com os alunos dessa pesquisa, eles tiveram um desenvolvimento gradativo no decorrer dos bimestres, o estímulo à leitura levou-os a perceberem o sentido da escrita. Observou-se que tanto o aluno A, quanto o aluno N, apresentaram dificuldades, mas quando eles passaram a ter o hábito de leitura, a frequência de erros ortográficos diminuiu, as ideias desenvolvidas nos textos tornaram-se mais claras e passaram a usar a pontuação adequadamente, isso, respeitando as peculiaridades de cada um.

No 4º bimestre, o Aluno A, continuou apresentando dificuldade como: erros de concordância e falta de elementos de coesão ligando um parágrafo com o outro, mas a evolução foi perceptível, por ele demonstrar melhora na ortografia, começar a usar os sinais de pontuação e manter uma boa caligrafia. O aluno N desenvolveu-se bem no decorrer dos bimestres, continuou apresentando um bom resultado no 4º bimestre, a caligrafia manteve-se legível, aprendeu a usar os elementos de coesão, usou os sinais de pontuação adequadamente e passou a escrever de acordo com as normas ortográficas.

De acordo com a experiência desenvolvida nesse trabalho, fica a sugestão aos professores do 1º segmento do Ensino Fundamental e aos professores de Língua Portuguesa do 2º segmento do Ensino Fundamental, de um trabalho voltado para a construção da escrita de acordo com as normas ortográficas dentro da produção de texto, pois a escrita das palavras dentro da produção do texto traz um significado maior para o aluno, pois ele percebe que para a mensagem do seu texto

ser entendida por outra pessoa, ele precisa escrever corretamente. Acompanhando o trabalho de produção de texto, o professor deve promover momentos de leitura com textos de diversos gêneros dentro e fora da sala de aula, dessa forma o aluno tomará gosto pelo hábito da leitura e guardará em sua mente os aspectos notacionais da escrita adquiridos ao ler um livro. Sabendo-se que o jogo soletrando, o ditado das palavras com as dificuldades ortográficas trabalhadas e a reescrita dos textos produzidos, são atividades que auxiliaram o desenvolvimento desse trabalho.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais: língua portuguesa**. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro02.pdf>>. Acesso em: 5 mar. 2014.

HOUAISS, Antônio; VILLAR, Mauro de Salles. **Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2010.

KOCH, Ingedore Grunfeld Villaça. **A coesão textual**. São Paulo: Contexto, 2012.

LÜDKE, MENGA; ANDRÉ, MARLI E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: E.P.U, 2012.

POPHAM, William James; BAKER, Eva L. **Táticas de ensino em sala de aula**. Porto Alegre: Globo, 1976.

RÉ, Alessandra Del. (Org.). **Aquisição da linguagem: uma abordagem psicolingüística**. São Paulo: Contexto, 2006.