



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE MATO GROSSO DO SUL
UNIDADE UNIVERSITÁRIA DE CAMPO GRANDE

ADRIANA MARQUES LOPES FAGUNDES RODRIGUES

**O PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS COMO ALTERNATIVA DE
RECUPERAÇÃO DE ALUNOS DE 6º ANO COM DEFASAGEM NA
ALFABETIZAÇÃO**

Campo Grande/MS
2015

ADRIANA MARQUES LOPES FAGUNDES RODRIGUES

O Programa Além das Palavras como Alternativa de Recuperação de Alunos de 6º ano com Defasagem na Alfabetização

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional-PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

Orientadora: Prof^a Dr^a Eliane Maria de Oliveira Giacon

Campo Grande/MS
2015

R611p Rodrigues, Adriana Marques Lopes Fagundes

O Programa Além das Palavras como alternativa de recuperação de alunos do 6º ano com defasagem na alfabetização /Adriana Marques Lopes Fagundes Rodrigues. Campo Grande, MS: UEMS, 2015. 186f.

Dissertação (Mestrado Profissional) – Letras– Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, 2015.

Orientadora: Profª Drª Eliane Maria de Oliveira Giacón

1. Programa Além das Palavras 2. Defasagem na alfabetização
3. Recuperação. I. Título

CDD 23.ed. -

ADRIANA MARQUES LOPES FAGUNDES RODRIGUES

O Programa Além das Palavras como Alternativa de Recuperação de Alunos de 6º ano com Defasagem na Alfabetização

Dissertação de mestrado apresentada ao Programa de Mestrado Profissional em Letras em Rede Nacional – PROFLETRAS, da Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Unidade Universitária de Campo Grande, como requisito parcial para obtenção do título de Mestre em Letras.

Área de concentração: Linguagens e Letramentos

COMISSÃO EXAMINADORA

Prof^ª. Dr^ª. Eliane Maria de Oliveira Giacon (Presidente)
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^ª. Dr^ª. Rossana Regina Guimarães Ramos Henz
Universidade de Pernambuco / UPE- Unidade Petrolina

Prof^ª. Dr^ª. Maria Leda Pinto
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Prof^ª. Dr^ª. Elanir França Carvalho
- Suplente
Universidade Federal de Mato Grosso do Sul/UFMS

Prof^ª. Dr^ª. Aline Saddi Chaves - Suplente
Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul/UEMS

Campo Grande/MS, 02 de julho de 2015.



Ao querido Espírito Santo
de Deus, meu eterno
orientador.



AGRADECIMENTOS

Agradeço a Deus pelo privilégio do ingresso, permanência e conclusão deste Mestrado Profissional em Letras, algo que, por muito tempo, eu não imaginei que poderia se tornar realidade em minha vida. A sabedoria que vem dEle é o que me capacita a avançar.

Aos meus pais, Orestes Lopes Vaz e Arlete Marques Lopes, sempre tão benignos e apoiadores, me ensinaram a valorizar os estudos e a ser persistente na luta pela realização dos meus ideais. Por acreditarem em meu potencial, hoje estou aqui para honrá-los. Sou especialmente grata à minha mãe pelos cuidados com meu filho, o que tornou a minha ausência mais suave para ele.

Ao meu esposo, Rangel, homem de valor que sempre me promoveu e me deu todo suporte necessário para que eu trilhasse todos os caminhos que me conduziram até a essa conquista. A minha gratidão por ter cuidado com tanto amor da nossa herança, Vítor, e por ter assumido a responsabilidade por todas as outras demandas de nossa vida em comum.

Ao meu filho amado, Vítor, que com apenas três anos e meio, demonstrou muita maturidade ao aceitar a minha ausência nesses últimos dois anos. Até aprendeu o vocábulo mestrado de tanto ouvi-lo quando eu justificava a não possibilidade de prestigiá-lo tocando bateria em nossa sala.

Aos meus sogros, Hilton e Nadir, por respeitarem e apoiarem meus estudos. Principalmente à minha sogra por ter cuidado do Vítor e de nossa casa.

À minha orientadora, Prof^a Dr^a Eliane Maria de Oliveira Giacon por ser tão acessível, simples e objetiva. Confesso que não compreendia como ela podia afirmar com tanta precisão que eu daria conta de escrever esta dissertação. Hoje estou muito agradecida por ter sido aceita como orientanda dessa admirável professora.

À coordenadora e docente do mestrado, Prof^a Dr^a Maria Leda Pinto que, desde o primeiro contato telefônico, quando eu pedi informações sobre o processo seletivo, foi tão receptiva, solícita e competente, mantendo-se assim durante todo o tempo que esteve coordenando nosso curso.

A esta Universidade, da qual me orgulho de fazer parte, em especial ao Programa de Mestrado Profissional em Letras – PROFLETRAS, a todos os professores e funcionários.

À Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior – CAPES – pela concessão da bolsa durante todo o período de realização deste mestrado.

Aos colegas de turma, especialmente às minhas amigas Indianara, Fabíola, Luciane Zaida e Claudia pelo companheirismo e pelas palavras de encorajamento diante dos inúmeros percalços que tivemos de ultrapassar.

À Secretaria Municipal de Educação de Campo Grande/ MS – SEMED – pelo apoio e incentivo quando da concessão de licença para frequentar as aulas do mestrado durante os anos de 2013 e 2014. Reafirmo meu compromisso de manter pesquisas e intervenções contínuas em minha prática pedagógica.

Às diretoras da Escola Municipal Prof^a Elizabel Maria Gomes Salles, Neuza Fernandes Gil de Menezes e Carlyane Silva de Souza Rezende, à supervisora Nair de Carvalho Bortoleto, à assistente de biblioteca Edimara Justiniano Gomes e aos alunos do 6º ano por cooperarem com meu trabalho, atendendo prontamente a tudo que lhes era solicitado.

Às diretoras da Escola Estadual Prof^a Alice Nunes Zampiere, Vera Luiza Galvan e Márcia Vicente Pucharelli, aos coordenadores Nicolás Angel Recalde Dominguez e Maria Izabel Moreira por não medirem esforços para atender às necessidades apresentadas a eles para a consecução deste projeto.

À estimada amiga Raquel Di Fabio, pela valiosa contribuição ao fazer as leituras e a revisão do meu trabalho.

Aos meus pastores, Alessandro Bomfim de Azambuja e Andréia Lucienne Ribeiro de Souza Bomfim de Azambuja, bons amigos, pelas constantes orações que me sustentaram nessa caminhada.

A todos os amigos e parentes que souberam compreender minha prolongada ausência, principalmente minha vovozinha, Dona Negrinha que, no alto de seus noventa e quatro anos, esforçou-se muito para não reclamar a falta da neta que a leva às costumeiras compras de presentes.

*Deus, o maior ser.
Amou, o maior sentimento.
O mundo, o maior grupo.
De tal maneira, o maior grau.
Que deu, o maior ato.
O seu filho unigênito, a maior dádiva.
Para que todo aquele, a maior oportunidade.
Que nEle, a maior atração.
Crê, a maior simplicidade.
Não pereça, a maior promessa.
Mas, a maior diferença.
Tenha, a maior certeza.
A vida eterna, a maior possessão.*

Orlando Boyer- baseado em João 3.16

RODRIGUES, A. M. L. F. **O Programa Além das Palavras como alternativa de recuperação de alunos de 6º ano com defasagem na alfabetização.** 2015. 186f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

RESUMO

O baixo rendimento em leitura e escrita na educação básica tem sido constatado tanto na vivência de sala de aula quanto nos exames de desempenho nacionais e internacionais. Descartada a hipótese de que a causa desse mau desempenho seja decorrente de deficiência intelectual ou transtorno de aprendizagem, pressupõe-se que o baixo desempenho desses alunos se deve ao fato de que seu processo de alfabetização não foi consolidado, apesar de terem passado, no mínimo, 5 (cinco) anos em contato sistemático com situações de ensino da língua portuguesa até alcançarem o 6º ano. Para agravar a situação, apesar dessa insuficiência, grande parte desses alunos vem sendo promovida para os anos seguintes com lacunas seriíssimas nas competências da alfabetização, demonstrando pouco domínio em consciência fonêmica, princípio alfabético, decodificação, caligrafia, ortografia e consciência sintática (OLIVEIRA, 2008). A partir dessas observações, o objetivo desta pesquisa é discutir em que medida a metodologia utilizada em um programa educacional denominado Além das Palavras pode ser utilizada como alternativa de recuperação de alunos de 6º ano com defasagem na alfabetização. Para tanto, iremos analisar, de acordo com Cagliari (2009) e Morais (2010), algumas amostras diagnósticas de atividades de escrita dos alunos de uma classe de 6º ano de uma escola municipal de Campo Grande/MS, as quais evidenciam suas principais dificuldades. Relacionado a tal pesquisa, foi também necessário considerar o conceito de letramento como os usos sociais da língua (SOARES, 2010), tão atrelado à alfabetização nas últimas décadas, bem como os conteúdos e expectativas de aprendizagem preconizados nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande para os alunos concluintes do 5º ano. Durante a investigação, verificou-se que as dificuldades apresentadas pelos alunos são consequência de um processo de alfabetização inconcluso. Os resultados alcançados foram a conscientização dos alunos acerca da importância da técnica de escrever, além de uma significativa melhora na caligrafia e ortografia deles após a aplicação das atividades de intervenção. Assim, percebemos também que as atividades aplicadas com base na metodologia do referido programa, na área da alfabetização e do ensino de Língua Portuguesa, fundamentadas na Ciência Cognitiva da Leitura e no método metafônico (OLIVEIRA, 2008), vieram ao encontro das necessidades de aprendizagem dos alunos com defasagem na alfabetização.

Palavras-chave: Além das Palavras. Recuperação. Defasagem. Alfabetização. Ensino fundamental.

RODRIGUES, A. M. L. F. **O Programa Além das Palavras como alternativa de recuperação de alunos de 6º ano com defasagem na alfabetização.** 2015. 186f. Dissertação (Mestrado profissional em Letras) - Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul, Campo Grande/MS, 2015.

ABSTRACT

The low performance in reading and writing in primary education has been found both in the classroom experience as exams national and international performance. Ruled out the hypothesis that the cause of this poor performance is due to intellectual disability or learning disorder, it is assumed that the poor performance of these students is due to the fact that their literacy process was not consolidated, despite having spent at least five (5) years in systematic contact with Portuguese language teaching situations until they reach the 6th grade. To make matters worse, despite this failure, many of these students has been promoted to the following year with very serious gaps in literacy skills, demonstrating little knowledge of phonemic awareness, alphabetic principle, decoding, handwriting, spelling and syntactic awareness (OLIVEIRA, 2008). From these observations, the aim of this research is to discuss to what extent the methodology used in an educational program called “Além das Palavras” (Beyond Words) can be used as student’s recovery alternative 6 year gap in literacy. Therefore, we will examine in accordance with Cagliari (2009) and Morais (2010) some diagnostic samples of writing activities of the students of a class of 6th year of a municipal school of Campo Grande / MS, which show their main difficulties. Related to this research, it was also necessary to consider the concept of literacy as social use of language (SOARES, 2010), as linked to literacy in recent decades, as well as the contents and recommended learning expectations in the National Curriculum Parameters (PCN) and Reference Curriculum of the Municipal Network Campo Grande education for graduating students of the 5th year. During the investigation, it was found that the difficulties presented by the students are the result of an unfinished process of literacy. The results shows the awareness of students about the importance of technical writing, as well as a significant improvement in handwriting and spelling them after the implementation of intervention activities. So, we also realize that the activities applied based on the methodology of the program, in the area of literacy and Portuguese Language teaching, based on Cognitive Science of Reading and umlaut method (OLIVEIRA 2008), came to meet the learning needs of students with inadequate literacy.

Keywords: “Além das Palavras” (Beyond words). Recovery. Discrepancy. Literacy. Elementary School.

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO	12
1 A INQUIETAÇÃO CAUSADA POR UM ENSINO QUE NÃO ENSINA	18
1.1 Considerações sobre alfabetização e letramento.....	19
1.2 Histórico dos métodos de alfabetização no Brasil.....	22
1.3 PCN : expectativas de aprendizagem no 5º ano.....	25
1.4 Referencial Curricular da Rede Municipal de Campo Grande.....	27
1.5 Perfil da escola.....	29
1.6 Perfil dos alunos.....	30
1.7 Avaliações diagnósticas: o ponto de partida.....	32
1.8 Análises das amostras: principais dificuldades.....	34
1.8.1 Construção de frases com segmentação inadequada.....	35
1.8.2 Transcrição fonética.....	37
1.8.3 Sinais de pontuação.....	40
1.8.4 Uso indiscriminado de letras maiúsculas e minúsculas.....	40
1.8.5 Uso indevido de letras.....	43
1.8.6 Acentuação gráfica	50
1.8.7 Legibilidade da letra	52
1.8.8 Disposição desordenada do texto	55
2 O PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS	58
2.1 Histórico.....	59
2.2 Proposta pedagógica.....	60
2.3 Objetivos.....	63
2.4 Implementação do programa.....	63
2.5 Metodologia.....	66
2.5.1 Língua Portuguesa – alfabetização	67
2.5.2 Língua Portuguesa – 3º ao 5º ano.....	73
2.5.3 Leitura e compreensão	77
2.5.4 Fluência de leitura.....	77

3 ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS	80
3.1 Seleção, adaptação e aplicação das atividades.....	80
3.2 Competência: consciência fonêmica.....	82
3.2.1 Análise das atividades aplicadas.....	83
3.2.2 Fonemas - /lh/ e /nh/: identificando o som.....	84
3.2.3 Discriminando sons: pares de palavras.....	85
3.2.4 Identificando o som das vogais nasais.....	86
3.2.5 Identificando o som em diferentes lugares da palavra.....	87
3.2.6 Discriminando sons: pares de palavras.....	87
3.3 Competência: Princípio Alfabético	88
3.3.1 Análise das atividades aplicadas.....	89
3.3.2. Revisão do alfabeto: letra cursiva minúscula e maiúscula.....	89
3.3.3 Nome dos colegas em ordem alfabética.....	91
3.3.4 Ordenando palavras antes da pesquisa.....	92
3.4 Competência: decodificação.....	92
3.4.1 Análise das atividades aplicadas.....	94
3.4.2 Ditado de palavras.....	94
3.5 Competência escrita no nível da letra.....	96
3.5.1 Análise das atividades aplicadas.....	98
3.5.2. Princípios gerais do ensino de caligrafia.....	98
3.5.3 O caderno de caligrafia.....	102
3.6 Competência escrita no nível da palavra.....	102
3.6.1 Análise das atividades aplicadas.....	104
3.6.2 Cópia significativa.....	104
3.6.3 Ditado de palavras ou frases.....	107
3.6.4 Leitura.....	108
3.7 Competência escrita no nível da frase.....	109
3.7.1 Análise das atividades aplicadas.....	110
3.7.2 Revisão dos sinais de pontuação.....	110
3.7.3 Lista de exercícios.....	113
3.7.4 Ditado de texto.....	117

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	119
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	125
ANEXO	128

INTRODUÇÃO

Os Professores de Língua Portuguesa da educação básica da rede pública encontram-se diante de inúmeros desafios em sua prática pedagógica. Entre esses desafios, há os de ordem interna e externa a eles.

No que se refere à ordem interna, estão os decorrentes da formação acadêmica desses profissionais, a qual, muitas vezes, não foi suficientemente capaz de prepará-los para atuarem em sala de aula de maneira eficiente e eficaz. Além disso, pode-se mencionar o fato de que, nas três últimas décadas, graças à influência da Linguística textual, conforme Fiorin (2002), Koch; Elias (2006) e Travaglia (1997), esses professores têm sido desafiados a modificar a metodologia de suas aulas, passando a considerar o texto como unidade de ensino. Outra mudança de paradigma relaciona-se ao ensino da língua materna sob uma perspectiva de letramento (SOARES, 1998), que pressupõe conceber a língua como discurso (GERALDI, 1997) e não apenas como instrumento de comunicação, habilitando o aluno a fazer uso das práticas sociais de leitura e escrita.

Por outro lado, há os fatores externos como falta de políticas públicas que valorizem de fato o trabalho do professor como formador de cidadãos no uso competente da língua. As dificuldades são inúmeras e vão desde os problemas interpessoais (altos índices de indisciplina e violência em salas de aulas superlotadas, alunos com necessidades especiais que requerem atendimento diferenciado, falta de apoio pedagógico como auxiliares, coordenadores, orientadores e psicólogos) até os estruturais (iluminação deficitária, ventiladores inoperantes, carteiras e quadros-negros em péssimo estado de conservação, além das mais variadas condições de precariedade).

Além desses, há um sério desafio vivenciado diariamente pelos professores de Língua Portuguesa que lecionam nos anos finais do ensino fundamental: parte considerável dos alunos que concluem o quinto ano e são promovidos para o 6º não completaram o seu processo de alfabetização, ou seja, não dominam satisfatoriamente o código alfabético, não compreendem as relações entre fonemas e letras, desconhecem a forma das letras e os critérios para o uso de maiúsculas e minúsculas, escrevem de maneira ilegível, entre outras dificuldades que evidenciam lacunas em sua base.

Descartando-se a hipótese de que tais alunos tenham alguma deficiência intelectual ou transtorno de aprendizagem, conclui-se que seu baixo desempenho nas aulas de Língua Portuguesa se deve ao fato de que seu processo de alfabetização não foi consolidado, apesar de terem passado, no mínimo, 5 (cinco) anos em contato didático com a língua portuguesa até alcançarem o 6º ano.

Diante disso, apresentamos alguns questionamentos. Por que razão muitos alunos, apesar de concluírem o 5º ano, leem e escrevem com tanta dificuldade? Será que não foram ensinados? Ou foram de maneira inadequada? Como trabalhar o programa de ensino do 6º ano levando em consideração esses alunos com defasagem na alfabetização? Como o professor de Língua Portuguesa pode superar tais desafios e cumprir seu papel de ensinar a língua portuguesa em consonância com as diretrizes descritas nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e nos Referenciais Curriculares de seus municípios ou estados, uma vez que esses documentos pressupõem que nos 5 (cinco) anos iniciais do ensino fundamental o alunos estarão alfabetizados?

Isto é, presumimos que, ao final do 5º ano, os estudantes já deveriam ter base para dar continuidade ao desenvolvimento dos conhecimentos e habilidades de uso competente da língua oral e escrita, alcançando, assim, o nível de letramento requerido por nossa sociedade. No entanto, a defasagem demonstrada neste estudo compromete seriamente o envolvimento e o desempenho desses alunos em todas as atividades propostas a partir do 6º ano.

Como professora de Língua Portuguesa, principalmente em classes de 6º anos, tenho refletido acerca da necessidade de que haja uma intervenção urgente nessa questão por parte de todas as esferas envolvidas, tanto dos poderes públicos, quanto da família e, mais especificamente, da escola. É necessário que os professores, como os elos mais próximos dos alunos em uma corrente chamada educação de qualidade, não se conformem com um ensino ineficaz e intervenham nessa realidade, buscando metodologias que deem conta de atender às necessidades reais de todos os alunos: aprender a ler e a escrever para participar de práticas de letramento.

Mesmo diante de inúmeras limitações internas ou mesmo devido a fatores externos, políticos e estruturais, precisamos acreditar que mudanças são possíveis. Assim, parte da mudança deve começar na escola e, mais especificamente, em nós professores de Língua Portuguesa. Conforme as palavras de ANTUNES (2003, p. 37),

sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando,

não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitamos, ativamente e com determinação, o desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.

Nesse sentido, por meio da constatação do incômodo problema da existência do aluno que não consegue acompanhar o programa de ensino do 6º ano porque ainda não foi alfabetizado satisfatoriamente (longe de apontar “culpados” para tal situação) e impulsionada por essas palavras de Irandé Antunes, surgiu o projeto para esta dissertação. Este trabalho propõe-se a analisar como um Programa Educacional Especial implementado nos anos iniciais do ensino fundamental na Rede Estadual de Ensino do Mato Grosso Sul, denominado “Além das Palavras”, pode ser estendido, adaptado e aplicado em uma classe de 6º ano de uma escola municipal de Campo Grande/MS com vistas à recuperação de alunos com defasagem em seu processo de alfabetização.

Sabe-se que, após quatro anos de sua implantação, e após diversas avaliações, esse programa demonstrou resultados quantitativos nas avaliações de desempenho, melhorando o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB) das escolas estaduais de Mato Grosso do Sul. Os fundamentos do Programa Além das Palavras em Alfabetização (1º e 2º ano) e Língua Portuguesa (3º ao 5º ano) baseiam-se nas recomendações da Ciência Cognitiva da Leitura, termo usado para referir-se ao paradigma predominante sobre alfabetização.

De acordo com João Batista Araujo e Oliveira (2011), autor do programa de alfabetização Alfa e Beto – adotado no Programa Além das Palavras da Secretaria de Estado de Educação do Mato Grosso do Sul –, o paradigma da Ciência Cognitiva da Leitura é construído com base em evidências científicas experimentais rigorosas e validadas por estudos empíricos. Diferentemente do passado, quando havia um ou poucos nomes associados a uma determinada "teoria" ou "método" de alfabetização, a Ciência Cognitiva da Leitura, hoje, goza do consenso da maioria dos pesquisadores que militam no campo da alfabetização.

O Método Metafônico é outro termo associado ao Programa Alfa e Beto de Alfabetização, desenvolvido por esse autor. A expressão metafônico foi utilizada para ressaltar as duas características principais desse programa: a ênfase no ensino de sons e letras e na metacognição, que é o uso de habilidades e estratégias para refletir e controlar o processo de aprendizagem.

Desse modo, relativo ao Método Metafônico, o Programa apresenta um conceito operacional de alfabetização: “Aprender a Ler” e “Ler para Aprender”, como momentos distintos desse processo de aprendizagem, conforme Oliveira (2003, p. 25) “Aprender a ler é

diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade e da vida refere-se aos momentos de ler para aprender”.

A relevância desta pesquisa justifica-se porque há uma problemática na educação pública brasileira que necessita de intervenção urgente: a dificuldade de os alunos oriundos do 5º ano em acompanhar o programa do 6º ano. As estatísticas escolares de reprovação e o desempenho nas avaliações externas demonstram o rendimento insatisfatório dos alunos nesse estágio de escolarização.

Por apresentar-se como um instrumento de investigação das implicações entre a aplicação da metodologia do programa Além das Palavras e a recuperação de alunos do 6º ano com defasagem na alfabetização, com este trabalho, pretendemos contribuir com a melhoria da educação no Brasil, uma vez que ele lança luz sobre sérios desafios enfrentados diariamente pelos professores de Língua Portuguesa que lecionam no 6º ano do ensino fundamental.

Objetivo geral

Discutir em que medida a metodologia utilizada no Programa Além das Palavras – na área de alfabetização e Língua Portuguesa – pode ser utilizada como alternativa de recuperação de alunos de 6º ano com defasagem na alfabetização.

Objetivos específicos

Apontar as competências em língua portuguesa esperadas ao término do 5º ano.

Apresentar o perfil da escola e dos alunos da classe pesquisada.

Diagnosticar as principais dificuldades apresentadas pelos alunos com defasagem.

Apresentar o histórico do Programa Além das Palavras.

Analisar a metodologia utilizada no Programa Além das Palavras nas áreas de alfabetização e Língua Portuguesa, bem como o material didático utilizado em turmas de 5º ano.

Refletir acerca dos princípios e métodos do material didático adotado no programa.

Planejar situações didáticas baseadas nos livros, coletâneas e manuais didáticos do programa para aplicar em uma classe de 6º ano;

Analisar os resultados das atividades aplicadas e as implicações da metodologia na recuperação de alunos defasados;

Elaborar um manual de acompanhamento das principais dificuldades e as possíveis intervenções e atividades desenvolvidas em sala de aula durante a realização da pesquisa;

Metodologia

Inicialmente faremos um levantamento bibliográfico das teorias relacionadas ao conceito de alfabetização e letramento para dar suporte teórico ao projeto. Além disso, pesquisaremos os documentos oficiais a respeito das expectativas de aprendizagem previstas para os alunos do 2º ciclo ou 4º e 5º anos do ensino fundamental. Com isso, pretendemos delinear o que, de fato, o aluno já deveria saber ao ingressar no 6º ano.

Em seguida, realizaremos um diagnóstico das principais dificuldades dos alunos de uma classe de 6º ano a partir de avaliações diagnósticas e coleta de amostras de materiais escritos por eles. Serão analisadas 20 (vinte) amostras diagnósticas com o objetivo de que tais informações possam nortear as ações do projeto de pesquisa a fim de que os objetivos propostos sejam alcançados.

Elaboraremos, também, uma pesquisa bibliográfica sobre o Programa Além das Palavras na área de Língua Portuguesa, sua metodologia e o material didático adotado.

Após a realização da pesquisa bibliográfica e da coleta de dados, proporcionaremos em sala de aula situações didáticas que visem à abordagem das dificuldades mais recorrentes entre os alunos com o intuito de levá-los a aprendizagem de conceitos básicos ausentes em seu processo de alfabetização. Serão apresentadas 17 (dezessete) atividades de intervenção baseadas nos princípios metodológicos do Programa Além das Palavras nas áreas de alfabetização e Língua Portuguesa dos anos iniciais. Cada atividade proposta será descrita, analisada e constará no manual elaborado ao final da pesquisa.

Por fim, neste material, constará a descrição e análise das principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano, da metodologia das atividades desenvolvidas e dos resultados alcançados. Essas informações poderão ser utilizadas pelos professores da rede básica como suporte de pesquisa em suas ações cuja finalidade seja diminuir o índice de defasagem na alfabetização de alunos do 6º ano ou qualquer outro ano do ensino fundamental II.

O objetivo desse produto é socializar os conhecimentos construídos durante a pesquisa e incentivar os professores de língua portuguesa da educação básica a refletirem cada vez mais sobre sua prática, buscando atuar eficazmente na realidade que os circunda. Espera-se que cada professor assuma o seu papel de pesquisador e agente de transformação de sua realidade.

Introdução aos capítulos

No capítulo primeiro, apresentamos a problemática que deu origem a esta pesquisa: o aluno conclui o 5º ano e não consegue acompanhar, de fato, o 6º ano porque apresenta sérias lacunas em seu processo de alfabetização. Ainda apontamos os resultados das pesquisas aos documentos oficiais como os PCN e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande a respeito dos objetivos e conteúdos previstos para os alunos do 2º ciclo (4º e 5º anos) do ensino fundamental. Além disso, traçamos o perfil da escola e classe pesquisadas, bem como os diagnósticos das principais dificuldades apresentadas pelos alunos com defasagem.

No capítulo segundo, relatamos o histórico do Programa Além das Palavras que foi implantado nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul para atender a resolução/SED nº 2.230, publicada em diário oficial no dia 20 de fevereiro de 2009. Nesse capítulo, também é feito o recorte teórico sobre o qual esta pesquisa se concentra: a discussão da metodologia do programa, especificamente na área de Língua Portuguesa com foco na alfabetização. Ademais, pretendemos, por meio de análises e pesquisas bibliográficas, investigar os princípios e métodos relacionados à alfabetização que norteiam as ações e o material didático adotados no programa em turmas de 5º ano.

No capítulo terceiro, adentramos a análise dos resultados das atividades desenvolvidas e delineamos as implicações da metodologia na recuperação das defasagens na alfabetização dos alunos. Esse capítulo e o levantamento inicial das principais dificuldades detectadas nas avaliações diagnósticas darão origem ao produto final desta dissertação: o manual de acompanhamento das principais dificuldades e as possíveis intervenções e atividades desenvolvidas em sala de aula durante a realização da pesquisa.

Nas Considerações Finais, discorremos a respeito das reflexões e constatações depreendidas durante a investigação acerca das principais dificuldades diagnosticadas na escrita de alunos de uma classe de 6º ano de uma escola pública e das possíveis alternativas para superá-las. Além disso, pretendemos estimular o engajamento das autoridades do poder público e dos professores que diariamente vivenciam essa questão a somar esforços na busca pela solução desse problema.

Assim, a seguir, no Capítulo I, como já dito, iniciamos explanando sobre as inquietações que motivaram esta pesquisa.

CAPÍTULO I

A INQUIETAÇÃO CAUSADA POR UM ENSINO QUE NÃO ENSINA

O Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) em seu artigo Art. 53 determina que “a criança e o adolescente têm direito à educação, visando ao pleno desenvolvimento de sua pessoa, preparo para o exercício da cidadania e qualificação para o trabalho”. Evidentemente, esse direito à educação não se restringe à garantia de vaga na rede pública de ensino, mas, sobretudo, ao direito de aprender. Atualmente tem-se falado sobre o direito a aprender, o qual só se realiza com o desenvolvimento das competências que asseguram ao educando o ingresso no mundo da cultura e da cidadania. E isso é responsabilidade da escola!

Entretanto, infelizmente, as estatísticas têm mostrado que o ensino no Brasil não ensina. A ineficácia do sistema escolar brasileiro no que se refere à alfabetização, de acordo com os dados do INAF 2009 (INSTITUTO PAULO MONTENEGRO, 2009), quanto ao item escolaridade, mostram que 54% dos brasileiros que estudaram até a 4ª série atingem, no máximo, o grau rudimentar de alfabetismo.

Outro fato pior é que 10% deles podem ser considerados analfabetos absolutos¹, apesar de terem cursado de um a quatro anos do ensino fundamental. Entre os alunos que cursam ou cursaram da 5ª a 8ª série, apenas 15% podem ser considerados plenamente alfabetizados.

Além disso, 24% dos que completaram entre 5ª e 8ª séries do ensino fundamental ainda permanecem no nível mais rudimentar de leitura e escrita. Dos que cursaram alguma série ou completaram o ensino médio, apenas 38% atingem o nível pleno de alfabetismo (o

¹ Analfabeto absoluto, de acordo com o INAF, corresponde à condição dos que não conseguem realizar tarefas simples que envolvem a leitura de palavras e frases ainda que uma parcela destes consiga ler números familiares (números de telefone, preços etc.)

que deveria ter ocorrido para 100% desse grupo). E, ainda, somente entre os que chegaram ao ensino superior é que prevalecem (68%) os indivíduos com pleno domínio das habilidades de leitura/escrita e das habilidades matemáticas.

Esses fatos sinalizam que algo não está dando certo na educação brasileira, mais especificamente na alfabetização tanto de crianças como de jovens ou adultos. Como professora de Língua Portuguesa em classes de 6º ano há mais de uma década, tenho constatado essa deprimente realidade ao observar alunos oriundos do 5º ano que não conseguem: 1) localizar informações básicas em um livro didático, como o número das grafar todas as letras do alfabeto com letras cursivas maiúsculas e minúsculas; 8) ter um critério para usar letras maiúsculas e minúsculas; 9) escrever à tinta; 10) pôr em prática a tão repetida regra do m antes de p ou b; 11) informar o nome e a função dos sinais de pontuação mais básicos (vírgula, ponto final, exclamação e interrogação); entre outras competências imprescindíveis para exercícios aprofundados de exploração de estratégias de leitura, análise e reflexão sobre a língua e, principalmente, a autoria na produção textual de diversos gêneros.

Segundo os PCN (2001, p. 123),

no segundo ciclo (4º e 5º anos) o trabalho com a linguagem oral e escrita precisa ser planejada de maneira a garantir a continuidade do que foi aprendido no ciclo anterior e a superação de dificuldades que *eventualmente* (grifo nosso) se tenham acumulado no período. Para tanto, é necessário que o professor investigue quais conhecimentos o aluno já construiu sobre a linguagem verbal para poder organizar sua intervenção de maneira adequada.

Ou seja, se no 1º ciclo, os três anos iniciais dedicados à alfabetização, o aluno não conseguir atingir os objetivos propostos para essa etapa, ele ainda poderá sanar suas *eventuais* dificuldades nos 4º e 5º anos. Espera-se que, a partir de investigação diagnóstica e intervenção pedagógica do professor, o processo de alfabetização se consolide. E, assim, o aluno possa ingressar nos anos finais do ensino fundamental basicamente alfabetizado.

Entretanto, o que se tem constatado tanto na vivência em sala de aula como em avaliações diagnósticas e de desempenho é que um grande número de alunos, mesmo não alcançando tais expectativas, avança para o 6º ano, e isso tem se configurado em um nó no trabalho docente nesse ano escolar. Pouquíssimos alunos leem com fluência e os seus desvios na escrita abrangem os mais diversos aspectos gramaticais da língua e se evidenciam em excessivas hipóteses malsucedidas de escrita, as quais poderão ser constatadas nas avaliações diagnósticas como provas, ditados e produções de texto analisadas neste trabalho.

1.1 Considerações sobre alfabetização e letramento

Sabemos que um ensino eficaz de língua portuguesa cumpre seu papel quando, de fato, além de alfabetizar, proporciona o letramento. Ou seja, o aluno passa a ser um usuário competente da língua e pode ser capaz de compreender o verdadeiro objetivo do ensino e aprendizado da língua, que é o de contribuir para a construção dos sentidos dos textos produzidos em situações formais e informais, falados ou escritos.

Mas e quando essa apropriação da escrita não se consolida no aluno até o fim dos anos iniciais? Será que o seu processo de letramento nos anos finais do ensino fundamental não fica comprometido se ele não foi alfabetizado nos iniciais? Magda SOARES (2003b, p. 80) define claramente os aspectos que envolvem a alfabetização no sentido restrito de “aquisição da tecnologia da escrita”:

[...] tomando-se a palavra em seu sentido próprio como o processo de aquisição da “tecnologia da escrita”, isto é, do conjunto de técnicas – procedimentos, habilidades – necessárias para a prática da leitura e da escrita: as habilidades de codificação de fonemas em grafemas e de decodificação de grafemas em fonemas, isto é, o domínio do sistema de escrita (alfabético, ortográfico); [...] habilidades de uso de instrumentos de escrita (lápis, caneta, borracha, corretivo, régua, de equipamentos como máquina de escrever, computador...), habilidades de escrever ou ler seguindo a direção correta na página (de cima para baixo, da esquerda para a direita), habilidades de organização espacial do texto na página, habilidades de manipulação correta e adequada dos suportes em que se escreve e nos quais se lê – livro, revista, jornal, papel sob diferentes apresentações e tamanhos (folha de bloco, de almanaque, caderno, cartaz, tela do computador...). Em síntese: alfabetização é o processo pelo qual se adquire o domínio de um código e das habilidades de utilizá-lo para ler e escrever, ou seja: o domínio da tecnologia – do conjunto de técnicas – para exercer a arte e ciência da escrita.

Percebe-se, portanto, que há aspectos específicos que não podem ser desconsiderados na alfabetização. É evidente que o alfabetizador além de planejar atividades que privilegiem a curiosidade, a descoberta, as tentativas de solucionar problemas e a interação, não pode se omitir de trabalhar as questões específicas do ato de alfabetizar, pois se trata do pré-requisito que garantirá ao aluno o domínio da base alfabética e, portanto, a compreensão do sistema de escrita.

Trabalha-se o que é específico à alfabetização, quando se ensina as relações entre fonemas e grafemas, mostrando quais e quantas letras são necessárias para se escrever as palavras, quando se apresenta a composição silábica, a separação de sílabas das palavras, a segmentação das palavras dentro de um texto, a ortografia, aspectos referentes à estrutura do texto, o uso de letras maiúsculas e minúsculas etc.

De acordo com Tfouni (2006, p. 9), “a alfabetização refere-se à aquisição da escrita enquanto aprendizagem de habilidades para leitura, escrita e as chamadas práticas de linguagem e pertence, assim, ao âmbito do individual.” Desse modo, alfabetizar significa ensinar uma técnica, a técnica do ler e escrever. Quando o aluno lê, realiza a decodificação (decifração) de sinais gráficos, transformando grafemas em fonemas; quando ele escreve, codifica, transformando fonemas em grafemas. Esse é um aprendizado complexo, que exige diferentes formas de raciocínio, envolvendo abstração e memorização. A escrita é uma convenção e, portanto, precisa ser ensinada. Por outro lado, temos o Letramento, conceituado por SOARES (2003b, p. 80) da seguinte forma:

Ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita denomina-se letramento, que implica habilidades várias, tais como: capacidade de ler ou escrever para atingir diferentes objetivos – para informar ou informar-se, para interagir com outros, para imergir no imaginário, no estético, para ampliar conhecimentos, para seduzir ou induzir, para divertir-se, para orientar-se, para apoio à catarse...; habilidades de interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos; habilidades de orientar-se pelos protocolos de leitura que marcam o texto ou de lançar mão desses protocolos, ao escrever; atitudes de inserção efetiva no mundo da escrita, tendo interesse e prazer em ler e escrever, sabendo utilizar a escrita para encontrar ou fornecer informações e conhecimentos, escrevendo ou lendo de forma diferenciada, segundo as circunstâncias, os objetos, o interlocutor.

Sendo assim, a definição de Soares evidencia que o letramento, que é o uso efetivo das competências de leitura em escrita em contextos sociais, necessita de um indivíduo previamente alfabetizado. Alfabetização e Letramento constituem, portanto, dois processos diferentes, em termos de processos cognitivos e de produtos, porém indissociáveis. Isso também não quer dizer que sejam equivalentes. Portanto, para SOARES (2004, p. 14),

dissociar alfabetização e letramento é um equívoco porque, no quadro das atuais concepções psicológicas, linguísticas e psicolinguísticas de leitura e escrita, a entrada da criança (e também do adulto analfabeto) no mundo da escrita ocorre simultaneamente por esses dois processos: pela aquisição do sistema convencional de escrita – a alfabetização – e pelo desenvolvimento de habilidades de uso desse sistema em atividades de leitura e escrita, nas práticas sociais que envolvem a língua escrita.

Assim como não devemos dissociar os conceitos de alfabetização e letramento, também não podemos privilegiar um em detrimento de outro. Ambos precisam ser trabalhados, ensinados de acordo com suas especificidades. O que parece estar acontecendo é uma supervalorização das práticas pedagógicas que envolvem o letramento e uma despreocupação com a alfabetização em seu sentido mais estrito que é ensinar o aluno a decifrar o código alfabético, codificar sons, decodificar letras, ensinar o aluno a traçar letras cursivas maiúsculas e minúsculas, ensinar os alunos sobre as relações grafofonêmicas das palavras.

Parte desse apagamento da alfabetização no Brasil se deve às ideias construtivistas de Jean Piaget e aos estudos de Emília Ferreiro e Ana Teberoski sobre a Psicogênese da Língua Escrita. A propagação dessas pesquisas influenciaram fortemente as práticas de alfabetização no Brasil a partir dos anos 80. Segundo esses teóricos, o conhecimento se constrói pela interação ou pelas trocas do sujeito com objeto (interacionismo), em que ambos se transformam. Assim sendo, a criança, desde seus primeiros contatos com a escrita, constrói e reconstrói hipóteses sobre a sua natureza e o seu funcionamento.

Essa concepção construtivista provocou no Brasil o que Magda Soares (2004) denominou de “desinvenção” da alfabetização, ou seja, houve em nosso país uma progressiva perda de especificidade do processo de alfabetização. Nesse contexto, os métodos de alfabetização tornaram-se irrelevantes no processo e deram lugar às relações e trocas entre o sujeito e o objetivo. Hoje, temos a institucionalização, em nível nacional, do sócio-construtivismo em alfabetização, ratificado, por exemplo, nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) e outros documentos oficiais que regulam o ensino no país. Para Araujo (1996) a alfabetização diluída e inconclusa no processo de letramento, como vem sendo feita, é inaceitável.

Portanto, por mais relevantes que sejam as mudanças de concepção que o ensino de Língua Portuguesa tenha passado desde as últimas décadas, a alfabetização não pode ser relegada a um nível secundário de importância. Trabalhar a alfabetização e a língua portuguesa nos anos iniciais sob uma perspectiva de letramento, levando o aluno ao uso competente da língua oral e escrita nas mais diversas práticas sociais é louvável. Porém, negar a ele, por omissão, o direito de ser alfabetizado é inaceitável.

1.2 Histórico dos métodos de alfabetização no Brasil

Historicamente, os métodos de alfabetização no Brasil passaram por algumas mudanças conceituais. A partir da proclamação da república, quando o ensino da leitura e da escrita deixou de ser restrito e passou a ser universalizado, os métodos de alfabetização adotados visavam exclusivamente ao ensino do sistema alfabético e ortográfico da escrita. O objetivo era “primeiro, aprender a ler e a escrever, verbos nesta etapa considerados intransitivos, para só depois de vencida essa etapa atribuir complementos a esses verbos: ler textos, livros, escrever estórias, cartas...” (SOARES, 2004, p. 24).

Em vista disso, não existia o conceito de letramento, tal qual temos hoje que é a capacidade de, além de ser alfabetizado, fazer uso da leitura e da escrita em práticas sociais. Segundo Magda Soares, “o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e escrita” (2005, p. 39).

Os métodos utilizados até a década de 80 alternaram-se entre os chamados sintéticos e analíticos. Os sintéticos partiam das unidades menores da língua – fonemas, sílabas – em direção às unidades maiores – à palavra, à frase, ao texto. Temos dentro dessa perspectiva os métodos fônicos e silábicos. Os métodos analíticos partiam das unidades maiores e portadoras de sentido – a palavra, a frase, o texto – em direção às unidades menores. A esse grupo pertencem os métodos da palavração, da sentencição e método global.

Nos anos 80, difundiram-se no Brasil os estudos da pesquisadora argentina Emilia Ferreiro e seus colaboradores sobre a psicogênese da língua escrita. Não se tratava de um novo método de ensino, mas de uma mudança de foco: a questão não era mais como se ensina a criança, mas como funciona o processo de aprendizagem dela. Essa mudança de paradigma estava totalmente baseada na Teoria Construtivista de Jean Piaget (1896-1980), pois Emília Ferreiro é discípula desse grande teórico. Entre as implicações dessa inovação conceitual, demandou-se, segundo Mortatti (2006), “abandonarem-se as teorias e práticas tradicionais, desmetodizar-se o processo de alfabetização e se questionar a necessidade das cartilhas”.

As pesquisas de Emília Ferreiro trouxeram grandes contribuições sobre a representação do sistema de escrita pela criança, ou seja, como a criança aprende por meio da elaboração de hipóteses sobre a leitura e a escrita antes mesmo de entrar na escola. Contudo, seus pressupostos transformaram-se, equivocadamente, em um novo método de alfabetização, o Construtivismo, que, na verdade, era a negação de qualquer prática que se assemelhasse a

um método. Leituras parciais e distorções na aplicação prática dessa teoria provocaram confusão entre professores habituados às práticas tradicionais de alfabetização.

Com isso, apesar dessas contribuições procedentes da teoria da psicogênese da escrita e pelos estudos sobre letramento para o campo da alfabetização, verifica-se que aqui no Brasil ocorreu o que Soares (2004) chama de “desinvenção da alfabetização”, quer dizer, a perda de especificidade do processo de alfabetização que, além de apresentar as facetas psicológica, psicolinguística e sociolinguística, é de natureza essencialmente linguística.

Mortatti (2006) defende que “por se tratar de processo escolarizado, sistemático e intencional, a alfabetização não pode prescindir de método (nem de conteúdos e objetivos, dentre outros aspectos necessários ao desenvolvimento de atividades de ensino escolar)”. Evidentemente, a solução para o problema da alfabetização não se reduz à escolha de um determinado método em detrimento de outro. Há muitos outros fatores envolvidos nessa questão, entre eles os de ordem ideológica, política e social.

Nesse contexto, nota-se uma ausência de clareza quanto ao que se deve fazer para que os alunos sejam alfabetizados. Já que a teoria da psicogênese da língua escrita e o construtivismo não são métodos de alfabetização, mas sim abordagens psicológicas sobre como a criança aprende, é comum ouvirmos dos adeptos dessas correntes que cabe aos profissionais da educação fazer a transposição dessa abordagem para a sala de aula, transformando os estudos em atividades pedagógicas.

Para grande maioria dos professores, o que fica bem claro é quais práticas “tradicionais” deveriam ser abandonadas: o estudo isolado das letras e sons, a escrita descontextualizada das letras do alfabeto, os exercícios repetitivos das famílias silábicas, enfim, qualquer prática encontrada nas lições das velhas cartilhas. Todavia, que atitudes e atividades práticas devem ser propostas e aplicadas em sala de aula em consonância com a perspectiva construtiva ainda é uma incógnita para muitos deles? Logo, cada um tenta fazer algo que concebe como adequado, mas sem seguir método algum.

Da década de 90 até os dias atuais, legisladores educacionais, pesquisadores e professores adeptos do Construtivismo vêm empenhando grande esforço em propagar os resultados de pesquisas, relatos de experiências bem sucedidas e livros acerca desse tema com o claro objetivo de convencer que essa é a teoria mais adequada para a alfabetização na rede pública de ensino.

De acordo com FREIRE (2015, p.1,)

Construtivismo é uma construção científica que procura extrair leis explicativas dos fenômenos, sem se preocupar com a aplicação prática. Por isso, não é certo afirmar que o construtivismo seja um método de ensino, já que essa teoria psicológica da aprendizagem volta-se para compreensão de como o sujeito aprende e não para a questão de como o professor deve ensinar.

Sendo assim, esta pesquisa não pretende tomar partido no embate teórico entre construtivistas e adeptos dos métodos sintéticos, como o método fônico, mas apenas investigar as implicações da aplicação desse método em alunos do 6º ano com defasagem na alfabetização.

1.3 PCN: expectativas de aprendizagem para alunos concluintes do 5º ano

De acordo com os PCN (2001, p. 124) as práticas educativas devem ser organizadas de maneira a garantir, progressivamente, que os alunos atinjam os seguintes objetivos:

- compreender o sentido nas mensagens orais e escritas de que é destinatário direto ou indireto, desenvolvendo sensibilidade para reconhecer a intencionalidade implícita e conteúdos discriminatórios ou persuasivos, especialmente nas mensagens veiculadas pelos meios de comunicação;
- ler autonomamente diferentes textos dos gêneros previstos previsto para o ciclo, sabendo identificar aqueles que respondem às suas necessidades imediatas e selecionar estratégias adequadas para abordá-los;
- utilizar a linguagem para expressar sentimentos, experiências e ideias, acolhendo, interpretando e considerando os das outras pessoas e respeitando os diferentes modos de falar;
- utilizar a linguagem oral com eficácia, começando a adequá-la a intenções e situações comunicativas que requeiram o domínio de registros formais, o planejamento prévio do discurso, a coerência na defesa de pontos de vista e na apresentação de argumentos e o uso de procedimentos de negociação de acordos necessários ou possíveis;
- produzir textos escritos, coesos e coerentes, dentro dos gêneros previstos para o ciclo, ajustados a objetivos e leitores determinados;
- *escrever textos com domínio da separação em palavras, estabilidade de palavras de ortografia regular e de irregulares mais frequentes na escrita e utilização de recursos do sistema de pontuação para dividir o texto em frases (grifo nosso);*
- revisar seus próprios textos a partir de uma primeira versão e, com a ajuda do professor, redigir as versões necessárias até considerá-lo suficientemente bem escrito para o momento.

Em suma, espera-se que o aluno já tenha aprendido a escrever alfabeticamente e já realize atividades de leitura e de escrita com maior independência. Se isso estiver

consolidado, sua atenção poderá concentrar-se mais em outras questões tanto notacionais quanto discursivas.

Desse modo, é possível haver um aprofundamento no tratamento de conteúdos referentes à organização dos elementos específicos de diferentes gêneros, do tipo de relação que se estabelece entre eles, dos recursos coesivos utilizados, léxico adequado, etc. E também, a partir desse ciclo, com o aluno supostamente alfabetizado, o trabalho com análise e reflexão sobre a língua poderá buscar uma maior explicitação de regras de ortografia e acentuação e sistematização de conteúdos de natureza gramatical.

Assim, para que esses objetivos sejam alcançados pelos alunos, os PCN (2001) apresentam blocos de conteúdos considerados fundamentais no que diz respeito aos usos e formas da língua oral e escrita – essa última subdividida em prática de leitura e prática de produção de texto – e análise e reflexão sobre a língua.

No bloco de Prática de produção de textos, os PCN (2001, p.131) descrevem:

- Produção de textos considerando o destinatário, a sua finalidade e as características do gênero.
- Aspectos notacionais:
 - divisão do texto em frases por meio de recursos do sistema de pontuação: maiúscula inicial e ponto final (exclamação, interrogação e reticências); reunião de frases em parágrafos;
 - separação, no texto, entre discurso direto e indireto e entre os turnos do diálogo, utilizando travessões e dois pontos, ou aspas;
 - indicação, por meio de vírgulas, das listas e enumeração no texto;
 - estabelecimento de regularidades ortográficas (inferências das regras, inclusive as da acentuação) e constatação de irregularidades (ausência de regras);
 - acentuação das palavras: regras gerais relacionadas à tonicidade.
- Utilização de dicionário e outras fontes escritas para resolver dúvidas ortográficas.
- Produção de texto utilizando estratégias de escrita: planejar o texto, redigir rascunhos, revisar e cuidar da apresentação.
- Controle da legibilidade do escrito;
- Aspectos discursivos:
 - organização das ideias de acordo com as características textuais de cada gênero;
 - utilização de recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação e pela introdução de conectivos mais adequados à linguagem escrita, expressões que marcam temporalidade e causalidade, substituições lexicais, manutenção do tempo verbal, etc.;
 - emprego de regência verbal e concordância verbal e nominal.
- Utilização da escrita como recurso de estudo:
 - tomar nota a partir de exposição oral;
 - compor textos coerentes a partir de trechos oriundos de diferentes fontes;
 - fazer resumos.

Não há como negar que os objetivos e blocos de conteúdos dos PCN são um tanto quanto ousados no contexto da escola pública brasileira. Pois, o que temos constatado pela experiência em classes de 6º ano é que os alunos chegam a esse nível não com eventuais, mas sim, sistemáticas deficiências em seu processo de alfabetização. Isto é, grande parte desses alunos não demonstra, nas avaliações diagnósticas, conhecimento do sistema alfabético de escrita, o que, em linhas gerais, significa, na leitura, a capacidade de decodificar os sinais gráficos, transformando-os em “sons”, e, na escrita, a capacidade de codificar os sons da fala, transformando-os em sinais gráficos.

1.4 Referencial Curricular da Rede Municipal de Campo Grande

Conforme o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande – 3º ao 9º ano (2008, p.98-99), os conteúdos referentes ao 5º ano abrangem tanto a diversidade textual, no contínuo trabalho com os elementos constitutivos do gênero, quanto os aspectos linguísticos, dentro dos quatro eixos da Língua Portuguesa: oralidade, leitura, produção de textos, análise e reflexão sobre a língua. São eles:

- textos narrativos: livros infantis e infanto-juvenis, contos, lendas, fábulas, anedotas, textos dramáticos e histórias em quadrinhos;
- textos instrucionais: receitas culinárias, lista telefônica e manuais de instruções;
- textos informativos: resumo, tabela, gráfico, verbetes e textos didáticos;
- textos poéticos: poemas, paródias e músicas;
- textos epistolares: bilhetes, cartas, avisos, cartões e diários;
- textos jornalísticos: classificados, charge e notícias;
- textos publicitários: anúncios, cartazes, classificados e propagandas;
- textos científicos;
- outros textos de diferentes gêneros de acordo com as necessidades e possibilidades;
- gramática em contexto semântico/interativo:
 - letra
 - fonema
 - ordem alfabética
 - sílaba
 - ortografia
 - emprego de letras maiúsculas e minúsculas
 - divisão silábica
 - acentuação gráfica
 - classes gramaticais – noções e funções : substantivo, artigo, adjetivo, numeral, pronome, verbo, advérbio, preposição, conjunção, interjeição
 - frases

- oração
- período simples
- discurso direto e indireto
- paragrafação
- segmentação de palavra, frase e texto
- pontuação
- concordância nominal e verbal
- coesão e coerência
- significado e sentido de palavras e expressões
- denotação e conotação
- figuras de linguagem: onomatopeia, personificação, antítese, metáfora, ironia e pleonasmo ou redundância.

Tais conteúdos são os mesmos do 4º ano, porém, segundo o Referencial, cabe ao professor ampliá-los e aprofundá-los conforme o nível de aprendizagens. Especificamente em relação aos conteúdos gramaticais, a orientação é que esses mais de quarenta itens sejam trabalhados de acordo com as dificuldades, necessidades e possibilidades.

Diante da extensa lista de conteúdos e das orientações sobre como trabalhá-la, percebe-se uma situação problemática. Dizer ao professor que ele deve ampliar, aprofundar, e trabalhar conteúdos de acordo com dificuldades, necessidades e possibilidades é, no mínimo, vago e insuficiente. Como se dá o gerenciamento do que foi ensinado e do que foi aprendido do 4º para o 5º ano? E se não houve tempo hábil para ministrar todos os conteúdos? E se o aluno chegou ao 4º ano ainda não alfabetizado, como se dará o cumprimento desse programa de conteúdos? Como garantir ao aluno do 5º ano que, ao final do ano letivo, ele estará capacitado a ingressar no 6º ano, seguramente alfabetizado?

Em relação a isso, os PCN (1998, p. 66) reconhecem que

muitas das metas colocadas para o ensino não são possíveis de serem alcançadas em uma única série: não se forma um leitor e um escritor em um ano escolar. Assim sendo, é necessário dar coerência à ação docente, organizando os conteúdos e seu tratamento didático ao longo do ensino fundamental, e articulando em torno dos objetivos colocados a ação dos diferentes professores que coordenarão o trabalho ao longo da escolaridade. Tal organização exige que a escola tenha claro o que pode esperar do aluno em cada momento e quais aspectos do conteúdo devem ser privilegiados em cada etapa. Ensinar supõe, assim, discretizar conteúdos, organizando-os em atividades sequenciadas para trabalhar intensivamente sobre o aspecto selecionado, procurando assegurar sua aprendizagem.

Todavia, o que se constata é que ao ingressar no 6º ano, grande parte dos alunos não consolidaram a sua alfabetização e as dificuldades apresentadas em relação a aspectos notacionais de sua escrita são: segmentação inadequada de palavras, uso indiscriminado de letras maiúsculas e minúsculas, muitas inadequações em relação à ortografia vigente, escassez

de pontuação, ausência de acentuação, letra ilegível, disposição desordenada do texto na folha de caderno e paragrafação ausente ou inadequada.

Conforme Batista (2010, p. 3),

a imprecisão/lentidão na identificação das palavras escritas, processo que exige a decodificação, enfraquece o desempenho na compreensão de textos. Quanto mais jovem e inexperiente o leitor, maior o efeito das competências de decodificação em testes de compreensão. Quanto mais experiente é o leitor, mais os resultados de compreensão estão associados à capacidade de compreensão oral. Isso comprova que ler e compreender não são competências equivalentes, são competências interdependentes – para compreender um texto escrito o leitor precisa, antes de mais nada, saber ler. A recíproca, no entanto, não é verdadeira: podemos ler sem compreender.

Nas três últimas décadas, graças à influência da Linguística textual conforme Fiorin (2002), Koch; Elias (2006) e Travaglia (1997), a metodologia de ensino da Língua Portuguesa tem passado por significativas modificações. Isso se deve às mudanças de concepção de língua e linguagem que culminaram na necessidade de uma nova metodologia e, conseqüentemente, de um novo “conteúdo” para as aulas de português. Nesse contexto, passou-se a considerar o texto como objeto de ensino da disciplina e a gramática estudada a partir de uma perspectiva semântica e discursiva. É o fim dos enfadonhos exercícios gramaticais secamente estruturalistas e descontextualizados.

Embora esses avanços sejam indiscutivelmente positivos, não diminuem a primordialidade de o aluno dominar o princípio alfabético para participar efetivamente de todas as atividades propostas para o estudo da língua nessa nova perspectiva. Isto é, ele precisa saber decifrar o código alfabético, precisa ser capaz de “decodificar (uma palavra escrita em um som) e codificar (um som em uma palavra escrita)” (OLIVEIRA, 2008, p. 18). Em suma, de acordo com o conceito operacional de alfabetização (OLIVEIRA, 2008), o aluno precisa na etapa da alfabetização aprender a ler para o restante da escolaridade e da vida, ler para aprender.

1.5 Perfil da escola

Na cidade de Campo Grande/MS, situa-se a escola selecionada para esta pesquisa. Fundada em 06 de dezembro de 1985, a escola oferece educação infantil, ensino fundamental de nove anos e educação de jovens e adultos.

A Unidade possui 01 secretaria, 01 sala de direção, 01 sala de coordenação/supervisão, 2 depósitos, 08 banheiros, 01 sala de informática, 01 sala de recursos multifuncionais, 01 cozinha, 01 sala de professores, 01 laboratório de Ciências e Matemática, 18 salas de aula, 01 biblioteca adaptada, 02 quadras esportivas, sendo uma coberta e outra descoberta. Atende aproximadamente 1158 alunos, distribuídos nos três turnos.

De acordo com o seu Projeto Político-Pedagógico (PPP), seus valores são: 1) respeito ao indivíduo; 2) parceria; 3) igualdade e 4) qualidade. Tem como visão de futuro ser uma escola voltada para a qualidade no atendimento a todos que necessitam dos serviços, valorizando o respeito ao indivíduo, incentivando a parceria e proporcionando oportunidades iguais para todos. Sua missão está em buscar incessantemente um ensino de qualidade, respeitando a individualidade e proporcionando oportunidades para que cada um se desenvolva dentro de suas potencialidades. Em 2013, o índice observado no IDEB (Índice de desenvolvimento da Educação Básica) foi 4.2.

A Unidade encontra-se na periferia da cidade, em um bairro pavimentado, com rede de esgoto e próximo há muitas casas de alvenaria e comércios como bares, padarias, supermercados, farmácias etc. A comunidade possui um perfil socioeconômico bem diversificado, mas grande parte das famílias necessita ter a renda complementada com programas sociais do governo federal. Também recebem auxílio da prefeitura como o recebimento de uniformes e materiais escolares. Grande parte das famílias é chefiada por mães solteiras, avós que criam netos ou mães/madrastas e pais/padrastos que trabalham fora como empregados na indústria, comércio, construção civil etc.

A equipe gestora é formada por uma diretora e uma diretora-ajunta. A equipe técnica é formada por uma supervisora escolar e por quatro coordenadoras. Todas possuem curso superior e são profissionais efetivas na Rede Pública de Ensino do Município.

1.6 Perfil dos alunos

O estudo foi desenvolvido em uma sala de sexto ano do ensino fundamental com 34 (trinta e quatro) alunos frequentes, com faixa etária entre onze e quatorze anos de idade. Percebe-se que é uma sala heterogênea, boa parte dos alunos domina o princípio alfabético e escreve e lê com certa fluência, mas a maioria apresenta uma alfabetização deficitária, ignorando conceitos básicos de representação do sistema de escrita. Ignoram a ortografia de

seus próprios nomes, bem como a escrita das sílabas complexas, das vogais nasais e encontros consonantais, entre outras dificuldades para escrever e ler.

Outra característica dessa classe é o desajuste comportamental dos alunos. A maioria deles não demonstra princípios de polidez no trato com os outros, gritam e se ofendem sempre que uma situação tensa se instala entre eles. Em todas as aulas, a professora necessita investir muitos minutos na mediação dos conflitos, ensinando-os a importância do diálogo e do comportamento adequado que se espera deles.

Além disso, grande parte desses alunos não se empenha em desenvolver as atividades propostas. Não copiam ou copiam lentamente as atividades e quando o fazem é praticamente impossível decifrar o que está escrito no caderno de muitos deles. Acreditamos que as dificuldades de leitura, compreensão e escrita estejam diretamente relacionadas à falta de concentração e interesse nas aulas.

Nota-se que a maioria dos alunos é carente econômica, cultural e afetivamente. Muitos não têm o seu material escolar completo, alegam ter esquecido o livro, alegam não poder realizar as atividades da aula porque perderam a caneta, o lápis, a borracha etc. Percebemos que os responsáveis não têm o hábito de acompanhar, de fato, os alunos no que se refere à manutenção dos materiais escolares, execução de tarefas e elaboração de trabalhos.

Com relação à alimentação, a maioria não traz lanche nem dinheiro para comprá-lo na cantina. Muitos têm a expectativa de alimentar-se com a merenda servida pela escola, entretanto, o que se nota é a rejeição por essa merenda. Eles não demonstram interesse por sopa ou outro prato à base de arroz ou macarrão às oito horas da manhã ou às duas horas da tarde. Também alegam que comer pão ou biscoito puro sem ter nada para tomar é desagradável.

Outra carência detectada é em relação ao acesso à cultura. Muitos deles nunca foram a teatros, cinemas, museus ou a bibliotecas. Também não convivem com adultos que têm o hábito de ler livros, revistas ou jornais.

Diante disso, reforça-se o papel da escola como espaço privilegiado de acesso ao conhecimento científico e cultural historicamente construídos pela humanidade.

E, finalmente, o aspecto mais preocupante e que fomentou esta pesquisa refere-se aos conhecimentos prévios que trazem como bagagem dos anos iniciais. Há poucos alunos Portadores de Necessidade Especiais (PNE), dos quais já conhecemos as especificidades do seu processo de aprendizagem dentro de suas limitações. Porém, há ainda alguns alunos não alfabéticos, assim como há muitos alfabéticos em fase final de aquisição da escrita.

Grande parte dos que não se inserem nessas categorias tem pouco domínio das convenções da escrita. Poucos são os alunos que não apresentam problemas relacionados à caligrafia. E aqui não falamos de caligrafia baseados na etimologia da palavra que se refere à letra bonita, letra perfeita. Mas sobre as habilidades motoras para traçar as letras de forma mais fluente e legível.

A leitura, por sua vez, é em muitos casos, fragmentada, com dificuldade de decifração do código, ou leitura do literal, superficial do texto.

Este trabalho não procura concentrar-se na investigação das causas de todos esses problemas, mas sim, propor alternativas de recuperação das defasagens mais comuns diagnosticadas nessa classe por meio da aplicação da metodologia do Programa Além das Palavras.

1.7 Avaliações diagnósticas: o ponto de partida

De acordo com Cagliari (2009, p. 127),

É absolutamente indispensável que o professor faça um levantamento das dificuldades dos alunos. Isso não pode ser visto através de palavras e frases já treinadas, de cópias e atividades dirigidas. É preciso deixar os alunos escreverem textos livres, espontâneos, contarem histórias como quiserem. É nesse tipo de material que vamos poder encontrar os elementos que mostram as reais dificuldades e facilidades dos alunos no aprendizado da escrita.

Em todo início de ano letivo, procuramos conhecer as turmas por meio de sondagens e aplicação de avaliações diagnósticas com o objetivo de detectar o nível de aprendizagem da escrita de cada aluno e planejar as intervenções necessárias.

As cinco avaliações diagnósticas aplicadas a essa classe no início desta pesquisa ocorreram durante o 1º bimestre. Os resultados dessas avaliações confirmaram o que já prevíamos: parte significativa dos alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental lê e escreve precariamente.

Embora tenhamos consciência de que, até por questões históricas da educação brasileira, não devemos nos surpreender com o fato de os alunos avançarem para o 6º ano semi-alfabetizados, mas também não é possível que nos conformemos com esse fracasso.

Os PCN (1998, p. 95) apontam objetivos e critérios de avaliação para o 3º ciclo do ensino fundamental (6º e 7º ano) os quais, obviamente, não mais priorizam a alfabetização,

mas sim a leitura e compreensão de textos orais e escritos, dos mais diversos tipos e gêneros, sendo eles:

- Demonstrar compreensão de textos orais, nos gêneros previstos para o ciclo, por meio de retomada dos tópicos do texto.
- Atribuir sentido a textos orais e escritos, posicionando-se criticamente diante deles.
- Ler de maneira independente textos com os quais tenha construído familiaridade.
- Compreender textos a partir do estabelecimento de relações entre diversos segmentos do próprio texto e entre o texto e outros diretamente implicados por ele.
- Selecionar procedimentos de leitura adequados a diferentes objetivos e interesses (estudo, formação pessoal, entretenimento, realização de tarefa) e a características do gênero e suporte.
- Coordenar estratégias de leitura não-lineares utilizando procedimentos adequados para resolver dúvidas na compreensão e articulando informações textuais com conhecimentos prévios.
- Produzir textos orais nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Redigir textos na modalidade escrita nos gêneros previstos para o ciclo, considerando as especificidades das condições de produção.
- Escrever textos coerentes e coesos, observando as restrições impostas pelo gênero.
- Redigir textos utilizando alguns recursos próprios do padrão escrito relativos à paragrafação, pontuação e outros sinais gráficos, em função do projeto textual.
- Escrever textos sabendo utilizar os padrões da escrita, observando regularidades linguísticas e ortográficas.
- Revisar os próprios textos com o objetivo de aprimorá-los.
- Utilizar os conceitos e procedimentos constituídos na prática de análise linguística.

Evidentemente, espera-se que essas competências sejam desenvolvidas ao longo dos quatro anos finais do ensino fundamental, porém, indiscutível é o fato de que todo aluno necessita de condições básicas de alfabetização para alcançar tais objetivos. De acordo com Oliveira (2008, p. 294), “escrever textos requer escrever (caligrafia) corretamente (ortografia) e de maneira sintaticamente correta.”.

No entanto, se o aluno encontra-se no ao 6º ano lendo e escrevendo precariamente, não conseguirá um bom desempenho nas situações didáticas que buscarão desenvolver proficiência na leitura e produção de textos orais e escritos, nos mais diversos tipos e gêneros, e na análise e reflexão sobre a língua.

Portanto, não se pode negligenciar o ensino da caligrafia, da ortografia e da consciência sintática como condições básicas para o ensino da produção textual, ainda que a

recuperação dessa defasagem aconteça no 6º ano para alunos que já vêm, no mínimo, há cinco anos tendo aulas de língua portuguesa.

Segundo Oliveira (2008, p. 266),

para formar um escritor competente – uma criança que escreva de forma autônoma – é essencial que o aluno adquira proficiência nos diversos níveis de aprendizagem da escrita: o nível da letra (caligrafia), o nível da palavra (ortografia), o nível da frase (consciência sintática) e o nível do texto (escrever e redigir).

Esse último nível constitui o objetivo final de ensinar a escrever: redigir de forma independente, ou seja, produzir textos. Oliveira (2008) ainda defende que essas competências não florescem de maneira totalmente isolada, mas também não ocorrem de forma simultânea. E, muito menos, de forma acidental ou como mero subproduto de atividades de escrita. É preciso ensiná-las objetivamente, assim como faz com seus alunos um técnico esportivo ou uma professora de balé.

Isso não quer dizer que o ensino da produção de textos só deva acontecer depois que o aluno já saiba escrever e dominar razoavelmente caligrafia, ortografia e sintaxe. Trata-se apenas de compreender a natureza da comunicação escrita, suas características e o processo de sua aprendizagem (OLIVEIRA, 2008).

1.8 Análises das amostras: principais dificuldades

As amostras das principais dificuldades de escrita apresentadas pelos alunos² do 6º ano desta pesquisa foram coletadas a partir da aplicação de avaliações diagnósticas elaboradas com base nos levantamentos bibliográficos dos documentos oficiais como os PCN e o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande a respeito dos objetivos e conteúdos previstos para os alunos do 2º ciclo (4º e 5º anos) do ensino fundamental.

A primeira avaliação teve por objetivo analisar a escrita do aluno, bem como a sua capacidade de leitura e compreensão. Ela consistia no preenchimento de uma ficha com informações sobre o nome do aluno, da escola, da professora, da diretora, da cidade e do estado. Além disso, havia dez exercícios que possibilitavam averiguar a compreensão e escrita do aluno sobre os dias da semana, meses do ano e o nome dos componentes curriculares. Por

² Para preservar a identidade dos alunos, adotamos letras para substituir seus nomes.

fim, dois exercícios que exploravam o uso de palavras que indicam tempo e a capacidade de o aluno elaborar frases usando tais palavras, além de relacionar outras ao seu significado.

A segunda avaliação foi uma produção de texto intitulada “Quem sou eu”. Ela foi proposta com o objetivo de conhecer melhor a realidade social dos alunos, bem como seu nível de escrita. Antes da proposta de produção textual, os alunos foram motivados a responderem por escrito a uma “entrevista” sobre vários aspectos de sua vida, como informações pessoais, características físicas e psicológicas, preferências, melhores amigos e sonhos para o futuro. As questões da entrevista serviram de roteiro para a escrita posterior do texto.

A terceira foi um ditado de trinta palavras extraídas do regimento escolar relativas aos direitos e deveres dos alunos. Os alunos já estavam familiarizados com tais palavras, pois, no primeiro dia de aula, a coordenação orientou os professores que fizessem uma leitura colaborativa com os alunos sobre todos os direitos e deveres que eles tinham no regimento escola, além do desenvolvimento de várias atividades relacionadas.

Então, fizemos a leitura, discutimos e listamos as palavras que iriam ser pesquisadas no dicionário. Em seguida, os alunos fizeram frases de conscientização para os colegas com o uso das palavras pesquisadas. Algumas aulas depois, o ditado foi realizado.

A quarta avaliação foi a produção de um bilhete baseado em uma atividade do livro C (nível de 5º ano) da Coleção ABCD do Instituto Alfa e Beto, material adotado no Programa Além das Palavras. Nessa atividade, o aluno deveria identificar e escolher algumas palavras que “Miguel” escreveu de forma errada para seu amigo Carlos, duas personagens fictícias. Em seguida, deveria escrever essas palavras em seu caderno, explicar o que ele errou, o que ele confundiu. Por fim, o aluno deveria escrever um bilhete para Miguel explicando a regra para escrever essas palavras.

Essa atividade foi considerada pertinente porque esperava do aluno pré-requisitos decorrentes da aquisição do princípio alfabético.

E, por fim, utilizamos como avaliação diagnóstica os rascunhos de uma produção textual do gênero diário íntimo que estava sendo trabalhada em classe. Os alunos demonstraram muito interesse e envolvimento no trabalho com este gênero textual, ainda que a sua falta de fluência na escrita, com excessivos desvios ortográficos, tenham sido obstáculos que os impediram de avançar mais nas produções textuais.

O objetivo das seguintes análises dos erros mais recorrentes entre os alunos provenientes do 5º ano é oferecer aos colegas de profissão e autoridades competentes uma

amostragem que lhes possa ser útil na reflexão e tomada de decisões frente aos desafios que nos são colocados todos os dias nas classes de 6º anos e nos demais anos finais do ensino fundamental.

Os resultados evidenciaram que as principais defasagens situam-se no que diz respeito aos aspectos mencionados a seguir.

1.8.1 Construção de frases com segmentação inadequada

Nesse caso temos a hipossegmentação (escrever junto o que devia ser separado) e hipersegmentação (separar o que devia ser escrito junto).

Essa dificuldade é comum em alunos que estão na alfabetização inicial, ou seja, no 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Mas, infelizmente, a ocorrência desse desvio ortográfico é costumeira nas avaliações diagnósticas de todo início de ano. Em alguns casos, o aluno prossegue com tais dificuldades nos anos posteriores.

A seguinte amostra refere-se à primeira avaliação diagnóstica que consistia no preenchimento de uma ficha com informações sobre o nome do aluno, da escola, da professora, da diretora, da cidade e do estado. Além disso, havia dez exercícios que possibilitavam averiguar a compreensão e escrita do aluno sobre os dias da semana, meses do ano e o nome dos componentes curriculares.

Por fim, dois exercícios que exploravam o uso de palavras que indicam tempo e a capacidade de o aluno elaborar frases usando tais palavras, além de relacionar outras ao seu significado. Durante a aplicação dessa avaliação, muitos alunos nos pediam auxílio, porém apenas dizíamos que escrevessem de acordo com o que haviam compreendido.

Coleção ABCD - Lição 1

6 O que você fez no último domingo?
fui para a casa do meu tio

7 Qual foi o 1º dia de aula, neste ano?
 O primeiro dia de aula foi o dia *19* do mês de *fevereiro*.
 Era uma *quinta-feira* (dia da semana).

8 O que você fez ou vai fazer na escola, nesta semana?
 Com a ajuda da professora, preencha o calendário:

	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
2ª feira	<i>hist</i>	<i>hist</i>	<i>mat</i>	<i>mat</i>	
3ª feira	<i>mat</i>	<i>educa</i>	<i>ing</i>	<i>ing</i>	
4ª feira	<i>partug</i>	<i>partug</i>	<i>educa</i>	<i>partug</i>	
5ª feira	<i>artes</i>	<i>ing</i>	<i>educa</i>	<i>partug</i>	
6ª feira	<i>matem</i>	<i>matem</i>	<i>ing</i>	<i>partug</i>	

9 Quantos dias tem uma semana?
 Uma semana tem *7* dias.

10 Quantos dias tem este mês?
 Este mês tem *vinte e oito* dias.
 Estamos no mês de *fevereiro*.

QUER DIZER

11 Dia, mês, semana.
 a) Escreva outras palavras que indicam TEMPO.

<i>19 de fevereiro</i>	<i>quinta</i>	<i>feira</i>

b) Faça uma frase usando UMA dessas palavras.

c) Faça uma frase usando DUAS dessas palavras.

d) Faça uma frase usando TRÊS dessas palavras.

12 Ligue o que está correto:

PONTUAL	↔	Numa hora ruim.
ATRASADO	↔	Chega depois da hora.
FORA DE HORA	↔	Chega na hora.

• 8 •

• 9 •

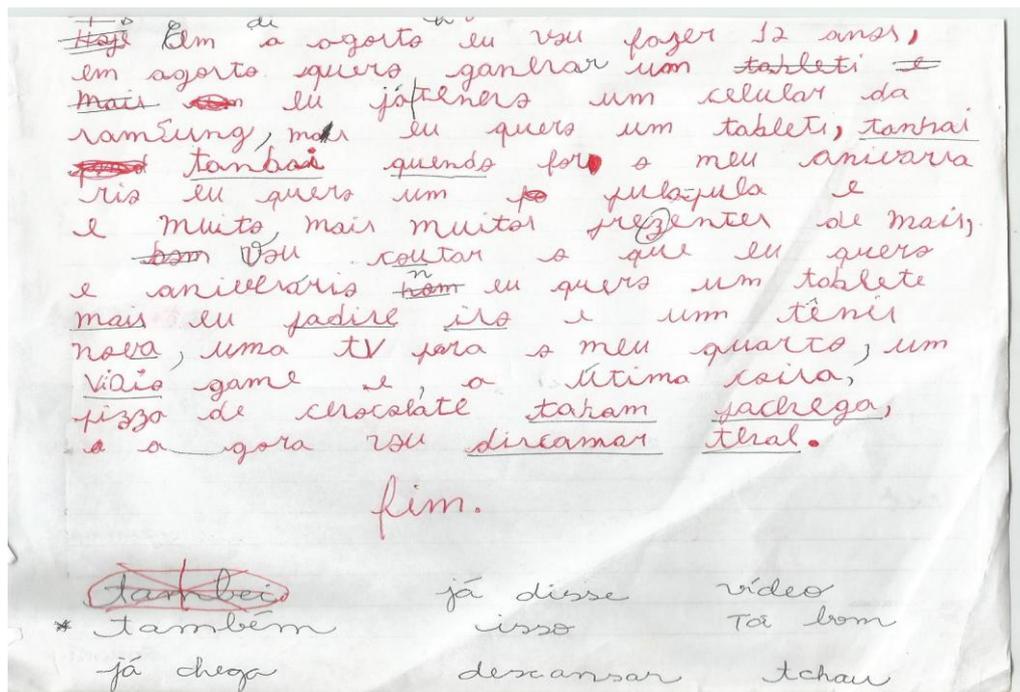
Atividade de sondagem - aluno A

Nessa atividade, na resposta da questão nº 6 sobre o que o aluno fez no último domingo, temos a hipossegmentação de “fui para”; na questão 7 temos a hipossegmentação de “quinta-feira”, além da supressão da consoante “n”, usa somente a vogal “i” para indicar o som nasalizado, que não pronuncia. E, na questão 10, o aluno registrou “vinteeito”.

Nas produções de texto a seguir, entre os diversos erros de grafia, há a hipossegmentação em “jatenho”, “jadisse”, “tabom” e “jachege” e a hiperssegmentação de “a gora”.

Conforme Cagliari (2009), esses erros de junção intervocabular e segmentação são muitos comuns quando a criança começa a escrever textos espontâneos porque reflete os critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante.

Os conjuntos tonais do falante, ou conjunto de sons ditos em determinadas alturas é um dos critérios que a criança utiliza para dividir sua escrita.



Rascunho de página de diário - aluno B

Às vezes, devido à acentuação tônica das palavras, pode ocorrer uma segmentação indevida, ou seja, uma separação na escrita que ortograficamente está incorreta, por exemplo: “a gora”, extraído de uma produção textual do gênero diário íntimo que estava em estudo no 1º bimestre e também foi utilizada para diagnosticar a ocorrência de problemas com a segmentação de palavras.

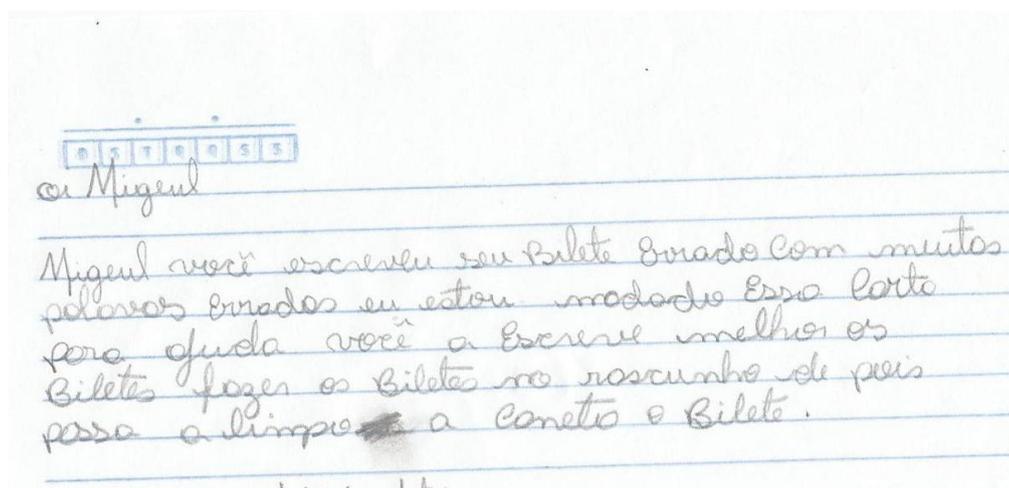
1.8.2 Transcrição fonética³

Esses são os tipos de erros apresentados com maior frequências nas avaliações diagnósticas do 6º ano B. Trata-se da transcrição fonética da própria fala.

Na amostra a seguir temos a produção de um bilhete baseado em uma atividade do livro C (nível de 5º ano) da Coleção ABCD do Instituto Alfa e Beto, material adotado no Programa Além das Palavras. Nessa atividade o aluno deveria identificar e escolher algumas palavras que “Miguel” escreveu de forma errada para seu amigo Carlos, duas personagens fictícias. Em seguida, deveria escrever essas palavras em seu caderno, explicar o que ele errou, o que ele confundiu. Por fim, o aluno deveria escrever um bilhete para Miguel explicando a regra para escrever essas palavras.

³ Termo utilizado por Cagliari (2009) em um trabalho de análise de “erros” ortográficos em textos de alunos.

Primeiramente, é possível concluir que o aluno não compreendeu o que lhe foi proposto por meio do enunciado escrito e da explicação da professora. Conforme solicitado, ele deveria discriminar algumas palavras que “Miguel” escreveu de forma errada para seu amigo Carlos. Em seguida, deveria escrever um bilhete para Miguel explicando a regra para escrever essas palavras. Porém, o que vemos é um bilhete generalizado, sem a especificação de nenhuma regra referente a alguma palavra específica.



Produção de bilhete - aluno C

Quanto aos aspectos notacionais do texto, logo no vocativo desse bilhete, por duas vezes identificamos uma inversão de vogais na sílaba “gue” de Miguel, a qual foi escrita “geu”, evidenciando que o aluno não compreende a formação desse dígrafo. A transcrições fonéticas percebidas estão em: “ bilete” em vez de “ bilhete”, em que o aluno escreve “le” em vez de “lhe”, devido ao seu modo de pronunciar; a omissão do “r” final por não haver som correspondente em sua fala em “ajuda” em vez de “ajudar”, “escreve” em vez de “escrever” e “passa” em vez de “passar”; e em “madado” no lugar de “mandando”, notamos que o aluno usa somente a vogal “a” para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante “n”, que não pronuncia.

O uso de letras maiúsculas indiscriminadamente também é observado. Com recorrência das letras “B” e “E”. Outro ponto a ser mencionado é a ausência de sinais de pontuação, exceto o ponto final.

Nesta próxima atividade, no exercício 6 o aluno GS escreve “le” em vez de “lh” na forma verbal “trabalhei” porque é assim que pronuncia.

Coletânea ABCD - Lição 1

10 O que você fez no último domingo?
Trabalhei muito e de Pai
foi com a minha mãe

11 Qual foi o 1º dia de aula, neste ano?
 O primeiro dia de aula foi o dia 19 do mês de setembro
 Era uma quinta-feira (dia da semana).

12 O que você fez ou vai fazer na escola, nesta semana?
 Com a ajuda da professora, preencha o calendário:

	1ª aula	2ª aula	3ª aula	4ª aula	5ª aula
2ª feira	História	História			
3ª feira	matemática	matemática			
4ª feira	geografia				
5ª feira	português	educação	ciências		
6ª feira	matemática	matemática	língua		

13 Quantos dias tem uma semana?
 Uma semana tem 28 dias.

14 Quantos dias tem este mês?
 Este mês tem sete dias.
 Estamos no mês de setembro.

15 Dia, mês, semana.

a) Escreva outras palavras que indicam TEMPO.

maior	Julho	Junho	abril
agosto	setembro	março	março

b) Faça uma frase usando DUAS dessas palavras.
setembro e abril meite la fora

c) Faça uma frase usando DUAS dessas palavras.
Junho e maio e março julho

d) Faça uma frase usando TRÊS dessas palavras.
abril maio e setembro

16 Ligue o que está correto:

PONTUAL	Numeral ordinal
ATRASADO	Chega depois da hora
FORA DE HORA	Chega na hora

Lição 1 - Coletânea ABCD

Atividade de sondagem - aluno D

No exercício 7 temos o registro de “quinta-feira” em vez de “quinta-feira” e no 11b, temos o registro de “tambei” em vez de “também”. Esses erros ocorrem porque o aluno utiliza somente a vogal para indicar o som nasalizado, suprimindo a consoante “n” ou “m” que não pronuncia.

O texto a seguir é uma produção de texto intitulada “Quem sou eu” do aluno A. Foi proposta nos primeiros dias de aula com o objetivo de conhecer melhor a realidade social dos alunos, bem como seu nível de escrita. Antes da produção, os alunos foram motivados a responder uma “entrevista” sobre vários aspectos de sua vida que serviu de roteiro para a escrita posterior do texto.

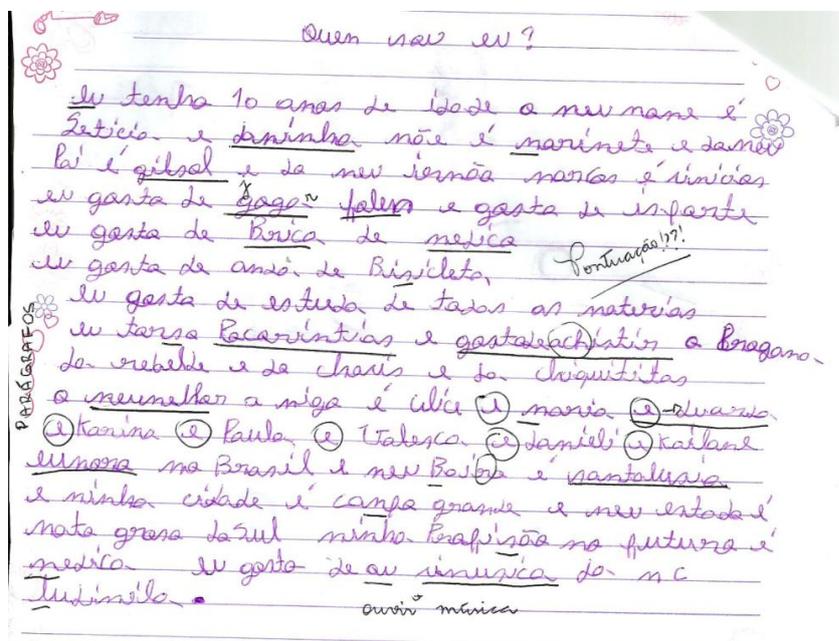
Nesse texto, entre os mais variados problemas de escrita e de organização formal, percebemos casos de hipossegmentação de “daminha”, ao invés de “da minha”; “meumelhor”, “eumor”, “santaluzia”. A hipersegmentação ocorre no sintagma “ouvir música” que foi escrito “ou vimusica”.

Os casos de transcrição fonética detectados nesse texto são “pocorintias”, ao invés de “pro (ou para o) Corinthians”; “gostodeachistir” no lugar de “gosto de assistir” – nesse último caso, a aluna representa o fonema /s/ com o dígrafo “ch”, provavelmente porque pronuncia dessa forma. O nome de seu pai foi grafado “gilsol” ao invés de “Gilson”.

Temos neste texto também uma amostra de outros problemas recorrentes:

1.8.3 Sinais de pontuação

Percebe-se que a maioria dos alunos desconhece a nomenclatura, a função e os sinais gráficos que representam os sinais de pontuação.



Produção de texto 'Quem sou eu' - aluno A

O uso é quase nulo nas produções textuais. Ainda que, dependendo da abordagem, os sinais de pontuação não sejam ensinados enfaticamente logo no início da alfabetização, todavia, não constatamos que os alunos os dominam ao ingressar no 6º ano.

Nesse texto constata-se, por exemplo, que só há um único ponto no final do texto. A aluna não demonstra conhecimento da função da vírgula, pois, ao enumerar suas sete melhores amigas, usa 6 vezes a conjunção “e” ao invés de utilizar a vírgula que é tão útil para esse fim.

1.8.4 Uso indiscriminado de letras maiúsculas e minúsculas

Variadas ocorrências de nomes próprios e início de frases com letras minúsculas e a presença de letras maiúsculas em diversas palavras no meio das frases.

Acima, o texto iniciado pelo pronome “eu” com letra inicial minúscula; os nomes próprios de seus pais (Marinete e Gilson) com letra minúscula; o substantivo comum “bicicleta” com letra inicial maiúscula e o nome composto do bairro onde ela mora (Santa

Luzia) foi grafado com letras iniciais minúsculas (“santaluzia”), além da hipossegmentação dos dois termos.

Na atividade seguinte, do aluno D, percebe-se que foram grafados com letra inicial minúscula o nome da escola, da professora e do “estado” em que o aluno mora, equivocadamente, informado como “brasil”.

Coletânea BC - Lição 1

LICÃO 1

De volta às aulas

Bom dia! Bem-vindo à nossa escola.

Meu nome é: Guilherme

Nome da Escola: Alfama Velha Local

Nome da Professora: Adriana

Nome da Diretora: _____

Nome da minha cidade: Empo Grande

Nome do Estado onde mora: Brasil

Lição 1 - Coletânea ABCD

COMPREENSÃO

1 Que dia é hoje?
Ano 2015 Mês fevereiro Dia 19 Dia da semana quinta-feira

2 Vamos dizer isso de outra forma.
Complete a frase:
Hoje é dia 19 do mês de abril do ano de 2015

3 Escreva o nome dos dias da semana:

4 Complete:
Hoje é abril de 2015 (dia da semana).

5 O que você gosta de fazer nos dias de sábado?
Ir a estudar e ir ao campo
Brincar e fazer trabalhos

• 7 •

Atividade de sondagem - aluno D

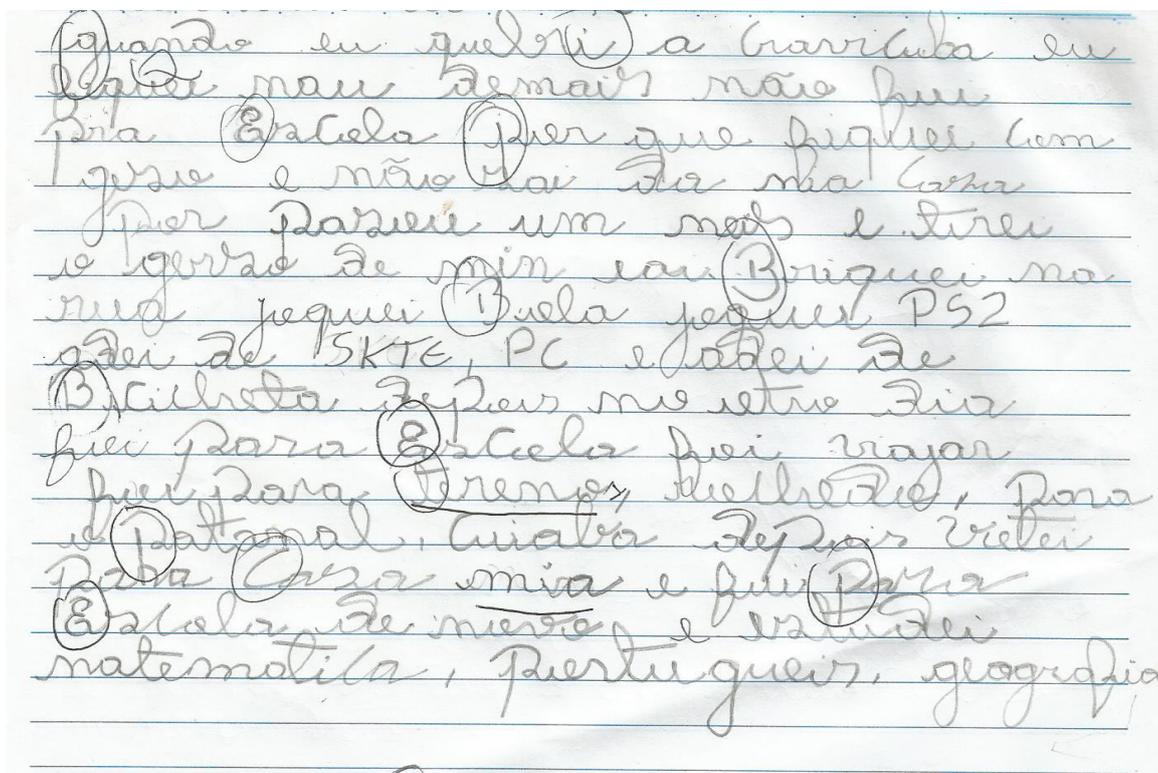
O próximo texto é um rascunho de uma produção textual do gênero diário íntimo⁴ do aluno E. Embora o empenho na produção tenha sido satisfatório, as inadequações em relação ao uso de maiúsculas e minúsculas são claramente perceptíveis. Início do texto com minúscula. Já as maiúsculas são utilizadas em diversas posições no meio das frases. O nome próprio da cidade Terenos foi grafado com letra minúscula. Isto mostra que o aluno não considera as regras da norma-padrão ao fazer a opção pelo uso. Percebe-se, também, uma preferência pelas letras “e”, “b” e “p” na forma maiúscula, empregadas no meio das frases.

Outro aspecto a ser observado neste texto é o total desordenamento das partes do texto, não há estruturação de parágrafos, não há sinais de pontuação, exceto algumas vírgulas na última linha. Algumas frases são mantidas até o final da linha, próximas às margens, outras são interrompidas muito antes de a linha terminar e continuadas na linha seguinte.

Além disso, registram-se casos de transcrição fonética nas palavras “patanal” devido à ausência do da consoante “n” e uso somente da vogal “a” para indicar o som nasalizado.

⁴ A escolha do gênero diário íntimo justifica-se por ser um gênero previsto no livro didático adotado no 6º ano.

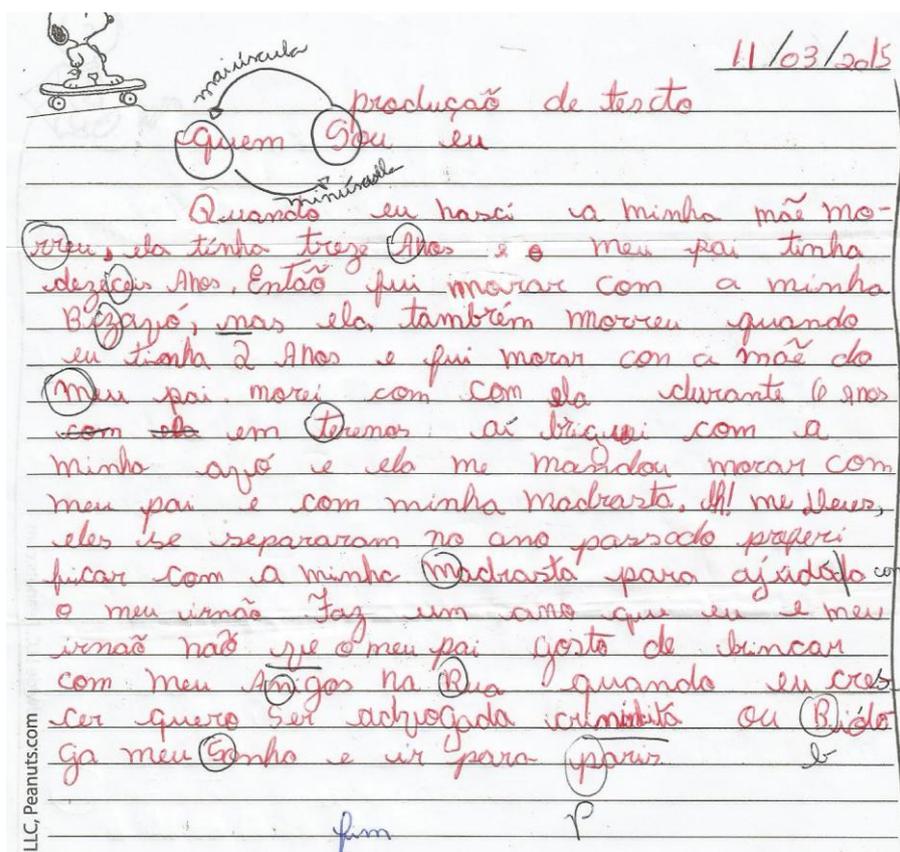
Outro registro ligado a esse desvio está em “mia” no lugar de “minha”, pois, segundo Cagliari (2009, p. 122), “em algumas variedades do português não ocorre o “nh”, em posição intervocálica seguindo-se à vogal “i”, ficando apenas a nasalização da vogal”.



Quando eu que(ri) a graviluba eu
estive mau demais não fui
para Estrela (per) que fiquei com
Luzie e não vai da minha casa
per passei um mês e tirei
o gosto de mim sou (B)riquetei na
rua joguei (B)ola joguei PS2
joguei de SKTE, PC e joguei de
(B)icibeta depois me retirei
fui para Estrela fui viajar
fui para Teresopolis, Búzios, Para
de (P)aternal, Curitiba depois voltei
para Casa mia e fui para
(E)strela de férias e trabalhei
matemática, Português, geografia

Rascunho de página de diário - aluno E

A seguir temos a segunda versão de uma produção autobiográfica da aluno F, de 13 anos, sob o título “Quem sou eu”. Porém, antes de qualquer análise dos erros ortográficos desse texto é preciso reconhecer o quanto ele expõe o triste histórico de abandono familiar vivido pelo aluno. Ao nascer, sua mãe de apenas 13 anos falecera no parto. Diante disso, F foi criada pela bisavó materna que falecera depois de 2 anos. Então, ela passou a ser criada pela avó paterna em uma cidade do interior até os 8 anos idade, quando, devido a um desentendimento entre elas, fora enviada de volta a Campo Grande para morar com o pai e a madrasta. Como se não bastasse essa trajetória de tantas perdas e rupturas, há um ano, seu pai e madrasta se separaram e F decidiu continuar vivendo com ela para ajudar nos cuidados com o irmão mais novo. A aluna também se queixa que faz um ano que eles não veem o pai. Como que por uma tentativa de escapar dessa sufocante história, RS altera bruscamente o enfoque de seu relato, na mesma linha em que menciona a falta do pai, a sua preferência por brincar com seus amigos na rua, seus objetivos profissionais de se tornar advogada ou bióloga e o sonho de ir para Paris.



Produção de texto 'Quem sou eu' - aluna F

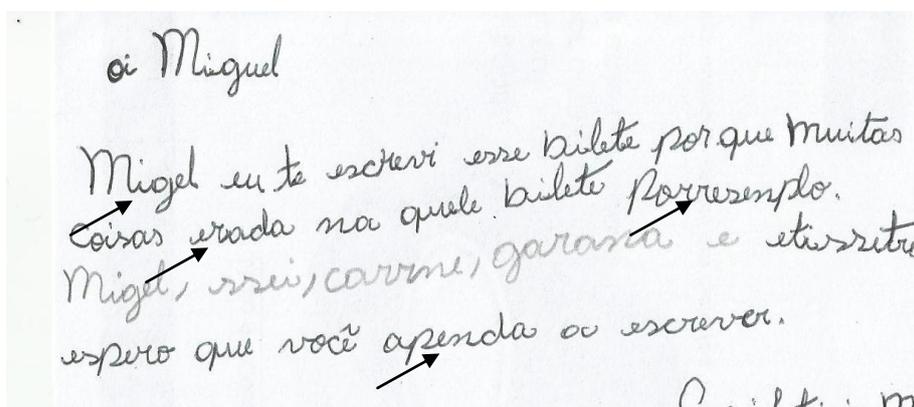
Atentando-nos agora para os aspectos notacionais do texto, ressaltamos que a primeira versão produzida pela aluna continha muito mais desvios do que essa segunda versão analisada. Na primeira versão, a professora e a aluna revisaram o texto juntamente e assinalaram o que deveria ser modificado. Contudo, na segunda versão, verificamos que a aluna ainda não compreendera os critérios de uso de letras maiúsculas e minúsculas, pois a maioria de suas escolhas foi equivocada. No título, ela usa letra minúscula no primeiro termo e maiúscula no segundo. No decorrer do texto utiliza diversas letras maiúsculas no início de substantivos comuns e letra minúscula em substantivo próprio, como, por exemplo, o nome da cidade de Terenos.

1.8.5 Uso indevido de letras

O uso indevido de letras, segundo Cagliari (2009, p. 23), “se caracteriza pelo fato de um aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra”.

Os casos mais recorrentes podem ser apurados nas seguintes amostras:

Neste bilhete, o aluno grafou “Miguel” inicialmente com as letras “gu”, mas em seguida, registra apenas um “g”. Vemos também o registro da palavra “erada” em vez de “errada”. Isso demonstra que ele não desenvolveu a consciência fonêmica a respeito da relação entre som e letras. Neste bilhete, tem-se o registro de “porreemplo” ao invés de “por exemplo,”. Além da hipossegmentação percebe-se a questão do fonema /z/ representado pela letra “s” e não pelo “x”. E na última linha do bilhete o aluno não consegue articular a sílaba complexa escreva “apenda” em vez de “aprenda”, não incluindo o “r” na sílaba “pe”.

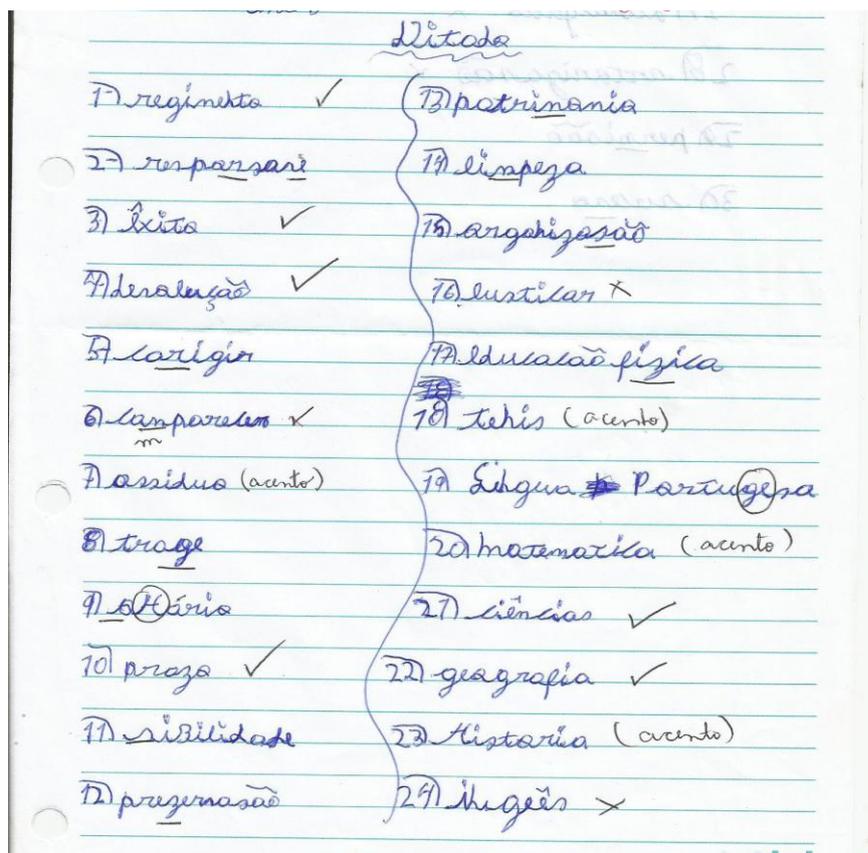


Bilhete - aluno G

A próxima avaliação refere-se a um ditado de trinta palavras extraídas do regimento escolar relativas aos direitos e deveres dos alunos. Ressalta-se aqui que não eram palavras desconhecidas e descontextualizadas, pois, no primeiro dia de aula, a coordenação orientou os professores que fizessem uma leitura colaborativa com os alunos sobre todos os direitos e deveres que eles tinham no regimento escolar. Portanto, fizemos a leitura, discutimos e listamos as palavras que iriam ser pesquisadas no dicionário. Em seguida, os alunos pesquisaram as palavras no dicionário (com muita dificuldade para encontrar), participaram da correção coletiva com o registro dos verbetes na lousa e fizeram frases de conscientização para os colegas com as palavras pesquisadas. Somente algumas aulas depois, o ditado foi realizado com o objetivo de diagnosticar as habilidades de escrita dos alunos.

Na amostra a seguir, as principais dificuldades do aluno estão em: diferenciar os fonemas /m/ e /n/ e escolher a letra que os representa, por exemplo, na palavra nº 13 em que o que se lê é “patrinonio”; perceber a relação entre os dígrafos que representam vogais nasais e terminam em *n* ou *m*. Há uma regra que define quando se usa um ou outro grafema. Quando a vogal nasal antecede /p/ ou /b/, o dígrafo será finalizado com *m*. Quando a vogal nasal

antecede qualquer outra consoante, o dígrafo terminará em *n*. Identificamos a dificuldade do aluno nas palavras nº 6 – “conparecer” em vez de “comparecer” e “linpeza” em vez de “limpeza”. Na palavra nº 2 o aluno representa a vogal nasal /õ/ com as letras “or” em vez de “on”, além de omitir o “l” final. E quanto à questão do uso de R ou RR, notamos que na palavra nº 5 – “corrigir” – o aluno escreve “corigir” com um R somente, ou seja, ele não internalizou essa regularidade ortográfica.



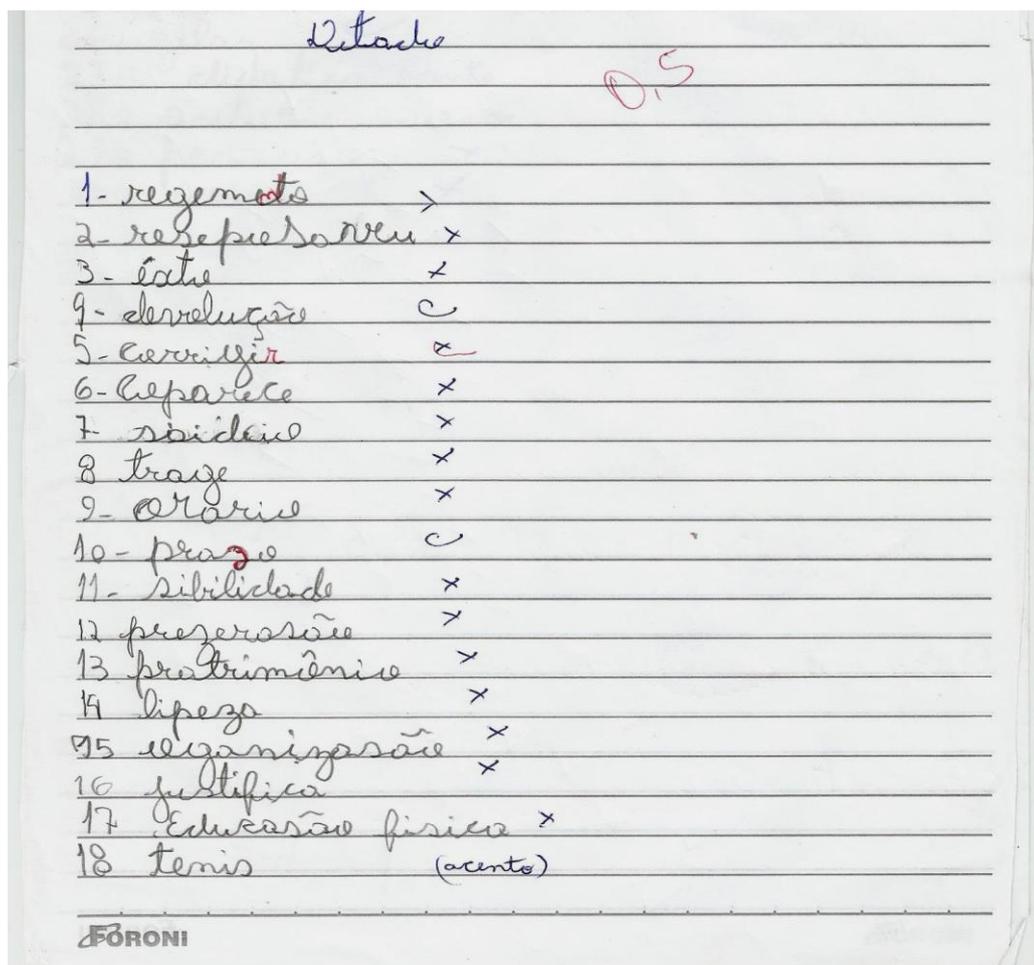
Ditado de palavras -aluno H

Além disso, é possível perceber que o aluno tem dificuldade em acentuar palavras graficamente, com exceção das palavras “êxito”, “ciências” e “inglês”. Nessa última palavra, vemos que o aluno não diferencia a grafia de “l” e “e” ou acha que essa palavra deva ser com dois “e”. As palavras de nº 2, 7, 9, 13, 18, 19, 20 e 23 não foram acentuadas. E a palavras nº 17 – “física” – foi acentuada inadequadamente com dois acentos agudos.

No ditado a seguir, constatamos diversos erros de escrita, entre eles destacam-se: a dificuldade em perceber a relação entre os dígrafos que representam vogais nasais e terminam em *n* ou *m*, antecedendo as letras *p* ou *b*. Esse caso é explicitado em todas as palavras do ditado com essa característica. São elas: 1) “regimeto” em vez de “regimento”, 2)

“resepovaveu” em vez de “responsável”, 3) “copenece” em vez de “comparecer” e 4) “lizeza” em vez de “limpeza”.

Também identificamos nessa avaliação alguns erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Segundo Cagliari (2009, p.124), “esses erros não têm apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras”



Ditado de palavras - aluno D

É o caso de “resepovaveu” (nº 2) em vez de “responsável”, “êxto” (nº 3) em vez de “êxito”, “sibilidade” (11) em vez de “civilidade”, “prezerasão” (nº 12) em vez de “preservação”, “pratrímônio” (nº 13) em vez de “patrimônio”.

Nos casos de transcrição fonética temos a ausência do R final nas palavras “corrigi” (nº 5) em vez de “corrigir”, “coparece” (nº 6) em vez de “comparecer”, “justifica” (nº 16) em vez de “justificar” por não haver correspondência na fala do aluno. E também não escreve o R em “organização”, pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando o som do “r”.

Conforme Morais (2010) existem palavras que mostram a relação entre letra e som de maneira irregular, justificada pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Para escrevê-las corretamente o aprendiz tem que memorizar a forma estabelecida. Por exemplo, “civilidade” com “s” e “horário” com “h”. Já as relações regulares podem ser compreendidas e aplicadas porque existe um “princípio gerativo”, ou seja, uma regra que se aplica a várias (ou todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. Essas relações são divididas em três tipos, apresentadas a seguir.

-Regulares Diretas: incluem as grafias de P e B, T e D, F e V. Apesar de expressarem um único som, esses pares de letras são pronunciados de forma muito parecida, confundindo as crianças recém-alfabetizadas.

-Regulares Contextuais: aqui o uso de uma letra ou outra para um determinado som vai ser definido em relação à posição em que esta letra se encontra dentro da palavra. Nesses casos, é preciso avaliar o contexto em que a letra será utilizada – se no começo, no meio, no final da palavra, entre vogais, antes ou depois de determinadas consoantes etc. – para definir sua grafia. Isso ocorre, por exemplo, no uso de C ou QU com som /k/ em palavras como "cavalo" e "quiabo".

-Regulares Morfológico-gramaticais: são as correspondências determinadas por aspectos gramaticais na formação de palavras por derivação e na flexão de verbos. Entre os exemplos, estão os adjetivos que indicam lugar de origem, como "francesa" e "portuguesa", grafados com S (com som de Z). Também ocorrem com os verbos no infinitivo, que terminam com R (embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões), ou na flexão da terceira pessoa do plural (em palavras como "fornecerão" e "forneceram").

Com base nisso, nas amostras seguintes pretendemos frisar as relações de regularidade e irregularidades desses desvios.

No ditado a seguir, o aluno A representa o fonema /s/ na palavra “assíduo” (p. 7) com a letra “c” quando deveria ser com “ss”. Também observamos o registro de “orario” (nº 9) em vez de “horário”, revelando o desconhecimento da origem da palavra com “h” inicial. Também temos o registro de “sivilidade” (nº 11) em vez de “civilidade”. Nesse caso, a aluna utilizou a letra “c” para representar o fonema “s”.

Todos esses casos estabelecem relações de irregularidade ortográfica, sendo compreensível o fato de um aluno egresso do 5º ano não conseguir dominá-las seguramente, entretanto, os desvios de grande parte dos alunos não se limitam às irregularidades, mas também, às regularidades ortográficas já observadas nas amostras anteriores, como o uso de R

ou RR; G ou GU; C ou QU; J formando sílaba com A, O, U; S no início das palavras formando sílaba com A, O, U; M, N, NH e ~ para todas as formas de nasalização, entre outros casos de regularidade contextual (MORAIS, 2010).



Ditado de palavras - aluno A

Nessa amostra, temos alguns exemplos de desvio de regularidades ortográficas como em “justificar” (nº 16) quando a aluna utilizou a letra “v” para representar o fonema /f/. Além desse, há a grafia da palavra “educaçãovícica” (nº 17) que, além do problema de segmentação, têm-se a escolha da letra “v” para representar o fonema /f/ na sílaba “ff” e o uso do “c” para representar o fonema /z/ que, nesse caso seria com a letra “s”. Já os fonemas /z/ das palavras “prazo” (nº 10) e “preservação” (nº 12) foram representados pela letra “c”, o que nos causa certo estranhamento, pois essa letra pode representar os fonemas /k/ ou /s/, mas nunca o /z/.

Na próxima amostra, temos parte do ditado do aluno I. Em relação à acentuação gráfica, constatamos que ele não a utiliza em nenhuma palavra. Quanto à grafia ortográfica, observamos que o fonema /z/ de algumas palavras, como “organisasão” (organização), “linpesa” (limpeza) e “atorisação” (autorização) é grafado somente com a letra “s” e não com a letra “z”, além de ter o “u” suprimido no ditongo “au”. Também identificamos grande

dificuldade do aluno com a escrita de sílabas complexas, por exemplo: “jutificar” (nº 16) em vez de “justificar”; “Potuguesa” (Portuguesa) e “ingus” (nº 24) em vez de “inglês; Há também a troca ou supressão de vogais no interior das sílabas, denotando a falta de domínio do código alfabético como em: “edacasaõfisica” (nº 17) em vez de “educação física”; “cincias” (nº 21) em vez de “ciências”, “ingus” em vez de inglês; “atorização” (nº 28) em vez “autorização”.



Ditado de palavras - aluno I

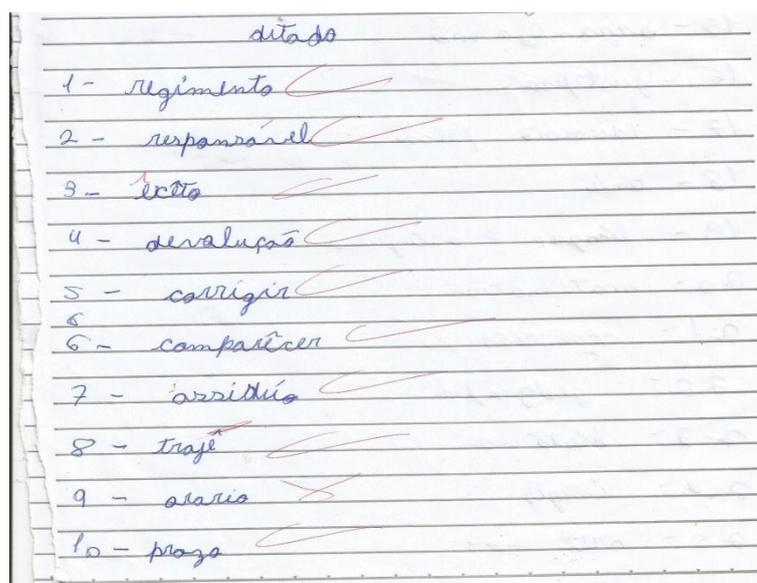
Em outros desvios como em “preservasão” (nº 12) em vez de “preservação”; “organisasão” (nº 15) em vez de “organização”; “educasão” (nº 17) em vez de “educação”, “permisão” (nº 24) em vez de “permissão” e “suceso” (nº 30) em vez de “sucesso” é possível notar que o aluno utiliza somente a letra “s” para representar o fonema /s/, não se atentando para o fato de que existem outras letras que fazem essa função, por exemplo: “ç” e “ss”, nesses casos.

O fonema /s/ é o que apresenta mais possibilidades de representação na nossa escrita. Podemos representá-lo de oito formas diferentes, como se vê nos seguintes exemplos: seta, cebola, espesso, excesso, açúcar, desça, auxílio e asceta. Podemos representar /s/ com s, c, ss, xc, ç, sç, x e sc. Infelizmente, não há uma regularidade que nos ajude a selecionar o grafema correto para representar esse fonema.

No ditado em questão, realizado com trinta alunos, somente três escreveram a palavra sucesso corretamente. A grande maioria não soube que letras empregar para representar o fonema /s/ presente nas três sílabas da palavra. Isso nos leva a afirmar que somente o convívio intenso com o idioma, por meio de atividades de leitura e escrita, pode dar ao aluno a fluência necessária para que suas escolhas ortográficas sejam acertadas.

1.8.6 Acentuação gráfica

No ditado a seguir, o aluno CA apresenta muita dificuldade na acentuação gráfica e certo domínio das regularidades e irregularidades ortográficas na escrita das palavras, exceto na grafia de “orario” (nº 9) em vez de “horário”, “ciemcias” (nº 21) em vez de ciências, imgês (nº 24) em vez de “inglês”, “altorzacão” (nº 28) em vez de “autorização”, “permicão”(nº 29) em vez de “permissão”, e “suséço”(30) em vez de “sucesso”.

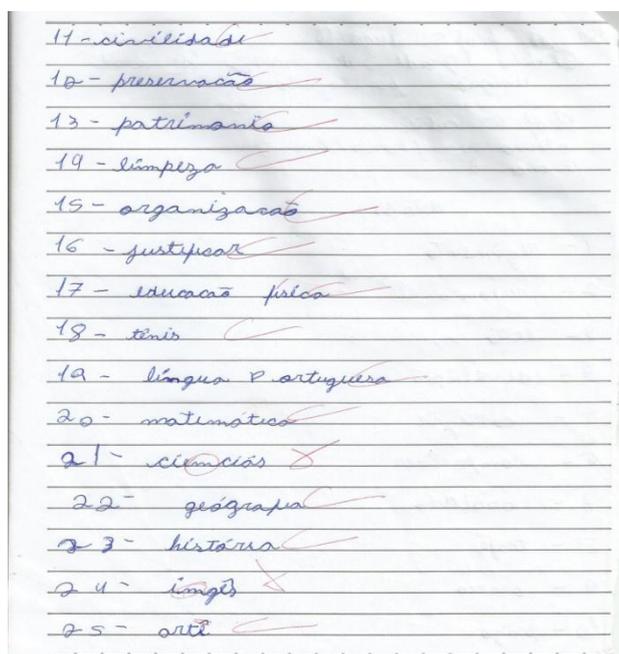


Ditado de palavras - aluno J

No caso da palavra “horário”, a dificuldade do aluno está em reconhecer a necessidade de usar o H inicial por questões etimológicas. Já nas palavras “ciências” e “inglês”, o aluno não consegue perceber a relação entre os dígrafos que representam vogais nasais terminadas em *n* ou *m* e a regra que define quando se usa um ou outro: quando a vogal nasal anteceder /*p*/ ou /*b*/, o dígrafo será finalizado com *m*; quando a vogal nasal anteceder qualquer outra consoante, o dígrafo terminará em *n*.

Além disso, nas palavras “permissão” e “sucesso” verificamos que ele não soube empregar adequadamente as letras para representar o fonema /s/, usando equivocadamente o

“c” no lugar de “ss” em “permissão”; e apenas o “s” na palavra “sucesso” quando deveria ter usado o “c” e o “ss”.



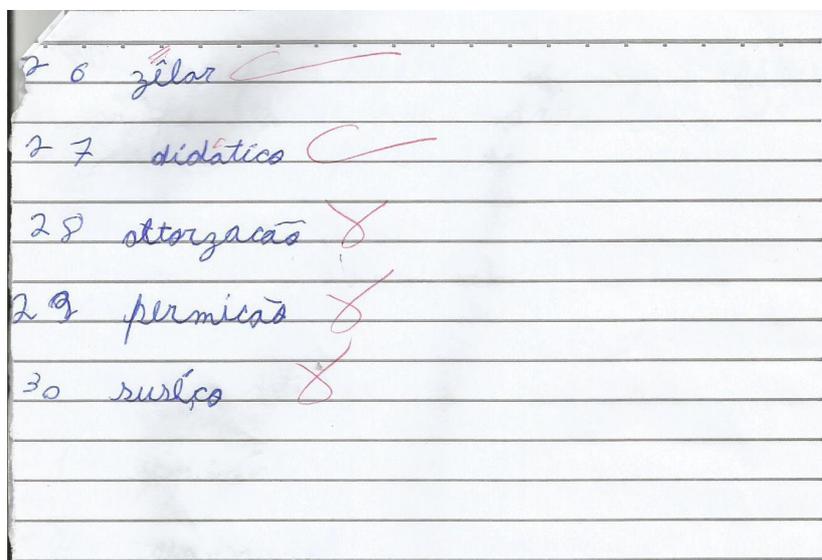
Ditado de palavras - aluno J

Quanto à acentuação gráfica, o aluno se equivocou em inúmeras escolhas de uso ou não da acentuação. Com exceção das palavras “língua” (nº 19), “história” (nº 23) e “inglês” (nº 24), acentuou indevidamente várias palavras e deixou de acentuar outras. Como é o caso das seguintes palavras oxítonas que receberam acentos indevidamente: “comparêcer” (nº 6), “zêlar” (nº 26). Isso evidencia que o aluno não compreendeu o conceito de sílaba tônica e, ainda que acentuasse a última sílaba de cada palavra, também erraria, pois a regra de acentuação das oxítonas só se aplica aos casos em que há a terminação: -a(s), -e(s), -o(s) e -em(ns).

Outro caso de acentuação indevida ocorreu nas seguintes palavras paroxítonas: “assíduo” (nº 7), “trajê” (nº 8), “artê” (nº 25), e “susêço” (nº 30). Com exceção da palavra “assíduo”, que é uma paroxítona terminada em ditongo e, por isso, tem o acento gráfico justificado pela regra, as outras não exigem acentuação para marcar a sua tonicidade.

Também encontramos na palavra “exêto” (nº 3) (êxito) outra situação de acentuação indevida. O aluno acentuou a penúltima sílaba quando deveria ter acentuado a antepenúltima, pois essa palavra é uma proparoxítona e a regra diz que toda proparoxítona deve ser acentuada. Já nas seguintes proparoxítonas: “física”, “matemática” e “didático”, o aluno não

as acentuou, demonstrando desconhecimento da regra. Tais palavras deveriam ser acentuadas graficamente deste modo: “física”, “matemática” e “didático”.



Ditado de palavras - aluno J

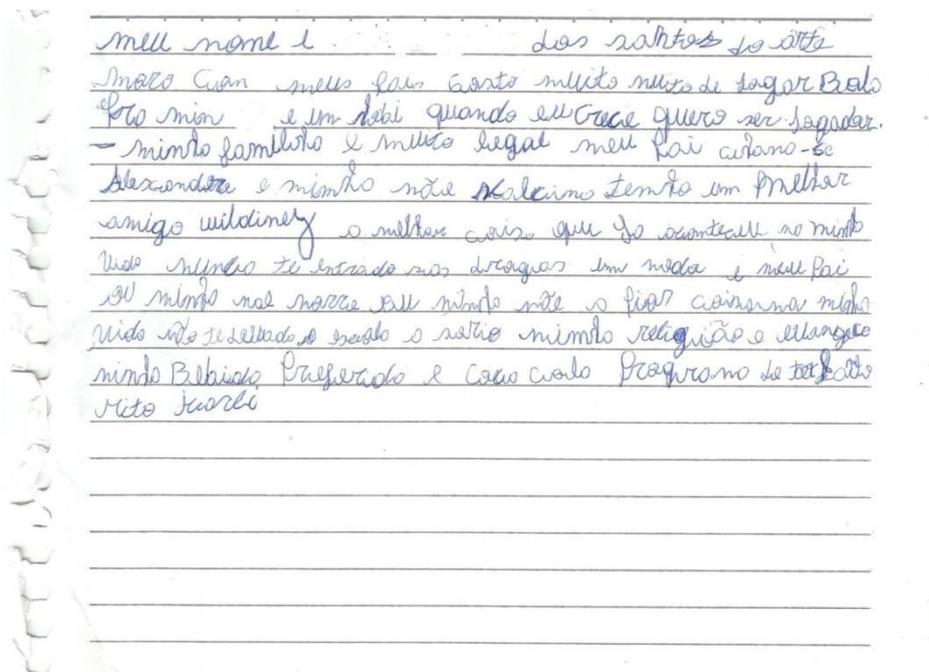
Quanto às palavras “orario”, “patrimônio” e “ciências” que são paroxítonas terminadas em ditongo e, por essa razão, deveriam ser acentuadas, o aluno não as acentuou, provavelmente porque não domina essa regra. Tais palavras deveriam ser escritas ortograficamente e acentuada assim: “horário”, “patrimônio” e “ciências”. Já a palavra “responsável” deveria ser acentuada porque é uma paroxítona terminada em “l”, ficando “responsável”.

É possível observar que esse aluno tem um bom domínio ortográfico, pois seus erros não são em grande número. Porém, como ele, há outros cuja maior dificuldade está no uso adequado da acentuação gráfica. Muitos não trouxeram essa habilidade, ainda que mínima, dos anos iniciais.

1.8.7 Legibilidade da letra

Por meio destas amostras não temos a intenção de entrar no juízo de valor que se faz a respeito de letra feia e letra bonita. O que queremos aqui é provocar a reflexão sobre necessidade social que qualquer pessoa tem de ter uma letra legível para que possa, efetivamente, comunicar-se por meio da escrita.

No texto abaixo, escrito pelo aluno A, que é uma segunda versão melhorada, além de inúmeros desvios ortográficos, o recorrente uso indevido de maiúsculas e os sinais de pontuação equivocados ou ausentes, é possível perceber, sobretudo, sua dificuldade com o traçado das letras. Na primeira linha, em que ele se apresenta ao dizer seu nome completo, não é possível entender seu último sobrenome.

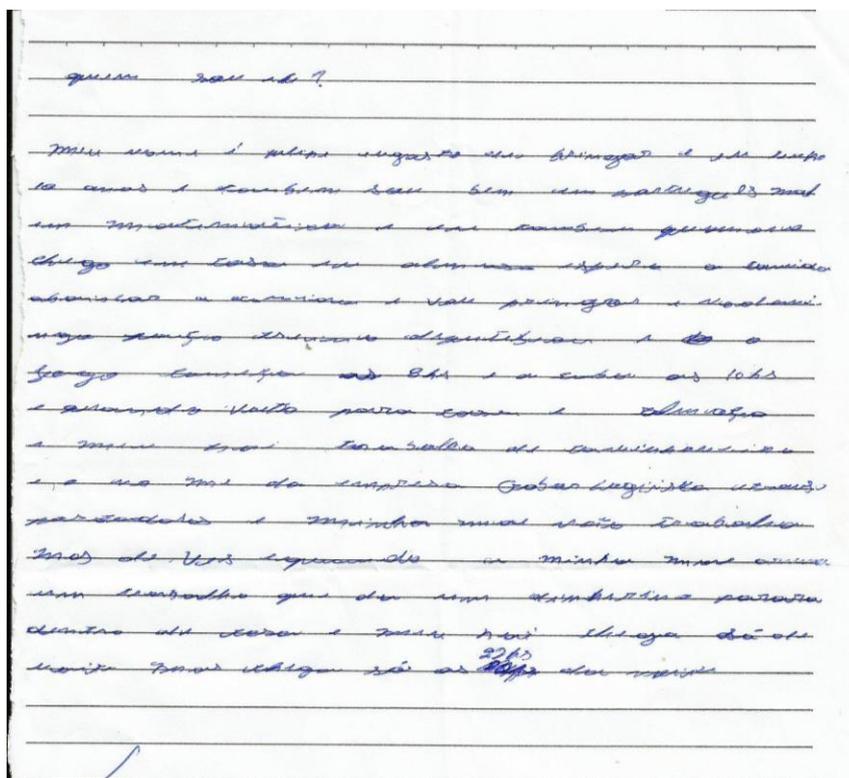


Produção de texto 'Quem sou eu' - aluno K

Na quarta linha, identificamos um uso equivocado do travessão e na sequência o traçado estranho que o aluno utiliza na grafia da palavra “família”. Não é possível discernir entre “li” ou “lh” porque os traçados não são regulares. Com exceção da professora, que olha para o texto “cl clinicamente” e, pela prática, consegue “decifrá-lo” quase por completo, esse é um tipo de texto que desestimula o leitor, pois impede a fluidez da leitura devido às irregularidades do traçado da letra.

Visto que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, cercada de livros e escrita por todos os lados (SOARES, 2009), é imperativo que desenvolvamos as habilidades necessárias para atendermos às inúmeras demandas sociais mediadas pela escrita. Quer dizer, mais do que ser alfabetizado, temos de ser letrados. Letramento, conforme definição de Soares (2003) é o nome que se dá ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Ou seja, é saber utilizar a leitura ou a escrita para atingir diferentes objetivos, interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, saber encontrar ou fornecer informações e conhecimentos.

No texto seguinte, produzido pelo aluno F, o fator que inviabilizou a leitura completa foi o traçado e o tamanho reduzido da letra. É possível compreender o título “Quem sou eu?” grafado com letra inicial minúscula. Mas, quanto ao corpo do texto não foi possível entender o que foi escrito. Assim, devido a sua letra ilegível, esse aluno não atingiu o objetivo de comunicar-se com competência na modalidade escrita da língua.



Produção de texto 'Quem sou eu' - aluno L

Logo, saber utilizar a escrita de maneira eficaz em diversas situações da vida em sociedade implica, inclusive, ter uma letra legível (cursiva ou de forma), por exemplo, ao redigir redações, bilhetes, cartas, cartões, declarações, lista de compras, preenchimento de formulários, entre outros gêneros.

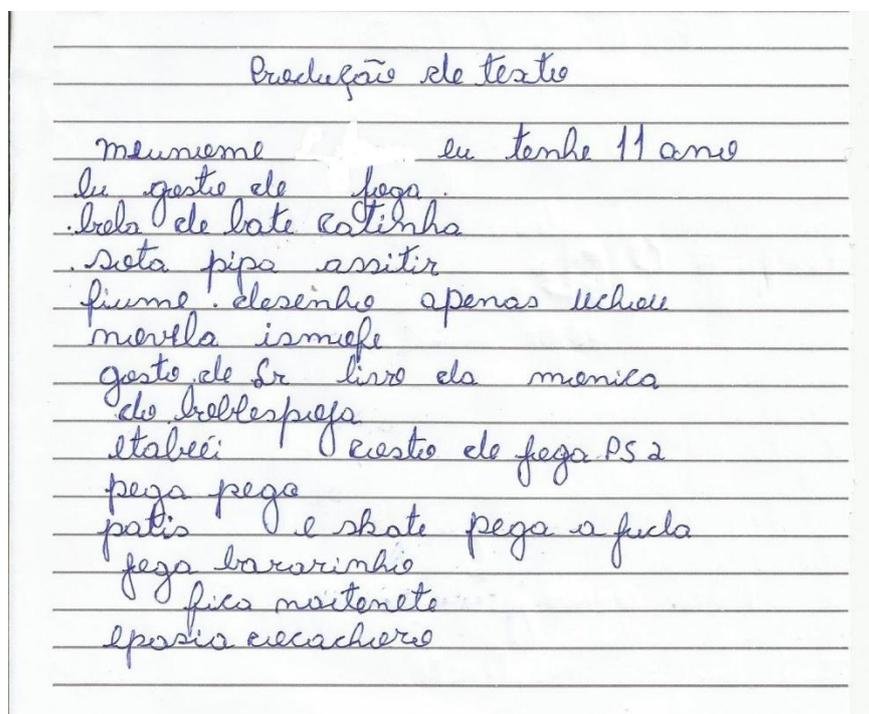
Por conseguinte, é mister que, desde o princípio da vida escolar, a criança já compreenda a necessidade de ter uma letra legível e uma escrita organizada com a finalidade de oferecer condições favoráveis de leitura a si mesma e aos seus potenciais leitores. Uma vez que precisará recorrer a seus registros para estudar, revisar conteúdos e fazer consultas. É bem frustrante ouvir de um aluno que ele não consegue ler o que escreveu. E também é primordial que os professores consigam compreender a escrita do aluno para avaliar suas respostas e produções textuais nas avaliações discursivas, sem ter que “decifrá-las”.

Em vista disso, urge que a escola pública brasileira retome o compromisso de aperfeiçoar a legibilidade da grafia de seus alunos por meio de um trabalho efetivo e concreto de exercícios que estimulem a coordenação motora fina dos músculos envolvidos na ação de escrever.

1.8.8 Disposição desordenada do texto

A dificuldade dos alunos com a escrita diagnosticada nas duas amostras a seguir é tão grande que muitos não conseguem estruturar frases simples, articulá-las entre si com o auxílio de recursos coesivos a fim de constituir parágrafos e, muito menos, relacionar esses parágrafos a fim de compor um texto como unidade de sentido.

Além disso, também lhes falta noção de organização espacial e estética no momento de distribuir sua escrita na folha de caderno. Lançam frases desconexas dispostas sem nenhum critério de alinhamento: algumas frases ocupam a linha inteira, outras são interrompidas bem antes do fim da linha e continuadas na linha seguinte. Em meio a essa desorganização torna-se bem difícil identificar os parágrafos, ainda que embrionários.



Produção de texto 'Quem sou eu' - aluno M

A produção acima retrata bem um aluno em situação crítica quanto ao conhecimento da modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse texto, cuja proposta era que o aluno se

apresentasse à professora e relatasse um pouco de sua história de vida, foi possível visualizar com clareza o seu nível de escrita.

Para compor o texto ele elaborou precariamente algumas frases e distribuiu-as aleatoriamente no espaço da folha pautada. Nenhuma linha foi ocupada inteiramente, alguma até a metade, apenas. Parece-nos que há somente um ponto final na segunda linha onde há também uma tentativa fazer a letra inicial maiúscula com um “e” minúsculo traçado de forma aumentada.

Seu registro é praticamente uma transcrição fonética da própria fala, com muitos erros ortográficos e formas morfológicas diferentes de grafia (CAGLIARI, 2009). Ao falar de suas preferências, ele afirma que gosta de “bate catinha”, que corresponde a “bater cartinha”; “joga bola”, em vez de “jogar bola”; “uchou” e “ismofê” são duas palavras que ignoramos sua correspondência; “etabeí” que seria a representação de “e também”; “joga bararinho” no lugar de “jogar baralhinho”; “fica naitenete epasia cocachoro” é a forma como ele grafa “ficar na internet e passear com o cachorro”. É evidente, nesse caso, que o aluno não domina o código alfabético nem ortográfico.

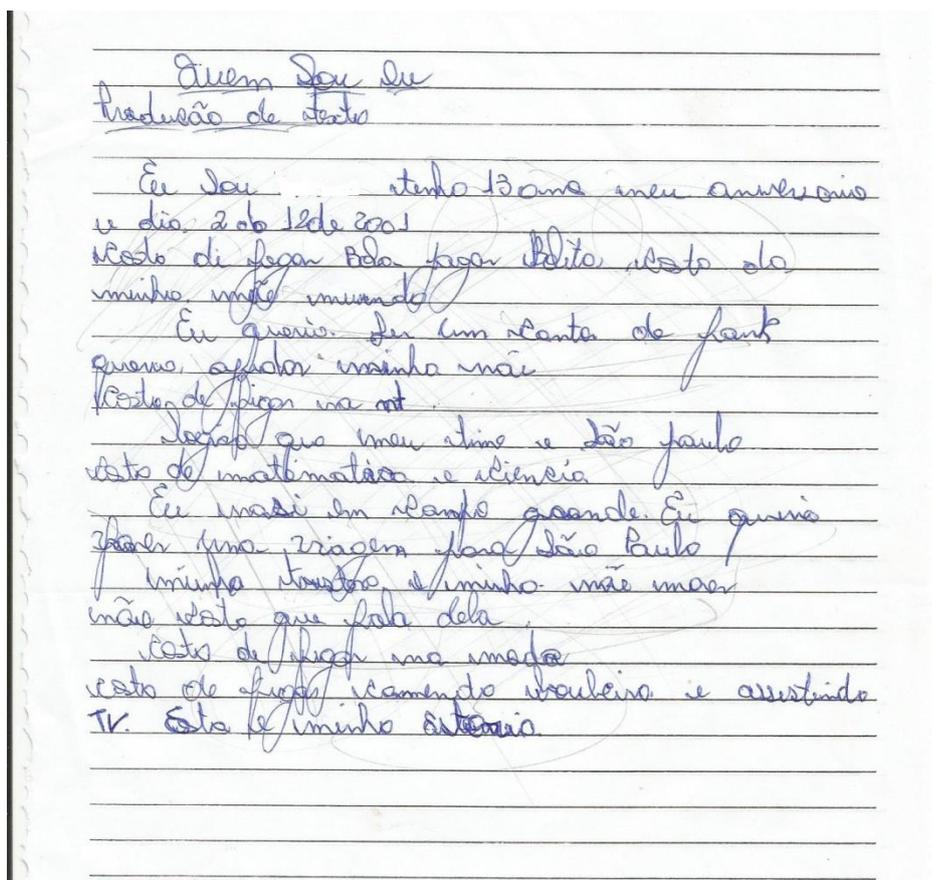
Embora esses aspectos notacionais não sejam o foco de avaliação dessa amostragem, é válido mencioná-los para dimensionar a inabilidade do aluno em dispor ordenadamente o texto na folha de caderno, com frases organizadas e paragrafação articulada adequadamente.

A produção seguinte é do aluno N. Embora esse aluno apresente mais conteúdos em seu texto do que o aluno anterior, ele também tem dificuldade em escrever ortograficamente e fazer uso da pontuação e de outros elementos coesivos para organizar e articular suas frases e parágrafos.

Um ponto positivo é que esse aluno parece ter noção da paragrafação gráfica, fazendo os recuos do lado esquerdo da margem, e iniciando a maioria das frases com letra maiúscula. Ainda que pareça não ter compreendido que a divisão do texto em parágrafos serve para agrupar várias frases com ideias relacionadas entre si, o que ajuda o leitor a distinguir bem as partes do texto e entendê-lo melhor.

Obviamente, não temos a pretensão de que um aluno recém-chegado no 6º ano saiba utilizar com maestria os recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação, os conectivos, as substituições lexicais ou a manutenção do tempo verbal para estruturar suas frases e parágrafos, pois ainda terá os quatro anos finais do ensino fundamental para consolidar seu aprendizado.

Não obstante, é elementar que ele, na condição de alfabetizado, possa escrever um texto minimamente estruturado em parágrafos alinhados, organizados por frases iniciadas com letra maiúscula, com sinais de pontuação e alguns recursos coesivos, ainda que rudimentares. É preciso que, efetivamente, o aluno dos anos iniciais ingresse na etapa dos anos finais com alguns pré-requisitos já consolidados por um processo de alfabetização consistente.



Produção de texto 'Quem sou eu' - aluno N

Como esta pesquisa investigará em que medida a metodologia do Programa Além das Palavras – na área de língua portuguesa – pode ser aplicada com o intuito de sanar lacunas do processo de alfabetização de alunos de uma turma de 6º ano, é imprescindível que apresentemos informações sobre o programa e, principalmente, sobre os princípios metodológicos que norteiam as áreas de alfabetização e língua portuguesa nos anos iniciais. É o que faremos no próximo capítulo.

CAPÍTULO II

O PROGRAMA ALÉM DAS PALAVRAS

O Programa Além das Palavras⁵ é um Programa Educacional Especial da Secretaria de Estado de Educação/SED, criado por meio da Resolução nº. 2.509, de 4 de janeiro de 2012 que foi publicada no Diário Oficial nº. 8.104. Esse programa apresenta-se como um conjunto de ações articuladas que foram desenvolvidas junto a professores licenciados em Língua Portuguesa e Matemática para atuarem como coordenadores de área nas escolas da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul a fim de promover suporte técnico-pedagógico aos docentes dos anos iniciais do ensino fundamental com vistas ao bom atendimento ao estudante, tomando esse como foco das ações da escola. Esteve em vigor nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul até o ano de 2014.

Nesse sentido, o Programa Além das Palavras teve a finalidade de contribuir para a qualidade da formação do estudante, ampliando a competência dos professores na sua prática pedagógica. O Programa visa à ampliação das competências dos professores com a implantação da estratégia de acompanhamento dos coordenadores de área de Língua Portuguesa e Matemática, marca inovadora de sua execução.

Conforme a finalidade a que se propõe, a qualidade do atendimento ao estudante, o Programa Além das Palavras orienta a formação dos professores e estudantes dos anos iniciais do ensino fundamental. Assim, todos os esforços confluem para um importante objetivo – a aprendizagem – quando os estudantes adquirem importantes ferramentas para a elaboração das formas do pensamento.

O Programa Além das Palavras orienta-se, particularmente, pelo que estabelece a LDB (Lei Federal nº. 9.394, de 20 de dezembro de 1996), em seu artigo 2º, inspirada na Constituição Federal de 1988, sobre os fins da educação: “o pleno desenvolvimento do

⁵ Este capítulo foi extraído de um documento de propriedade do Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, o “Programa Além das Palavras”, publicado pela SED (Secretaria de Estado de Educação) em Campo Grande/MS no ano de 2012.

educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”. Orienta-se, ainda, nas Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais para a Educação Básica (2010) que definem princípios, fundamentos e procedimentos de elaboração e implementação dos currículos para os estados, com destaque à interdisciplinaridade, à contextualização e à transversalidade como formas de organização do trabalho pedagógico escolar. Considera, também, as reflexões que constam nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de MS quanto à educação, escola e currículo.

O fato de o Projeto apresentar-se com ações articuladas por meio de gerenciamento, formação continuada em serviço, monitoramento, assessoramento e avaliação, possibilitou constatar mudanças na postura dos professores e estudantes, bem como a melhoria do Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB das escolas.

2.1 Histórico

Em julho de 2007, o Governo do Estado de Mato Grosso do Sul, por meio da Secretaria de Estado de Educação, iniciou a estruturação de uma proposta educacional como alternativa para sistematizar e consolidar o processo de ensino e de aprendizagem dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática nos anos iniciais do ensino fundamental. Nascia, então, o Projeto “Além das Palavras”.

Para tanto, investiu na formação continuada dos educadores, constituiu a função de coordenadores de área de Língua Portuguesa e Matemática, adquiriu materiais didáticos e metodologias específicas, assessorou e monitorou as escolas, bem como procedeu a avaliação do desempenho dos estudantes, com sentido investigativo/diagnóstico, realizada em duas etapas: no início e final de cada ano, cujo objetivo foi cruzar informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem efetivado pelas escolas em prol dos estudantes, no decorrer do ano letivo.

Após análise dos resultados do Sistema de Avaliação Educacional de Mato Grosso do Sul/SAEMS e do IDEB, foi detectado que um considerável número de escola/municípios apresentava baixos índices de desempenho. Esse fato indicava a necessidade de uma incisiva intervenção didático-pedagógica nas turmas de 3^o ao 5^o ano do ensino fundamental. Dessa forma, a Secretaria de Estado de Educação, em articulação com a direção e a comunidade escolar, implantou gradativamente, em 2008, o Projeto “Além das Palavras” nas escolas estaduais.

Ao final do ano letivo de 2008, as escolas e a Secretaria de Estado de Educação, por meio de formações continuadas, assessoramento, monitoramento e, ainda, os resultados das avaliações diagnósticas, sentiram a necessidade de, em 2009, ampliar o projeto, implantando-o no 1º e no 2º ano do ensino fundamental, a fim de sistematizar o processo de alfabetização nesse ciclo.

A partir disso, foi constatado que o projeto proporcionou mudanças na postura dos professores e estudantes e, principalmente, favoreceu a melhoria do IDEB das escolas. Com esse panorama e levando em consideração os dados apresentados, decidiu-se, com vigência a partir de 2012, torná-lo **Programa Além das Palavras**, definindo-o como Programa Educacional Especial da Secretaria de Estado de Educação/SED, por meio da Resolução nº. 2.509, de 4 de janeiro de 2012, publicada no Diário Oficial n. 8.104.

2.2 Proposta pedagógica

Os fundamentos da Proposta Pedagógica do Programa Além das Palavras são:

a. Educação de qualidade – que contribua para a realização do educando:

- facilitando seu acesso aos conhecimentos socialmente produzidos, orientando-o na construção e utilização de múltiplas linguagens e de conhecimentos históricos, sociais, científicos e tecnológicos;
- promovendo os valores culturais e políticos de uma sociedade democrática, inclusiva, solidária e participativa;
- preparando o indivíduo para o mundo, em que possa desenvolver-lhe capacidades para comunicar-se adequadamente nas formas oral e escrita.

b. Função da escola – enquanto parte de um organismo amplo que é a sociedade ou de uma estrutura de que fazem parte também os órgãos centrais do sistema educacional, a escola tem em relação a eles uma autonomia relativa. Não se trata de uma dependência absoluta ou de uma completa independência – o que existe é uma interdependência.

Assim, cabe à escola propiciar uma educação de base que amplie e potencialize as capacidades dos estudantes, ao organizar as condições necessárias para que esses educandos tenham acesso aos conhecimentos socialmente produzidos. Surge, então, um questionamento sobre que tipo de conhecimento a sociedade requer, hoje, dos cidadãos.

Sem dúvida, são os conhecimentos que possibilitam compreender a realidade e operar sobre ela, funcionando como instrumentos para o desenvolvimento e a socialização dos sujeitos e para o seu exercício da cidadania. Isso é válido tanto para os componentes curriculares relacionados à cultura humanística, quanto para aquelas relacionadas à cultura tecnológica (BRASIL, 2005, p. 9).

A escola que se inclui no processo de renovação precisa cumprir com qualidade seu papel: ter projeto, ter dados, fazer sua própria inovação, planejar-se a médio e longo prazo, elaborar e adequar o Projeto Político Pedagógico, pois somente assim caminhará para a cidadania.

Os diretores, supervisores de gestão escolar e coordenadores são articuladores dos projetos e programas; isso significa que não o fazem isolados ou por uma determinação pessoal, mas que devem ligar ações, coordenar atividades, promover relações, no sentido de compor a teia curricular das unidades escolares, por meio de um trabalho coletivo, com tessitura de um artefato que possa mesmo ser chamado de rede – rede de ensino tecida por nós (RIOS, 1992, p. 73-77).

c) Aprendizagem – a aprendizagem desenvolve-se quando o que se está aprendendo adquire significado, relevância e boa estrutura, que precede do favorecimento de um ambiente positivo. Portanto, cabe à escola e ao professor a função primordial de criar esse ambiente acolhedor, adequado e favorável para que o estudante possa aprender. Para tanto, faz-se necessário compreender o fenômeno da aprendizagem, cujos ritmos, estados emocionais, etapas de desenvolvimento, capacidades, talentos e necessidades dos estudantes precisam ser levados em consideração, pois a aprendizagem é um processo baseado na compreensão, na construção de significados quando, por meio do relacionamento do conhecimento formal com a experiência, o estudante atinge o crescimento pessoal.

O estudante torna-se a personagem principal do processo de aprendizagem. Assim, torna-se indispensável considerar as etapas do seu desenvolvimento e conhecer as capacidades intelectuais e afetivas específicas de cada uma. Qualquer proposta de ensino e de organização pedagógica deve levar em consideração o desenvolvimento que o estudante já atingiu, as formas de pensamento de que ele já dispõe e os conhecimentos apreendidos.

A aprendizagem é vista como um processo integral e essencial e que depende de fatores gerais (capacidades orgânicas, inatas e as características gerais do ambiente onde as pessoas aprendem), fatores específicos (as condições concretas e estruturadas para promover a

aprendizagem – como a educação formal e escolar) e fatores internos (carga genética e amadurecimento do sistema nervoso). Todos esses processos são interativos, isto é, a forma como se desenvolvem depende do meio físico e do ambiente social.

De acordo com Oliveira e Chadwick:

Uma pessoa pode ter a capacidade inata para falar a língua, mas se não viver com outras pessoas, não vai desenvolver essa capacidade – e poderá até mesmo perdê-la de forma irremediável. Isso também acontece com as várias capacidades de perceber sons, imagens, cores, ruídos ou de identificar situações de perigo ou estratégias de sobrevivência (OLIVEIRA, 2008, p. 77).

Dentre todos esses processos de aprendizagem destacamos as duas condições básicas que tornam possível a aprendizagem: o equipamento físico e sensorial e as estruturas internas que permitam o processamento da aprendizagem.

Os órgãos de percepção do mundo, nossa inteligência e um conjunto de disposições e preferências, como facilidade maior ou menor para aprender línguas, sentimento de autoeficácia, ciúmes, altruísmo, solidariedade e espiritualidade, fazem parte de nosso equipamento físico e sensorial que interferem significativamente na aprendizagem. Portanto, nesse processo, devemos considerar a inteligência, as múltiplas inteligências, o processo maturacional da mente, as características do ambiente e as diferentes possibilidades de aprendizagem, pois quando não se consegue aprender de um modo, pode-se aprender de outro.

Nas bases dessas afirmativas, encontra-se o Programa Além das Palavras, cujo princípio é que o sujeito constrói ativamente o conhecimento, ou seja, o sujeito aprende basicamente a partir de suas ações sobre os objetos e constrói suas próprias categorias de pensamento, quando organiza seu mundo.

A orientação em Língua Portuguesa e Matemática para a escola e para o estudante constitui a marca específica do Programa Além das Palavras, pois inclui várias ações articuladas de intervenção na prática cotidiana do professor e da equipe pedagógica, compreendendo:

- a utilização de material didático específico para estudantes e professores;
- o desenvolvimento de Formação Continuada em Serviço desenvolvida ao longo do ano letivo, em que a escola poderá ajustar o cronograma de acordo com o calendário e rotina escolar;

- o gerenciamento no âmbito da Secretaria de Estado de Educação pela Superintendência de Políticas de Educação / Coordenadoria de Políticas para a Educação Infantil e Ensino Fundamental;
- o monitoramento nas escolas pelos coordenadores de área de Língua Portuguesa e de Matemática;
- a articulação das ações gerenciais e pedagógicas pela direção, coordenação pedagógica e coordenação de área na implementação do Programa;
- a avaliação de desenvolvimento do Programa, com sentido investigativo/diagnóstico, para avaliar o aprendizado dos estudantes e solucionar possíveis dificuldades em Língua Portuguesa e Matemática.

2.3 Objetivos

De acordo com a Resolução/SED nº. 2509, de 4 de janeiro de 2012, são objetivos do Programa:

- melhorar a qualidade do ensino e da aprendizagem dos estudantes;
- melhorar o rendimento escolar dos estudantes;
- subsidiar a prática docente, por meio de capacitação e assessoramento aos professores;
- sistematizar e consolidar o processo de aprendizagem nos anos iniciais do ensino fundamental com metodologia e materiais específicos;
- desenvolver habilidades e competências definidas nos Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul, na parte correspondente aos anos iniciais do ensino fundamental, no que tange às áreas de Língua Portuguesa e Matemática;
- monitorar a prática docente e o desempenho acadêmico dos estudantes.

2.4 Implementação do programa

As estratégias utilizadas para a implementação do Programa Além das Palavras são: acompanhamento e monitoramento, avaliação, material didático específico e a formação continuada.

O **acompanhamento** dos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática, realizado pela Secretaria de Estado de Educação, ocorre mediante reuniões técnicas, em que os coordenadores do Programa na SED preparam a formação inicial aos

coordenadores de área e esses são os multiplicadores junto aos professores nas escolas em que atuam. Para tanto, elaboram um plano de formação, acompanhamento e assessoramento das ações docentes, bem como o cronograma de oficinas e encontros pedagógicos.

O **monitoramento** é realizado por meio de um Sistema de Informações que possibilita a coleta e análise de dados do desempenho do Programa, otimizando o fluxo da informação, a qualidade de sua operacionalização e o redirecionamento das ações nas escolas.

O Programa Além das Palavras preocupa-se em desenvolver nas escolas uma “cultura de **avaliação**”, como instrumento de crescimento e de progressão continuada do estudante e não como forma de punição, discriminação e mera classificação.

Os erros e as dúvidas podem ser entendidos como fatores educativos e, por isso, têm um papel constitutivo no ato de conhecer, papel esse que não é uniforme para as várias teorias. Sua análise é fundamental para que o professor compreenda como os estudantes estão interpretando os fatos e construindo os conceitos. Assim, a avaliação torna-se um trabalho com sentido investigativo/diagnóstico, a partir do qual o professor vislumbra novas oportunidades para o estudante continuar a aprendizagem.

Como parte importante do processo de ensino e de aprendizagem dos estudantes, no Programa Além das Palavras a avaliação ocorrerá:

- I- continuamente, conforme prevê o Projeto Político-Pedagógico da escola;
- II- no desenvolvimento do Programa, com sentido investigativo/diagnóstico, a ser realizado em duas etapas: a primeira no fim do 1º bimestre do ano letivo e a segunda no final do 3º bimestre do ano letivo, cujo objetivo é cruzar informações sobre o processo de ensino e de aprendizagem do estudante, para avaliação do Programa.

A Avaliação Diagnóstica é um instrumento de acompanhamento, de revelamento e desvelamento das habilidades desenvolvidas pelos estudantes, tendo como objetivo “sinalizar para o professor e os estudantes os aspectos ou habilidades específicas que precisam ser trabalhados para favorecer a superação de uma dada dificuldade” (BARROS, 2001, p. 102). As habilidades avaliadas são associadas aos conteúdos de Língua Portuguesa e Matemática e norteiam-se pelo Referencial Curricular da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul.

O processo avaliativo acompanha a implementação do Programa, fornecendo indicadores para:

- retomar questões teóricas e práticas na Formação Continuada em Serviço dos professores;

- detectar e analisar as necessidades dos estudantes, com atendimento voltado aos componentes curriculares em Língua Portuguesa e Matemática, desde que se agregue a essa análise a visão que o professor tem sobre o desempenho de seus estudantes;
- orientar o replanejamento das ações docentes, quando necessário;
- revelar a eficácia do Programa, tendo em vista a sua meta.

Para que o Programa atinja os objetivos propostos, o professor deve ser receptivo às mudanças, pois a oferta de materiais de apoio estimula seu interesse e o leva a refletir sobre sua prática. Assim, o **material didático específico** foi cuidadosamente selecionado para esse fim, permitindo confiabilidade e estímulo ao professor e ao estudante.

Os materiais sustentam-se em bons autores, apresentam conteúdos apropriados e atividades que aliam a teoria com a prática e que facilitam ao professor conduzir o seu trabalho em sala de aula com segurança. Assim, os materiais do Programa sustentam, propiciam e viabilizam uma fundamentação teórica e recursos pedagógicos adequados à execução das ações pedagógicas do professor.

Decorrente desse pensamento optou-se pelas coleções adotadas e utilizadas desde o ano de 2008:

- Programa ALFA e BETO para a Alfabetização de estudantes de 1º e 2º ano do ensino fundamental;
- Coleção ABCD – Alfa Educativa LTDA. - fundamenta o componente curricular Língua Portuguesa do 3º ao 5º ano do ensino fundamental;
- Coleção Matemática com Alegria – Editora Positivo – fundamenta a Matemática do 1º ao 5º ano do ensino fundamental.

Em linhas gerais, os pressupostos orientadores do Programa em relação à **formação continuada** são:

- ênfase no resgate da autoestima e identidade do profissional;
- materiais de ensino e de aprendizagem que não pretendem “esgotar conteúdos” e sim abrir discussões;
- convicção de que as informações devem ser analisadas e discutidas;
- leituras diversificadas que se ampliam para múltiplas possibilidades de interpretação e reflexão;
- comunicação didática bi ou multidirecional;
- recusa de respostas únicas para situações de ensino e de aprendizagem;

- busca de produções próprias desenvolvidas pelos cursistas;
- materiais de formação didática, metodológica e estudos diversificados sobre aprendizagem estudantil.

No Programa Além das Palavras, cabe aos coordenadores de área estabelecer essa parceria com os professores numa relação de trocas que possibilite a sua profissionalização, bem como o reconhecimento de sua identidade pessoal.

O desenvolvimento da competência profissional possibilita ao professor uma relação de autonomia no trabalho, dando segurança à atuação docente, quando da proposição das intervenções pedagógicas e lançando mão dos recursos de conhecimentos pessoais e dos disponíveis no Programa.

A atualização das temáticas educacionais, o aprofundamento dos conhecimentos profissionais e o desenvolvimento da capacidade de reflexão sobre o trabalho educativo deverão ser promovidos a partir de processos de formação continuada que se realizarão na escola onde cada professor trabalha e em ações realizadas pela Secretaria de Estado de Educação.

A formação continuada do Programa Além das Palavras é direcionada aos componentes curriculares de Língua Portuguesa e Matemática e aborda temáticas voltadas ao currículo dos anos iniciais do ensino fundamental. É realizada em Campo Grande, municípios polos, no período de uma semana, em local previamente organizado para esse fim, em dois momentos durante o ano letivo: no decurso do 1º e do 3º bimestre. Os encontros são realizados com representantes do Instituto, da editora e da equipe do Programa Além das Palavras na SED.

A formação continuada proposta no Programa tem por objetivos: desenvolver reflexões sobre as práticas pedagógicas dos professores, estimulando a experimentação e a inovação, estudar os conteúdos da área de Língua Portuguesa no enfoque da leitura, da oralidade, da produção de textos, da análise e reflexão sobre a língua, estudar os conteúdos educacionais (teorias e metodologias) propostos e, na Matemática, desenvolver as competências e conteúdos relacionados ao domínio das operações, noções de espaço e localização, interpretação e resolução de situações-problema na aplicação cotidiana.

Dessa forma, será possível o docente analisar e refletir sobre atividades práticas, trocar experiências entre seus pares, desenvolver o potencial desses para o trabalho coletivo, por meio da formação de grupos de estudo com o propósito de fortalecer ações pedagógicas na escola.

Nesse sentido, a formação continuada propõe a oportunidade de os professores sentirem-se respaldados por seus pares para exercerem um pensamento pedagógico com autonomia; possibilita-lhes despertarem para mecanismos de participação ativa no seu processo de formação, buscando, por meio do contato com seus colegas profissionais e com outras realidades escolares, o não isolamento em suas escolas, em suas salas de aula, sentindo-se acrescidos de novos conhecimentos.

2.5 Metodologia

O Programa Além das Palavras fundamenta o componente curricular da Língua Portuguesa para a Alfabetização, 1º e 2º anos do ensino fundamental, no material didático da Alfa Educativa, “ALFA e BETO”, Alfabetização pelo Método Metafônico e do 3º ao 5º ano na Coleção ABCD da mesma editora. Ambas as coleções apoiam-se em uma concepção de ensino da língua que contempla de forma equilibrada as competências de leitura, escrita e expressão oral de acordo com o duplo objetivo desse ensino: a língua como instrumento e como fim em si mesma.

No componente curricular de Matemática, o material didático adotado para fundamentar o Programa Além das Palavras é o da Editora Positivo “Matemática com Alegria”. A Coleção subsidia o componente curricular de Matemática do 1º ao 5º ano do Projeto, servindo de apoio ao professor. Possui sequências didáticas que apresentam diversas atividades, apropriadas a cada um dos anos iniciais do ensino fundamental. O material prioriza os procedimentos pedagógicos que permitem aos estudantes enfrentarem os obstáculos que se interpõem à construção de conceitos e à apropriação dos processos matemáticos convencionais.

Os referenciais teóricos e práticos do Programa estão em consonância com as Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica, as Diretrizes Curriculares do Ensino Fundamental, dos Parâmetros Curriculares Nacionais e com os Referenciais Curriculares da Rede Estadual de Ensino de Mato Grosso do Sul – ensino fundamental, de forma ativa e reflexiva, dando sustentabilidade à formação do professor, às suas limitações e dificuldades.

Nessa ótica, o Programa Além das Palavras visa à ampliação das competências do professor nas áreas de Matemática e de Língua Portuguesa e contempla ações voltadas para a melhoria dos procedimentos em sala de aula, otimização do tempo pedagógico,

aprofundamento de conhecimentos curriculares e a disseminação de estratégias de transposição didática adaptadas aos diferentes ritmos de aprendizagem dos estudantes, levando-se em conta as habilidades e competências.

2.5.1 Língua Portuguesa – alfabetização

A proposta pedagógica do Programa Além das Palavras em Alfabetização baseia-se nas recomendações da Ciência Cognitiva da Leitura. Relativo ao Método Metafônico o Programa apresenta um conceito operacional de alfabetização: “**Aprender a Ler**” e “**Ler para Aprender**” (grifo nosso), como momentos distintos desse processo de aprendizagem, conforme Oliveira (2003, p. 25) “**Aprender a ler é diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade e da vida refere-se aos momentos de ler para aprender**”.

O termo metafônico, segundo Oliveira (2003, p. 40) é usado para ressaltar as duas características principais do método: a ênfase no ensino das relações entre sons e letras e na metacognição. O método enfatiza a metacognição, a metalinguagem e o ensino das relações entre sons e letras, o princípio fônico. Nesse sentido, Oliveira (2004, p. 20) aponta, ainda, que:

Metacognição: é o mesmo que aprender a aprender. São as habilidades que permitem ao aluno acompanhar seu processo de leitura para saber se está compreendendo, que tipo de texto está lendo, como deve ler, como resumir, inferir, etc.

Metalinguagem: refere-se à linguagem (vocabulário) utilizada para falar e refletir sobre a língua. Por exemplo: conceitos de frase, palavra, sílaba, termos utilizados para falar sobre ortografia, sintaxe, etc.

Princípio fônico: trata da relação entre as letras (grafemas) da linguagem escrita e os sons individuais (fonemas) da linguagem falada. O ensino do princípio fônico ou da fônica tem por objetivo ajudar o aluno a entender como as letras correspondem aos sons.

O Método Metafônico preconiza que o estudante está alfabetizado quando é capaz de ler e escrever com autonomia, pois a essência da alfabetização consiste em ensinar a decifrar o código alfabético por meio da identificação de palavras de forma automática, aplicando o princípio fônico para decodificá-las, transformando sons em letras e vice-versa. A garantia de uma boa alfabetização ainda inclui desenvolver a capacidade para pensar e refletir sobre as regras: a metacognição, fazendo uso adequado da metalinguagem, daí o nome método metafônico. Nesse método, termos e práticas como leitura em coro, exercícios de caligrafia e

de ortografia, cada vez mais distantes das classes de alfabetização, voltam a fazer parte do cotidiano de professores e alunos.

Referente à Ciência Cognitiva da Leitura, os estudos nos últimos 30 anos permitiram avanços e descobertas notáveis a respeito de como as crianças aprendem a ler e de como devemos ensinar as crianças a aprender a ler. Hoje, o estudo cognitivo da leitura constitui-se numa base interdisciplinar que reúne psicologia cognitiva, linguística e neurociências, com verificações experimentais de hipóteses em laboratórios e fora desses, demonstrando alta capacidade explicativa da leitura competente e da sua aprendizagem.

Segundo a Academia Brasileira de Ciências, em documento lançado no ano de 2011 sobre Aprendizagem Infantil, as funções neurológicas monitoradas durante os processos de aprendizagem da leitura e escrita comparam metaforicamente o cérebro a um computador que processa a informação de entrada (*input*) e emite respostas adequadas (*output*).

O conhecimento sobre as bases fisiológicas, neurológicas e neurolinguísticas permite compreender a especificidade da leitura, que é a identificação de palavras e as variáveis que permitem transformar um analfabeto em leitor e um leitor aprendiz em um bom leitor. Também identificam e nos permitem distinguir com clareza as relações entre identificar palavras, identificar o sentido das palavras e compreender textos a partir de uma leitura. Esses processos se tornam possíveis por meio de um ensino adequado da decodificação e da necessidade do desenvolvimento da fluência e vocabulário como precondições para a formação de um leitor autônomo.

Portanto, para alfabetizar no Programa Além das Palavras, o material “Alfa e Beto” (OLIVEIRA, 2008) aborda o “Aprender a Ler” e o “Ler para Aprender” com as competências e os conteúdos divididos em: Fundamentos, Pré-requisitos, Requisitos, Vocabulário e Compreensão, conforme figura síntese (OLIVEIRA, 2008, p. 58):

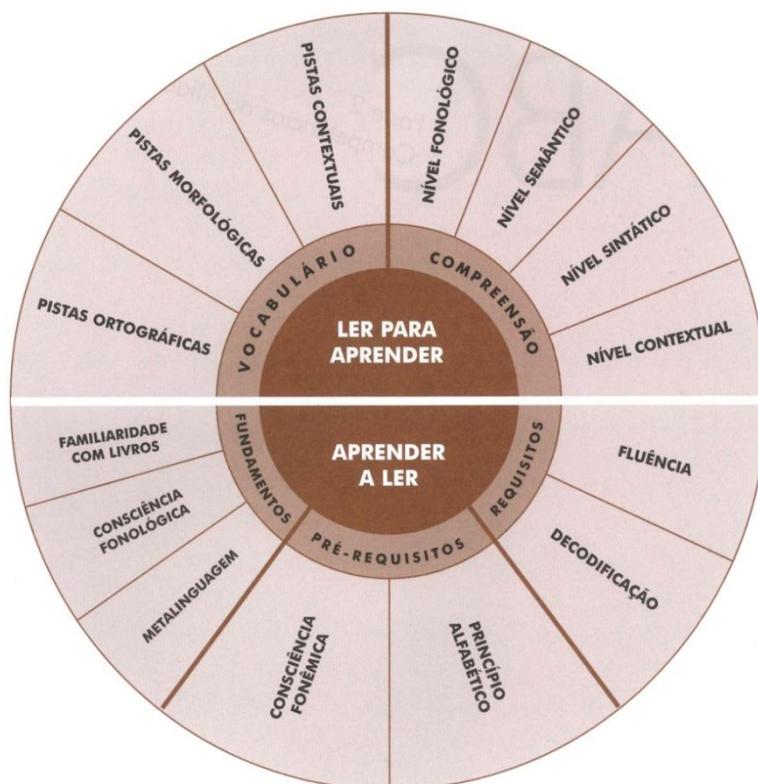


Figura- síntese do Programa de Alfabetização Alfa e Beto

De acordo com a figura acima, O “Aprender a Ler” envolve: Fundamentos, Pré-requisitos e Requisitos. Para melhor compreensão, discorreremos sobre cada parte que compõe a figura.

Nos **Fundamentos**, trabalha-se a Familiaridade com livros e textos impressos, a Consciência Fonológica e a Metalinguagem. Familiaridade com livros e textos impressos envolve o manusear livros, conhecer e apropriar-se do sentido e direção em que se lê e escreve (ler da esquerda para a direita, de cima para baixo), conhecer os nomes das partes do livro e identificar as principais características do livro (autor, título, ilustração, disposição, capa, contracapa, diferença entre palavra e imagem, função das ilustrações, etc.), identificar diferentes tipos de texto, “escrever”, ilustrar e editar “livros” (destaque do autor).

O trabalho com a **Consciência Fonológica** engloba a capacidade de identificar e discriminar diferentes sons – fundamentais para o desenvolvimento posterior da consciência fonêmica (identificar que as palavras têm sons) e da decodificação (identificar a correspondência entre os sons e as letras), identificar os fonemas mais característicos das letras da Língua Portuguesa, identificar e produzir rimas, respeitar ritmo.

O trabalho com a **Metalinguagem** prioriza a linguagem própria para falar sobre a língua: nome das categorias gramaticais, função das ilustrações etc., comandos usuais na

escola e na vida escolar; vocabulário relevante para lidar com: livros e objetos relacionados com a escola, com a linguagem – palavra, sílaba, letra, frase, rima, figura, ilustração; identificar o nome e forma das letras; conhecer operacionalmente a ordem alfabética; termos relacionais e de posição: em cima, embaixo, direita, esquerda, frente, trás, primeiro, segundo, números, formas geométricas.

Os **Pré-Requisitos** trabalham a consciência fonêmica e o princípio alfabético. Para o desenvolvimento da consciência fonêmica há o trabalho de identificação das relações entre sons e letras, demonstrando que conhece o princípio alfabético.

O **Princípio Alfabético** refere-se ao conhecimento de que os sons correspondem a letras e vice-versa. O ensino do princípio alfabético compõe-se de duas partes intimamente relacionadas: o desenvolvimento da consciência fonêmica e o conhecimento do alfabeto. Aprender o princípio alfabético significa saber que as palavras representam sons, compõem-se de sons e letras, algumas letras se combinam de formas diferentes para formar palavras diferentes (ex: amor, mora, ramo, armo, Roma, Omar, mar, ora etc.). As letras e sons podem ser usados para identificar palavras, analisar e sintetizar sons – análise⁶ e síntese⁷ de sons ou sílabas.

Nos **Requisitos**, priorizam-se o trabalho com a Decodificação e a Fluência em leitura. Em Decodificação trabalha-se a capacidade de transformar letras em sons (ler) e sons em letras (escrever). A Decodificação depende fundamentalmente da capacidade de analisar (separar) e sintetizar (juntar) letras e sons: os fonemas representados pelas letras para identificar (ler ou escrever) palavras. Demonstrar o domínio do código alfabético da Língua Portuguesa, identificando o som mais característico de cada letra do alfabeto.

Para o trabalho com a Fluência em leitura enfatiza-se a capacidade de ler com velocidade e ritmo adequado sem erros excessivos (menos de 5% de erros); fluência refere-se ao ritmo, velocidade e precisão da leitura. Para adquirir fluência na leitura, o trabalho com a alfabetização possibilitará o domínio do Sistema Alfabético que implica relações regulares, relações contextualmente regulares e relações arbitrárias.

As **relações regulares** trabalham a relação letra/som nas quais há uma correspondência biunívoca⁸, ou seja, conteúdo semântico de um signo linguístico: *p, b, f, v, d,*

⁶ Análise – capacidade de decompor uma palavra em sílabas, letras (morfemas) e sons (fonemas). Análise é separar os sons que estão nas palavras. A análise é uma competência fundamental para ajudar o aluno mais tarde a decodificar adequadamente as palavras que lê e escreve.

⁷ Síntese – Capacidade de juntar sons ou letras para formar sílabas e palavras. Juntar os sons para formar palavras.

⁸ Correspondência biunívoca – nesse caso, um fonema tem apenas uma representação gráfica e uma representação gráfica corresponde a apenas um fonema.

t, lh, nh etc. Exemplos: a letra B terá sempre o mesmo som em diferentes posições (BATATA, CABANA, SAMAMBAIA); a letra T sempre terá o mesmo som (TERRA, ATENTADO, SEMENTE); e assim por diante.

As **relações contextualmente regulares** existem quando uma unidade sonora tem mais de uma representação gráfica. Por exemplo, para indicar que o som é nasal podemos usar *ã, an, am (irmã, tanto, pomba)*. Ou, ainda, uma unidade gráfica (letra) representa mais de uma unidade sonora, como o que acontece com a letra R, que dependendo da posição pode ser fraca ou forte: *rato* e *aranha*.

As **relações arbitrárias são** aquelas as quais duas letras representam o mesmo som no mesmo lugar – *casar, azar*. Nesse caso, somente com muita leitura saberemos que letra usar.

A seguir, temos o quadro de Oliveira (2008), com os fonemas da Língua Portuguesa com suas correspondências, representações nas diferenças e identidades:

Correspondências biunívocas entre fonemas e letras	Uma letra representa diferentes sons, dependendo da posição	Um som representado por diferentes letras segundo a posição	Letras que representam fonemas idênticos em contextos idênticos
P /p/ B /b/ T /t/ D /d/ F /f/ V /v/ A /a/	S /s/, /z/, /ss/ M /m/ N /n/ L /l/ ou /u/ E /e/ ou /i/ O /o/ ou /u/	/k/ c ou qu /g/ g ou gu /i/ e ou i /u/ o ou u /rr/ rr ou r /gu/ gu ou gu	/z/ intervocálico: s, z, x /s/ intervocálico: ss, ç, sc /ch/ ch e x /j/ diante de e, i: j, g

(OLIVEIRA, 2008, p. 94)

O quadro nos mostra com clareza que temos as correspondências das letras dependendo da posição que ocupam, o que torna a estrutura fonêmica da língua essencial para o trabalho de alfabetização, permitindo ao professor: decidir a ordem de ensino de sons e letras, identificar sons mais difíceis e mais fáceis de ensinar, decidir a ordem em que vai ensinar, prever onde os estudantes terão mais dificuldade e a possível causa de confusão entre os sons.

Relacionado ao **“Ler para Aprender”** temos o vocabulário com as pistas ortográficas, morfológicas e contextuais, e a compreensão envolvendo o nível fonológico, semântico, sintático e contextual. Pistas ortográficas, morfológicas e contextuais no estudo com o vocabulário implicam identificar a palavra, conhecer o seu sentido, usá-la adequadamente numa determinada comunicação, identificar o seu sentido no dicionário (entre

os vários sentidos que uma palavra pode ter), depreender o sentido da palavra a partir do contexto de um texto, por meio de estratégias específicas para desenvolver vocabulário.

Para Oliveira o processo de compreensão se dá em dois níveis:

Primeiro, o da identificação pura e simples de uma palavra: Deus, morto, fantasma, Europa. Essa identificação pode se dar por diversos meios, inclusive com ajuda de ilustrações ou pistas existentes no texto. [...] No segundo nível a compreensão refere-se à interpretação, que envolve classificar, relacionar, avaliar, refletir. Esse nível resulta da interação entre o texto e a experiência do leitor (OLIVEIRA, 2003, p. 209).

Esses níveis do processo de compreensão ocorrem na ordem indicada abaixo:

- nível fonológico e ortográfico: identificar as palavras;
- nível semântico: compreender o sentido das palavras (vocabulário);
- nível sintático: compreender o sentido das sentenças;
- nível contextual: compreender o sentido do texto no contexto.

Todos esses níveis são trabalhados durante o processo de alfabetização com gradação de complexidade, envolvendo atividades lúdicas e criativas, sendo cada atividade com seu objetivo específico.

Para desenvolver a escrita, o alfabetizando também percorre etapas distintas e bem definidas. O desenvolvimento da escrita dá-se por meio de estratégias, com habilidades manuais de saber escrever (para não concentrar sua atenção na mecânica da escrita e sim no conteúdo da informação), domínio da forma ortográfica das palavras, de frases e textos simples, nos níveis: da letra, da palavra, da frase e do texto.

O nível da letra – caligrafia: desenvolve-se a postura ao se sentar, posição do papel, formas corretas de se pegar no lápis, ensinando os movimentos grosseiros mais amplos, movimentos mais finos, o ensino das letras cursivas minúsculas e maiúsculas, a fluência para escrever.

O nível da palavra – ortografia: trabalha-se a fluência no domínio ortográfico (transformar sons ou palavras orais em palavras escritas). Escrever palavras simples de forma legível e ortograficamente correta.

O nível da frase – consciência sintática: atividades para produzir frases e textos simples respeitando a pontuação e as principais convenções ortográficas.

O nível do texto – escrever e redigir: o trabalho para redigir pequenos textos simples, com princípio, meio e fim, primeiro na oralidade, depois na escrita.

Nesse contexto, o Programa utiliza-se de uma grande variedade de textos para atender aos diferentes objetivos da leitura: textos para ensinar o estudante a decodificar; textos para ensinar o aluno a adquirir fluência; textos para desenvolver competências de metalinguagem, vocabulário e compreensão de leitura e leituras escolhidas e feitas pelo professor.

Em relação às metas e objetivos para a alfabetização, ao final do período alfabetizador, os estudantes deverão ser capazes de ler com fluência e compreensão, de escrever palavras simples de forma legível e ortograficamente corretas, além de redigir pequenos textos e adquirir o hábito e gosto pela leitura.

2.5.2 Língua Portuguesa – 3º ao 5º ano

A proposta pedagógica de Língua Portuguesa para o 3º ao 5º ano do ensino fundamental se apoia numa concepção de ensino da língua que contempla:

- competências de leitura, escrita e expressão oral;
- o duplo objetivo do ensino da língua: como instrumento e como fim em si mesmo;
- competências para lidar com a estrutura e com os usos sociais da língua.

O uso da língua como instrumento tem por objetivo dar ao estudante autonomia para usar a língua para aprender outras disciplinas, requerendo para isso o conhecimento da estrutura da língua, a competência para seu uso, a ampliação do vocabulário e o uso de estratégias para ampliação de vocabulário. O uso da língua como fim objetiva ao educando experiências que permitem conhecer sua função e utilidade, inclusive como instrumento de desenvolvimento cultural e de lazer.

O ensino da língua deve privilegiar: a observação reflexiva e a sistematização do seu conhecimento e funcionamento; a promoção e o desenvolvimento de competências para lidar com a estrutura e os usos sociais da língua.

Outro ponto importante para o trabalho de 3º ao 5º ano do ensino fundamental é a compreensão da estrutura da língua que se organiza da seguinte forma:

- o entendimento dos elementos centrais da frase e de suas relações (concordância/complementar/ligação);

- o conhecimento das classes de palavras apenas para nomear os elementos e não como um fim em si;
- cada aspecto do estudo da língua apoiada em diferentes pontos de partida: o texto como ponto de partida para o desenvolvimento das demais competências; o parágrafo como unidade básica para a organização de ideias e a frase como unidade para o estudo das relações sintáticas.

O texto e o contexto proporcionam elementos para observar e refletir sobre o funcionamento da língua e a proposição de diversas atividades que permitem ao estudante organizar e sistematizar seus conhecimentos, indo além do texto e aplicando-os a novas situações. Também a compreensão dos usos sociais da língua por meio de estratégias com as tipologias textuais mais usadas e suas principais intenções: narrar, descrever, informar, persuadir, procedimentos, bem como o trabalho com poesia.

O trabalho com o material didático do Programa, do 3º ao 5º anos do ensino fundamental, consolida o processo de alfabetização (3º ano), amplia a consciência sintática, inicia os estudantes nos aspectos mais complexos da redação de textos, ajudando-os no domínio e uso da Língua Portuguesa.

O material de apoio de Língua Portuguesa apresenta um programa de ensino dinâmico e atualizado. Cada livro da coleção é composto de quatro unidades e cada unidade aprofunda o conhecimento de um gênero de texto e ilustra diferentes tipos de texto pertencentes a esse gênero. Cada unidade se compõe de cinco lições e cada lição segue a mesma estrutura. A última aula de cada unidade é uma aula de integração e revisão.

O currículo trabalhado no material de Língua Portuguesa desenvolve-se por meio de atividades sistematizadas em torno da leitura, compreensão, tipologias textuais, ortografia e a escrita. A coleção apresenta um programa de ensino que inclui as competências de leitura, escrita e expressão oral, provoca a observação reflexiva da linguagem e desenvolve a criatividade dos estudantes, com uma proposta equilibrada sobre a estrutura e os usos sociais da língua.

Apresenta um currículo em espiral, em que os conteúdos são ampliados e aprofundados a cada ano, com um programa de ensino organizado por unidades – cada unidade gira em torno de um determinado grupo de gêneros textuais (narrativo, descritivo, persuasivo e procedimentos).

O ensino é estruturado – organizado em blocos de atividades e promove o desenvolvimento sistemático e ordenado de todas as competências básicas para o domínio da Língua Portuguesa, caracterizando-se pela:

- promoção da observação reflexiva da linguagem;
- promoção da revisão e a consolidação da aprendizagem ao final de cada unidade;
- promoção do desenvolvimento oral e a fluência da leitura.

Os **Blocos de Atividades** apresentam-se com atividades contextualizadas para desenvolver competências sintáticas, analisar e utilizar os elementos que ajudam na coesão do texto; para desenvolver compreensão de conceitos, morfologia e ortografia; atividades de ditado realizadas pelo professor.

A **Redação** – analisa o nível do texto com atividades que incluem o domínio de estratégias e técnicas de redação e atividades práticas supervisionadas de redação.

Os **Quadros de Referência** inseridos no final dos livros B, C e D servem como apoio para os aspectos gramaticais mais usuais.

O livro **Para Ler e Rer** reitera o próprio nome, pois é um livro para ser lido e relido quantas vezes forem necessárias para adquirir a fluência da leitura. Todos os textos desse livro foram cuidadosamente escolhidos para ajudar o leitor a desenvolver uma leitura agradável, fluente, ou seja, com ritmo, entonação e prosódia.

A fluência de leitura é essencial para que o estudante possa compreender o que lê. A fluência é a ponte que liga a capacidade de identificar a palavra (decodificar) com a compreensão. A fluência por si só não garante a compreensão, pois para compreender um texto são necessários outros conhecimentos, especialmente o conhecimento do vocabulário, do sentido das palavras. É um livro que organiza textos em duas partes:

- na primeira parte, encontram-se textos de poesia, cuidadosamente escolhidas (com rima, sem rima, novos e antigos, com autores muito conhecidos e autores menos conhecidos). Entretanto, em todos os textos os autores se esmeram na escolha das palavras, das frases, das construções, das rimas, do ritmo, que permitem várias leituras, várias formas de expressão, pela beleza e qualidade em que se apresentam;
- na segunda, encontram-se textos de prosa. São textos variados – textos informativos, descritivos, didáticos, diálogos, notícias, dentre outros. Alguns textos se apresentam

adaptados para tornar fácil a leitura. Outros se apresentam em duas versões – versão original e versão adaptada – para ajudar os leitores iniciantes.

Acompanha o Manual de Desenvolvimento da Fluência de Leitura, que apresenta uma metodologia apropriada para o professor utilizar o livro com proveito.

O livro **Usando Textos em Sala de Aula** apresenta informações específicas sobre as características dos vários gêneros e os mais variados tipos possíveis que circulam socialmente, levando em consideração a trama que entrelaçam as palavras, diferenciando-os na função que cada um se apresenta.

Nesse sentido, segundo Oliveira *et al*:

QUADRO 2 - Tipos e gêneros textuais

Tipo	Intenção Comunicativa	Gêneros
I – Narrativo	Contar uma história imaginária (ficção) ou real.	Contos tradicionais, contos de fadas, fábulas, lendas, mitos, biografia, carta, bilhete, diário, história em quadrinhos, notícia, conto moderno, crônica, relato de viagem.
II - Informativo	Informar, relatar, fazer conhecer, explicar, esclarecer.	Definição, descrição, informativo, dicionário, enciclopédia, instrucional, didático, embalagem, roteiro turístico, entrevista.
III - Persuasivo	Argumentar, convencer.	Aviso, sinais, placas, folheto, anúncio, convite, cartaz.
IV - Procedimento	Explicar as etapas, como funciona, como montar ou fazer algo.	Formulários, listas, instruções, receita, normas e combinados.
V – Poesia	Emocionar, sensibilizar, exprimir valores ou sentimentos de forma sintética ou figurada.	Poema.

(OLIVEIRA, *et al*, 2008, p. 30).

Assim, é um livro de referência ao professor. Deve ser estudado, articulado com todos os livros da Coletânea para se trabalhar cada gênero sugerido nos conteúdos e, ainda, consultado pelo professor de qualquer um dos segmentos, sempre que necessário.

2.5.3 Leitura e compreensão

O objetivo desse trabalho é desenvolver a compreensão da leitura, por meio da expressão oral, vocabulário, conhecimento sobre características dos gêneros e tipos de texto e competências de compreensão.

Para desenvolver a compreensão, o material que fundamenta o Programa dá ênfase ao nível da palavra, da frase e do texto, da seguinte forma:

- o nível da palavra realiza-se pelo trabalho com atividades contextualizadas para desenvolver compreensão de conceitos, morfologia e ortografia e atividades de ditado realizadas pelo professor;
- o nível da frase propõe atividades contextualizadas para desenvolver competências sintáticas, analisar e utilizar os elementos que ajudam na coesão do texto;
- quanto ao nível do texto, promove atividades que incluem o domínio de estratégias, técnicas e atividades práticas supervisionadas de redação e atividades para desenvolver competências de fluência de leitura, expressão oral e a memória.

Desse modo, estabelece-se que, quando a leitura é deficiente, conseqüentemente a produção textual também será, pois é com o hábito da leitura que se enriquece o vocabulário, a oralidade e a escrita.

2.5.4 Fluência de Leitura

A fluência é uma das competências mais importantes no processo da leitura. Ler com fluência significa ler:

- com certa velocidade, cada vez maior ao longo da escolaridade;
- sem erros, hesitações, gaguejar, silabar, e atraso na leitura;
- com prosódia, com entonação correta.

A fluência refere-se à qualidade da leitura e inclui os indicadores:

- a velocidade – o número de palavras por minuto;
- a precisão – o número de erros cometidos durante a leitura;
- a prosódia – o ritmo e entonação da leitura. Uma prosódia adequada reflete o entendimento da pontuação e da sintaxe, o que permite a compreensão do texto.

A fluência é o fator mais importante para a compreensão de um texto lido pelo próprio estudante. Quanto maior a fluência, maior a probabilidade de o aluno entender o que leu.

Um dos desafios a ser superado na aprendizagem da leitura é a fluência, isto é, ler com velocidade, sem erros e com prosódia adequada. A prosódia reflete que o aluno compreende

os sinais de pontuação e a sintaxe do texto. Ao longo da escolaridade, o estudante deve aumentar progressivamente a sua fluência, até atingir cerca de 250 palavras por minuto em um texto informativo, com compreensão.

A **velocidade** de leitura é essencial por razões teóricas e ao mesmo tempo práticas. As razões práticas são as exigências da vida e da escola, pois exigem leituras em tempos muito rápidos, até mesmo em segundos. A razão teórica deriva das exigências de compreensão: compreender o que lê – o aluno precisa alimentar o cérebro com informações que serão relacionadas. Por exemplo, para entender um texto de 10 linhas é preciso que a leitura seja feita com a velocidade que seja possível armazenar as informações na memória de trabalho – de forma a poder relacionar as ideias.

A **precisão** refere-se à capacidade de ler sem erros. Entende-se por erro ler decodificando, silabando, hesitando, gaguejando, emendando palavras, lendo a palavra de modo errada ou, ainda, lendo uma palavra no lugar de outra. Um erro faz com que o leitor pare, volte atrás, às vezes se perdendo no texto, atrapalhando a leitura e retardando a velocidade. Em um estudante alfabetizado, o máximo de erros aceitável é 5%, isto é, 5 (cinco) palavras em cada 100 (cem) palavras.

A **prosódia** refere-se à capacidade de ler com ritmo e entonação adequados, de maneira que o leitor demonstre o entendimento da estrutura sintática da frase: as vírgulas, a pontuação, modulação para interrogação etc. Inclui, ainda, o ritmo da leitura, que deve ser fluido, sem arrancos.

Um leitor inexperiente, sem fluência, é aquele que: lê pouco; lê aos arrancos; identifica palavras, mas não as emenda bem na leitura da frase, deixando largos espaços; não demonstra, pela entonação, que está compreendendo bem o texto; não adquiriu um ritmo fluido de leitura; lê com esforço, concentrando sua atenção na decifração da leitura e não na compreensão do texto.

Para desenvolver fluência de leitura é preciso ler muito. O desafio do professor é criar um círculo virtuoso: ler várias vezes as mesmas palavras e construções de frases; ler cada vez mais rápido; com maior fluência, ler mais; com mais leitura, aprender mais palavras; identificar automaticamente essas palavras.

Estudos mostram que a melhor forma de desenvolver fluência se dá pela releitura de textos adequados à capacidade do leitor. Para isso, os textos devem: ser curtos – para facilitar e estimular a releitura; ter sintaxe simples, sem desafios semânticos (palavras conhecidas e de

alta frequência, ou seja, palavras muito usadas nos textos que o estudante deve ler na escola e em casa); ter frases estruturadas e estruturas repetidas.

Soma-se a textos adequados o que o estudante precisa aprender e praticar: ouvir o professor lendo, pois o exemplo do professor é essencial; ler em coro, para adquirir ritmo e velocidade; ler silenciosamente o mesmo texto várias vezes, sem balbuciar, para não retardar a leitura; ler em voz alta, individualmente ou em público, de vez em quando, para praticar esse tipo de leitura e superar suas próprias dificuldades, sob orientação do professor que deverá encorajá-lo.

Ao final do 2º ano do ensino fundamental, o estudante já deve possuir uma capacidade mínima de fluência, lendo cerca de 60 a 80 palavras por minuto, evoluindo até chegar ao 5º ano do ensino fundamental lendo, pelo menos, 140 palavras por minuto, conforme Oliveira:

Metas para o desenvolvimento da fluência

Ano (Ensino fundamental de 9 anos)	Palavras por minuto (em texto)
2º	80 a 90
3º	90 a 110
4º	110 a 130
5º	130 a 140

OLIVEIRA (2010, p. 20)

A melhor estratégia para desenvolver fluência é ler muitas vezes o mesmo texto, cada vez melhor. Para isso, é essencial o *feedback* do professor durante a leitura e a releitura dos estudantes

Além de Língua Portuguesa e Matemática, estão envolvidos no programa a interdisciplinaridade por meio de projetos, o uso das tecnologias e recursos midiáticos, os componentes curriculares Arte, Educação física e Produções Interativas, além da Educação Especial na perspectiva da educação inclusiva.

Embora o Programa Além das Palavras tenha contribuído com a melhoria dos índices de desempenho dos alunos dos anos iniciais da rede estadual de ensino, a partir do ano de 2014 ele foi descontinuado oficialmente por razões que desconhecemos.

CAPÍTULO III

ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS

3.1 Seleção, adaptação e aplicação de atividades

A partir do levantamento das principais dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações diagnósticas, decidimos pesquisar, analisar e selecionar algumas atividades do Programa de Alfabetização Alfa e Beto (1º e 2º anos) e dos livros didáticos da coleção ABCD (de 3º a 5º ano) do Programa Além das Palavras.

A princípio, julgávamos que os livros A, B ou C pudessem servir de parâmetro para a seleção e aplicação de algumas atividades com vistas à recuperação de saberes básicos de leitura e escrita. No entanto, ao confirmarmos o grau de dificuldade dos alunos por meio das avaliações diagnósticas e de observarmos os graus de dificuldade das atividades desses livros, reconhecemos que não seriam adequadas para cumprir o objetivo ao qual nos propúnhamos: ir ao encontro das principais lacunas do processo de alfabetização dos alunos e preenchê-las.

Por isso, optamos por analisar, selecionar e aplicar atividades baseadas no Programa de alfabetização Alfa e Beto, nos livros A (3º ano), livro B (4º ano), Manual de Consciência Fonêmica (de uso coletivo) e no livro Grafismo e Caligrafia – Letras Cursivas, (2º ano – alfabetização).

Além desses livros e manuais didáticos, fizemos uma exaustiva pesquisa em um material que embasa também todo o Programa Alfa e Beto de alfabetização: o ABC do alfabetizador, livro que apresenta, em 518 páginas de informações teóricas e práticas sobre todos os componentes essenciais do processo de alfabetização, de autoria de João Batista Araujo e Oliveira, idealizador e autor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Foi desse livro que extraímos todos os princípios metodológicos que nortearam as atividades desenvolvidas na classe de 6º ano com a finalidade de desenvolver, nos alunos, as competências de alfabetização que lhes faltavam ou estavam incompletas.

Segundo Oliveira (2008, p. 25), existem competências específicas de alfabetização. Essas competências são conhecidas, mapeadas, e precisam ser aprendidas. Todas elas podem ser ensinadas. Além disso:

- todas as competências levam à compreensão, requerem compreensão, mas não se confundem com ela. Há uma sequência que deve ser respeitada e, se não o for, pode acarretar importantes lacunas na futura aprendizagem dos alunos. Cada uma tem uma função própria e precisa ser ensinada e aprendida.
- a maioria dos pré-requisitos se aprende de maneira informal em ambientes letrados, isto é, onde livros, revistas, jornais, conversa sobre material de leitura são parte do cotidiano, crianças que provenham de lares mais carentes, precisam aprender esses pré-requisitos antes de iniciar o processo de alfabetização.
- desenvolvimento das habilidades e competências de consciência fonêmica e decodificação requerem um ensino estruturado e sistemático

– não se adquirem ao acaso ou por meio de mera exposição de textos a textos.

- além dessas competências, o processo de alfabetização inclui o desenvolvimento de competências para escrever, que vão desde habilidades manuais relacionadas com a caligrafia até o desenvolvimento de complexos processos para estruturar, organizar, redigir e rever textos.

No quadro abaixo, podemos ver as competências da alfabetização agrupadas em cinco conjuntos:

Competências da alfabetização

<p>1. Fundamentos consciência fonológica</p> <p>familiaridade com livros e textos impressos</p> <p>metalinguagem</p> <p>2. Pré-requisitos consciência fonêmica</p> <p>princípio alfabético</p> <p>3. Requisitos decodificação</p> <p>fluência</p> <p>4. Desenvolvimento da leitura vocabulário</p> <p>compreensão</p> <p>5. Desenvolvimento da escrita o nível da letra: caligrafia</p> <p>o nível da palavra: ortografia</p> <p>o nível da frase: consciência sintática</p> <p>o nível do texto: escrever e redigir</p>

(OLIVEIRA, 2008, p. 23)

Conforme as orientações desse programa de alfabetização (OLIVEIRA,2004), essas competências devem ser ensinadas com foco específico, dentro de uma estrutura e sequência. Deve haver, assim, uma ordem de prioridade da ênfase de cada etapa.

Após a coleta e análise das diversas avaliações diagnósticas, buscamos estabelecer uma relação entre as principais dificuldades dos alunos e as competências da alfabetização

apresentadas no quadro acima. Dessa forma, foi possível identificar quais conjuntos de competências necessitavam ser enfocados prioritariamente nesse trabalho de recuperação, que é a proposta desta dissertação.

Nem todas as competências foram contempladas nesse trabalho de intervenção. Isso se deu porque, em relação às competências de fundamento – consciência fonológica, familiaridade com livros e textos impressos e metalinguagem –, a maioria dos alunos nesse ano de escolaridade já têm um bom domínio sobre elas. Já as competências de leitura relacionadas à fluência, vocabulário e compreensão não foram abordadas para não comprometer os limites desta pesquisa e, por fim, as competências de desenvolvimento da escrita – a consciência sintática em relação aos modificadores em frases: singular/plural, masculino/feminino; aumentativo/ diminutivo etc., e à produção de texto, já são previstas para serem trabalhadas ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Sendo assim, entendemos que as dificuldades/lacunas residem em 6 (seis) competências da alfabetização que os alunos apresentam defasagem. São elas: as competências de pré-requisitos (a consciência fonêmica e o princípio alfabético); nos requisitos (decodificação e no desenvolvimento da escrita); os níveis da letra (caligrafia); da palavra (ortografia) e, parcialmente, da frase (consciência sintática).

Dentro de cada competência selecionada para o trabalho de recuperação, elencamos habilidades e exemplos de atividades extraídas do quadro Base para currículos de alfabetização do ABC de Alfabetizador (OLIVEIRA, 2008, p. 26-27), obra que fundamenta os princípios metodológicos do Programa de alfabetização Alfa e Beto, adotado no Além das Palavras.

Portanto, com foco na recuperação dos alunos nas 6 (seis) competências selecionadas, pesquisamos, elaboramos e aplicamos as atividades a seguir descritas e analisadas.

3.2 Competência: consciência fonêmica

Essa competência é considerada por Oliveira (2008) uma atividade preparatória à alfabetização, cujo objetivo é brincar com sons, letras e palavras e não aprender ortografia. Mas, no caso desta pesquisa, como os alunos do 6º ano já foram alfabetizados, as atividades desenvolvidas não se restringiram às brincadeiras, mas se direcionaram às suas principais dificuldades com relação aos fonemas /r/, /R/, /g/, /lh/, /nh/, /bl/, /cl/, /fl/, /pl/, /gl/, /br/, /cr/, /dr/, /gr/, /pr/ entre outros, e das vogais nasais /ã, ã, ã, õ, ã/.

É a capacidade de identificar, utilizar, pensar e brincar com os sons das palavras. Antes de aprender a ler as crianças precisam ter consciência de como os sons funcionam nas palavras. Precisam compreender que as palavras são feitas de sons, representados pelos fonemas. E essa aprendizagem comprovadamente, está fortemente associada ao processo de decodificação: se realizada, leva ao sucesso; se ausente, causa dificuldades (OLIVEIRA, 2008, p. 91).

Habilidades:

- identificar, discriminar e produzir os 31 fonemas da Língua Portuguesa;
- associar fonemas e grafemas;
- identificar os sons (fonemas) em diferentes lugares de uma palavra;
- analisar e sintetizar, isto é, juntar e separar fonemas para formar ou decompor palavras;
- contar o número de fonemas de uma palavra.

Exemplos de atividades:

- jogos para aprender a ouvir;
- ouvir e produzir rimas;
- associar palavras com os mesmos sons (iniciais ou finais);
- identificar e comparar tamanho de palavras;
- segmentar palavra em sílabas.

3.2.1 Análises de atividades aplicadas

Para elaborar e aplicar as atividades de consciência fonêmica, buscamos os princípios metodológicos no Manual de Consciência Fonêmica, que integra os materiais de alfabetização do Programa Alfa e Beto. Esse manual apresenta um conjunto de atividades lúdicas para ajudar as crianças a identificar os fonemas, grafemas e suas relações, ou seja, os sons que as letras representam. Além disso, há os bonecos Alfa e Beto que são envolvidos nas brincadeiras, introduzindo as atividades e dando o tom de brincadeira. Os alunos aprendem técnicas de análise e síntese fonêmica, que vão lhes permitir aprender a descobrir o princípio alfabético.

As atividades a seguir foram baseadas no Manual de Consciência Fonêmica (2012), e aplicadas em sala de aula.

3.2.2 Fonemas - /lh/ e /nh/: identificando o som

Inicialmente, dissemos aos alunos que iríamos brincar com uns sons diferentes. Eles teriam que ouvir com atenção duplas de palavras pronunciadas pela professora e, depois, dizer o que havia de diferente no som da segunda palavra. Então, começamos a pronunciar as duas palavras como aparecem no quadro abaixo:

bolo – bolha	fala – falha	bula – bulha
rola – rolha	fila – filha	mala – malha

Em seguida, os alunos foram questionados sobre a diferença no som da segunda palavra e muitos responderam que, na segunda palavra, o som ficava “mais forte” ou “molhado”, segundo orientação da professora.

Depois disso, foram estimulados a pronunciar esses vocábulos, explicar com as próprias palavras o que acontece com a posição da língua quando se fala: bolo-bolha, fila-filha, rala-ralha, entre outras. Muitos alunos tentaram explicar que, para pronunciar a segunda palavra, tinham que “apertar” mais a língua. Logo após, fizemos o mesmo procedimento com as palavras do quadro abaixo, cujo fonema-alvo é o /nh/. Conduzimos a análise de maneira semelhante ao fonema anterior e a participação dos alunos foi bastante satisfatória.

Nino – ninho	Dino – Dinho	mino – minho	sono – sonho
mana – manha	bana – banha		

De acordo com as orientações do Programa Alfa e Beto, os blocos de atividades para desenvolver a consciência fonêmica devem ser de curta duração – 15 a 20 minutos –, uma ou duas vezes por dia.

Assim, em um segundo momento, aplicamos outra atividade relacionada aos fonemas /lh/ e/nh/. Veremos a seguir.

3.2.3 Discriminando sons: pares de palavras

Ao iniciar a segunda atividade, instigamos os alunos a adivinharem quais palavras dos pares apresentados teriam os sons /lh/ e /nh/. Escrevemos no quadro as palavras FIO e FILHO e perguntamos aos alunos qual dessas palavras tinham o som /lh/. Todos responderam que era a segunda palavra. Desse modo, fizemos o mesmo com os outros pares de palavras abaixo:

fia – filha	faria – farinha	mia – milha
mania – maninha	teia – telha	tia – tinha
palha – paio	pinha – pia	mola – molha

E

m
seg
uid
a,
ped

imos que prestassem muita atenção porque a professora iria falar um par de palavras e escolher um deles para dizer qual era a palavra que tinha o som /nh/. Enfatizamos que o aluno escolhido iria repetir somente a palavra com o som /nh/. Sendo assim, escolhemos aqueles alunos que, nas avaliações diagnósticas, demonstraram mais lacunas nesse aspecto da alfabetização. Os pares de palavras apresentados nessa atividade foram:

Tim – tinha	quindim – Quinzinho
Serafim – cercadinho	botequim – botequinho
capim – campinho	assim – asinha
clarim – clarinho	jardim – jatinho

Aproveitamos o trabalho com os fonemas /lh/ e /nh/ para contar uma “história” aos alunos com a finalidade de reforçar o entendimento da diferença entre esses fonemas.

Durante a contação da história, os alunos ficaram bastante empolgados e se divertiram muito ao pronunciar o /lh/ e /nh/ imitando o movimento de força.

Historinha do NH e LH

Todas as letras do alfabeto estavam muito felizes porque cada uma possuía um “som”, exceto uma letra: o “H”. Essa letra estava triste porque não tinha nenhum “som”.

Então seus amigos “L” e “N” tiveram uma ideia para ajudar o amigo “H”: convidaram-no para juntar-se a eles quando precisassem fazer um som mais forte.

O “L” explicou:

– “H”, quando estou sozinho e me junto ao “O” faço o som “LO”, mas se você me der uma força, e ficar bem aqui ao meu lado, vou ficar mais forte e farei o som “LHO”. Por exemplo: RALO e RALHO.

Em seguida, o “N” também disse ao “H” que sozinho era fraco, mas que se eles se unissem, fariam um som mais forte. E exemplificou: MINA e MINHA.

Por fim, o “H” considerou brilhante a ideia de seus amigos e ficaram todos contentes.

Sandra Puliezi (adaptada)

O objetivo das atividades de consciência fonêmica, na alfabetização propriamente dita, é apenas ensinar a discriminar sons, sem enfatizar a escrita ortográfica. No entanto, como essas atividades foram aplicadas em um contexto de recuperação de lacunas de aprendizagem no 6º ano, nada nos impede de focar o aspecto ortográfico conjuntamente.

3.2.4 Identificando o som das vogais nasais: /am//em//im//om//um/

Inicialmente, dissemos aos alunos que iríamos brincar com mais sons diferentes. Eles teriam que ouvir com atenção palavras pronunciadas pela professora e, depois, dizer o que havia de diferente no som delas. Então, começamos a pronunciar as duas palavras como aparecem no quadro abaixo:

mãe	mamãe	pão	cão
sente	sinto	sim	nem
nenêm	também	bom	bombom

Em seguida, os alunos foram questionados sobre o que notaram nessas palavras e muitos afirmaram notar o som nasal: ãe, om, im etc.

3.2.5 Identificando o som em diferentes lugares da palavra

No início desta atividade, escrevemos as seguintes palavras no quadro:

anjo	doente	botam	mãe
índio	canja	molham	tião
onde	som	põe	junta

A partir disso, para cada uma ou duas palavras, escolhemos alunos para repetir o som nasal (fanhoso) percebido e dizer se esse som está no princípio, no meio ou no fim da palavra. O resultado foi bastante animador porque os alunos se envolveram na atividade e obtiveram êxito em suas respostas.

3.2.6 Discriminando sons: pares de palavras

A professora anunciou aos alunos que iria falar duas palavras, e eles teriam que repetir a palavra que tivesse o som que ela destacasse. Assim, foram pronunciadas as palavras LIDO e LINDO, em seguida, foi perguntado qual das duas palavras tem o som /in/. Os alunos responderam em coro que era a palavra LINDO. Dessa forma, a atividade continuou com as seguintes palavras:

vinda	vida
Tito	tinto
boba	bomba
tento	teto
pão	pau

Ainda que o objetivo das atividades de consciência fonêmica seja desenvolver uma competência oral – ouvir, discriminar, analisar e sintetizar sons – e não escrever, ler ou aprender ortografia (OLIVEIRA, 2008), nesse contexto de recuperação de alunos do 6º ano, é relevante aproveitar essa oportunidade para mencionar o uso do M nos dígrafos vocálicos que antecedem as P ou B e as normas ortográficas sobre o uso do til para marcar a nasalidade de algumas palavras.

3.3 Competência: princípio alfabético⁹

Essa competência contempla o domínio do código alfabeto. Por ser código, é preciso conhecer, de fato, suas regras de funcionamento para que seja possível decodificá-lo, ou seja, traduzir os sons falados (fonemas) em símbolos impressos (letras ou grafemas).

A respeito disso, Oliveira (2008, p. 116) afirma que

o princípio alfabético se refere à descoberta do princípio que rege o código alfabético, ou seja, que a cada letra corresponde (pelo menos) um som e que a letra carrega esse som se mudar de posição. Mais tarde o aluno vai aprender que, como tudo na vida, há exceções ao funcionamento do código, mas são exceções que confirmam a regra. (OLIVEIRA, 2008, p. 116)

Por isso, o aluno que atinge o 6º ano com lacunas na aquisição do princípio alfabético não consegue compreender claramente as regras que permitem estabelecer as relações tanto regulares quanto irregulares entre sons e letras. E o resultado disso é o que constatamos nas diversas avaliações diagnósticas analisadas no capítulo primeiro deste trabalho.

⁹ Princípio alfabético é a habilidade de compreender que as letras funcionam de forma sistemática e previsível, conectando a linguagem escrita com a linguagem falada, de acordo com OLIVEIRA (2008, p.117).

Segundo Oliveira (2008), a criança compreende o princípio alfabético quando verifica que as letras funcionam de forma sistemática e previsível, conectando a linguagem escrita com a linguagem falada. É na compreensão desse princípio que repousam os fundamentos da alfabetização.

Assim, aprender o princípio alfabético significa saber que:

- as palavras representam sons;
- as palavras compõe-se de sons e letras;
- algumas letras se combinam de formas diferentes para formar palavras diferentes;
- as letras e sons podem ser usados para identificar palavra.

Habilidades:

- identificar o nome das letras;
- identificar letras de diferentes formas gráficas (maiúsculas e cursivas);
- identificar mudança na pronúncia das palavras em função da mudança da posição das letras;
- fazer análise e síntese oral de fonemas;
- conhecer e localizar letras na ordem alfabética.

Exemplos de atividades:

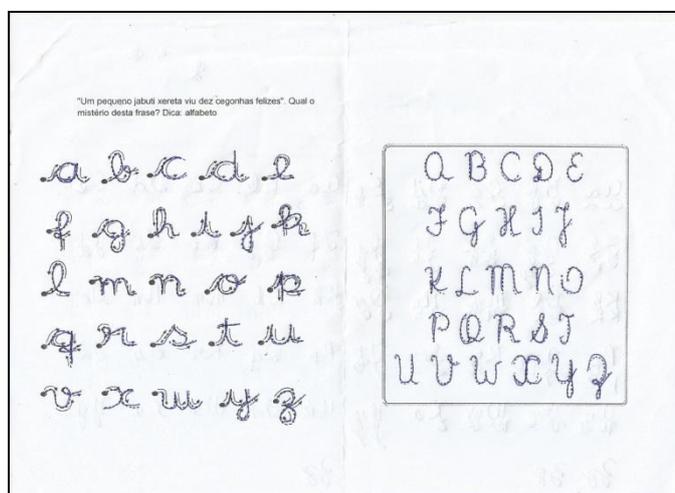
- cantigas, rimas, brincar e manipular letras do alfabeto;
- identificar maiúsculas e minúsculas.

3.3.1 Análises de atividades aplicadas

3.3.2 Revisão do alfabeto: letra cursiva minúscula e maiúscula

Evidentemente, o aluno oriundo dos anos iniciais do ensino fundamental já conhece o alfabeto. Entretanto, em muitos casos da sala de aula, esse conhecimento não se mostra suficientemente consolidado ao ponto de o aluno ser capaz de conhecer o nome das letras, a forma das letras (bastão, cursiva, maiúscula, minúscula), o “som” das letras, identificar vogais e consoantes, identificar a ordem das letras no alfabeto e, sobretudo, para a pesquisa no dicionário, saber a ordem de uma letra em relação a outras letras no alfabeto.

Para Oliveira (2008), o ensino de letras, formas, nomes, ordem alfabética normalmente se dá mediante o reconhecimento de letras em leituras feitas pelos adultos, cantigas infantis, brincadeiras, cartazes, cartelas, cartões com letras e, sobretudo, por meio de atividades escritas, como o ensino de caligrafia.



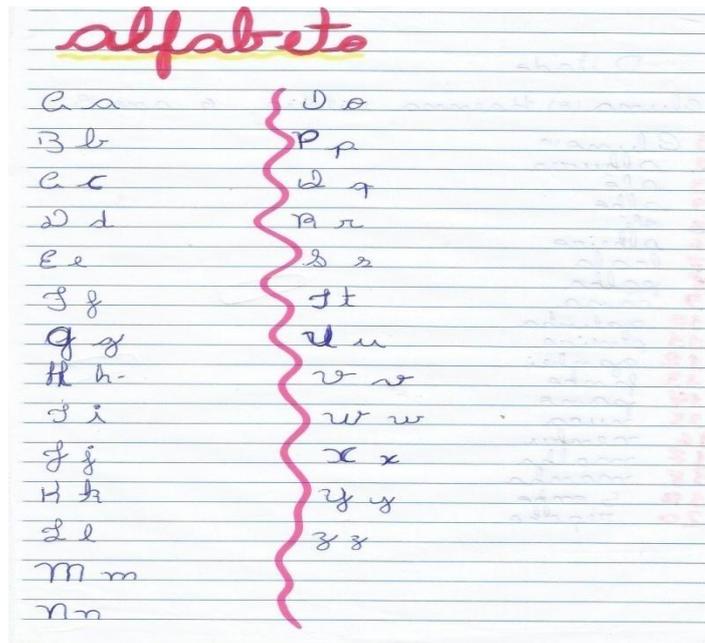
Atividade de contorno das letras

Com base nessas orientações e com vistas à recuperação de pré-requisitos como a consciência fonêmica e o princípio alfabético, propusemos aos alunos uma revisão da forma cursiva das letras maiúsculas e minúsculas, pois eles ainda estão muito acostumados a misturar essas letras ou a fazer traçados estranhos e ilegíveis ao escrevê-las.

Assim, a atividade acima foi elaborada com letras do alfabeto pontilhadas que foram contornadas pelos alunos. Em seguida, eles deveriam copiar essas letras em uma folha de caderno e escrever, utilizando essas letras, nas palavras que quisessem. Poderiam utilizar letras minúsculas, substantivos comuns e as maiúsculas em nomes próprios.

Enquanto realizavam a atividade motora de contorno das letras, indagamos-lhes sobre como se sentiam naquele momento, o que estavam achando do resultado do exercício e a resposta que obtivemos foi que se sentiam muito bem, estavam satisfeitos por conseguirem escrever tão bem as letras.

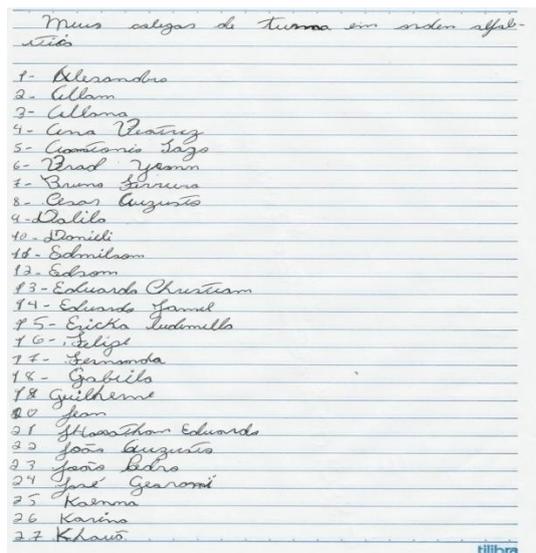
Por fim, os alunos deram início à reescrita do alfabeto em uma folha de caderno e escreveram palavras utilizando intencionalmente letras minúsculas e maiúsculas, de acordo com o modelo ora exercitado. A maioria deles desconhece o traçado das letras K, W e Y nas formas maiúsculas e minúsculas.



Cópia do alfabeto maiúsculo e minúsculo

3.3.3 Nome dos colegas em ordem alfabética

Listamos, com a colaboração dos alunos, o nome de todos os colegas da classe, ressaltando o traçado das iniciais maiúsculas e as especificidades grafofonêmicas de cada nome, principalmente aqueles com origem ou influência estrangeira. Feita a lista, os alunos copiaram-na, colocando os nomes dos colegas em ordem alfabética. Nessa ocasião, enfatizamos a importância de cada aluno escrever seu nome completo com letra legível, empregando adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.

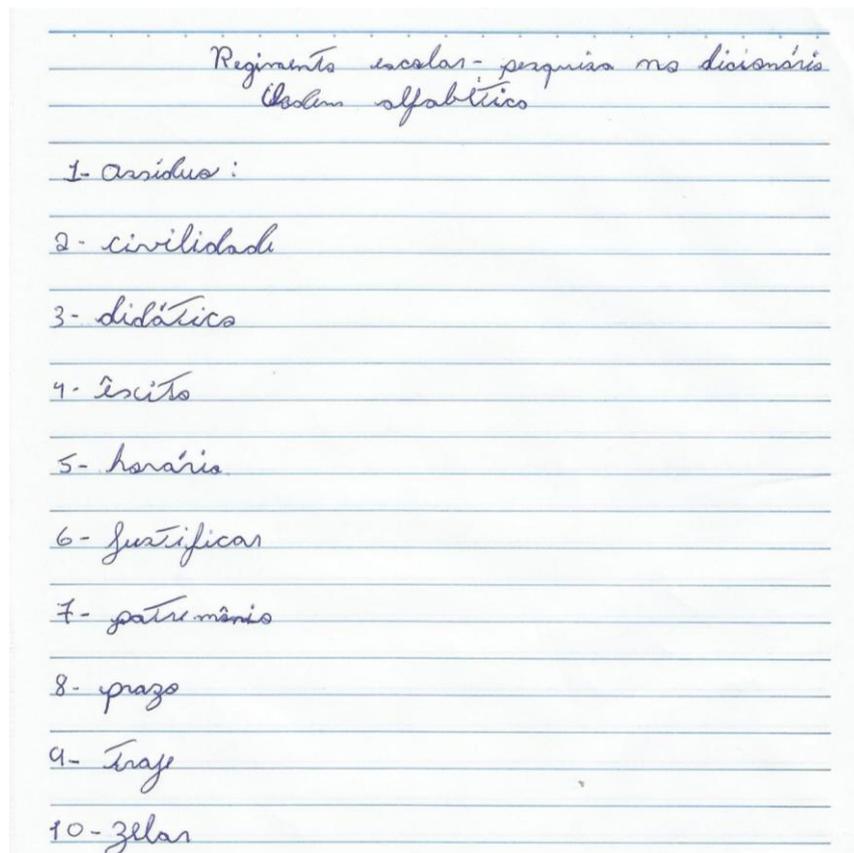


Lista de nomes em ordem alfabética

É importante que o professor esteja atento aos alunos que não compreendem o princípio da ordem alfabética nos casos em que se tem mais de uma palavra com a mesma letra inicial. É preciso que o professor explique a necessidade de se verificar as próximas letras de cada palavra para que se tenha um critério de “desempate” entre essas palavras. Para tanto, é indispensável que o aluno saiba de cor a ordem das letras no alfabeto.

3.3.4 Ordenando palavras antes da pesquisa

No início do ano letivo, fizemos um estudo dos direitos e deveres dos alunos previstos no regimento escolar. Então, após as leituras e comentários, listamos as palavras que eles desconheciam e solicitamos que antes de iniciarem a pesquisa no dicionário, colocassem-nas em ordem alfabética.



Lista de palavras em ordem alfabética

3.4 Competência: decodificação

Sabemos que decodificar envolve a leitura (capacidade de extrair o som da palavra a partir das letras escritas) e codificar envolve a escrita (capacidade de reproduzir por escrito uma palavra ouvida). A importância dessa competência é tanta que ela constitui o capítulo mais importante de todo o programa de alfabetização Alfa e Beto. Nas amostras diagnósticas que apresentamos no início deste trabalho foi possível constatar o nível de dificuldade dos alunos em relação a essa competência.

De acordo com Oliveira (2008), métodos de ensino que privilegiam o ensino da compreensão – em detrimento da decodificação – não apenas acentuam as dificuldades de alfabetização de alunos portadores de dificuldade, como acabam contribuindo para aumentar a quantidade de alunos com dificuldade de leitura.

Habilidades:

- identificar correspondências entre fonemas e grafemas;
- identificar o valor de grafemas conhecidos em diferentes lugares da palavra;

- decompor uma palavra ouvida nos respectivos fonemas e grafemas;
- usar técnicas de análise e síntese de fonemas para pronunciar (decodificar) uma palavra escrita;
- usar técnicas de análise e síntese de fonemas para escrever uma palavra ouvida ou falada por si próprio;
- identificar automaticamente palavras que já sabe decodificar;
- identificar automaticamente palavras sem apoio de pistas visuais, semântica ou outras;
- ler com autonomia e compreender o sentido de textos compostos por palavras que já sabe decodificar.

Sugestão de atividades:

- compor e decompor palavras associando letras e seus respectivos sons;
- criar palavras a partir de letras;
- transformar palavras impressas (textos) em sons (leitura usando atividades de síntese);
- transformar sons em palavras impressas (ditados de sons, letras, palavras e frases), inclusive pseudopalavras;
- aprender palavras muito usadas para facilitar a leitura de textos.

Segundo OLIVEIRA (2004, p. 36),

para a imensa maioria das crianças progredirem para a fase alfabética plena faz-se necessária a instrução explícita sobre a **decodificação**, isto é, sobre as relações letra-som. Nessa fase, as crianças aprendem a ler por meio da recodificação das letras em seus sons constituintes e, como resultado, apresentam uma leitura mais precisa. Além disso, a capacidade de ler por meio da recodificação plena das letras em seus sons correspondentes possibilita à criança ler qualquer palavra, familiar ou não. De fato, é essa capacidade que permite aos leitores alfabéticos plenos estabelecer conexões entre todas as letras e os sons das palavras e, dessa forma, armazenar representações alfabéticas completas na memória.

Embora leitura e escrita estejam inteiramente relacionadas, este trabalho de pesquisa concentra-se principalmente, nas questões de escrita dos alunos. Por essa razão, não adentraremos nas relações de decodificação e fluência na leitura.

3.4.1 Análises de atividades aplicadas

3.4.2 Ditado de palavras

Do ponto de vista de Oliveira (2008, p. 166), esse método é, de forma comprovada, “uma das formas mais eficazes de ajudar o aluno a aplicar o código alfabético. Para tanto, o ditado precisa ser visto como um instrumento de ensino e aprendizagem, e não como um instrumento de tortura ou um teste de ortografia”.

Indubitavelmente, o ditado está muito presente em nosso cotidiano – em anotação de recados, endereços, telefones, informações, encomendas, pedidos, além de diversas situações na escola em que os professores ditam textos, enunciados e informações sobre provas e tarefas. Para que tenhamos êxito nessas situações é fundamental que aprendamos a ouvir direito, escrever rápido e corretamente.

Com base nisso e consciente da relevância social do ditado, selecionamos essa metodologia como alternativa de recuperação da competência de decodificação dos alunos da classe de 6º ano desta pesquisa.

Sendo assim, segue a descrição e análise da atividade.

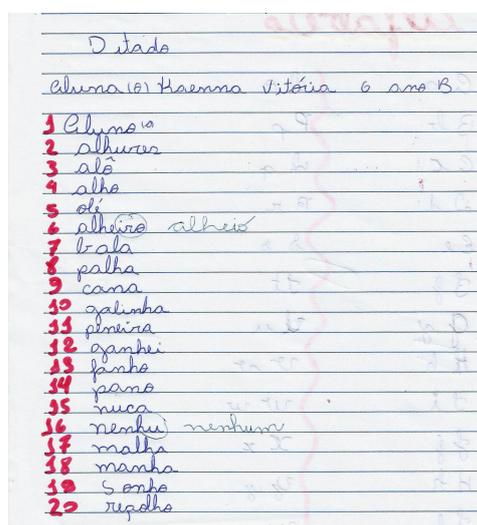
Inicialmente, os alunos foram motivados a participar do ditado com o objetivo de aperfeiçoar a sua escrita, a melhorarem ainda mais seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa. Como já havíamos feito anteriormente exercícios de consciência fonêmica dos fonemas /lh/, /nh/ e /am/, /em/, /im/, /om/, /um/, selecionamos palavras com esses fonemas. Primeiramente, então, fizemos o ditado de cada palavra, pronunciando-a isoladamente e, depois, pronunciando-a em uma frase. Terminado o ditado, demos início à correção.

Ditado		14. Bravos
1	Bombom	15. Cavimbo
2	ponb	16. Brullo
3	lambra	17. lrambo
4	campo	18. Balho
5	dente	19. leand lemba
6	rente	20. lindo
7	quente	21. claxbo
8	corrente	22. lãmpab
9	Brincadeira	23. pondeiro
10	Brigadeiro	24. briga
11	carroça	25. frito
12	Carroço	26. gruto
13	Barraca	27. haze
		28. hemem

Ditado de palavras

Conforme Oliveira (2008), o ditado deve ser encarado por alunos e professores como uma experiência de aprendizagem, e não mais como uma sessão de tortura com contagem de erros e acertos. Por isso, a correção e a revisão devem ser consideradas uma oportunidade privilegiada de reflexão e superação de dificuldades. É no momento da correção que o professor precisará revisar algumas relações entre sons e letras, para que os alunos possam identificar os erros e suas causas.

Desse modo, o papel do professor é determinante para criar essa atmosfera de reflexão e aprendizagem ao ajudar os alunos a identificarem se os erros detectados são de conversão de sons em letras ou de ortografia. É preciso que sejam estimulados a explicar o porquê de suas escolhas e a buscar alternativas para corrigir seus erros com base nos conhecimentos fonêmicos e das regularidades e convenções ortográficas.



Ditado de palavras

Nesse ditado, e nos outros que fizemos, orientamos os alunos a não apagarem ou riscarem a palavra erradas. Mas sim circularem a letra ou a palavra errada e reescreverem a palavra corretamente ao lado. Outro fator que contribuiu bastante nos momento da correção foi a troca de saberes entre os alunos. Sentados em duplas ou trios, eles se ajudavam na elaboração das justificativas dos erros e na apresentação de soluções para a reescrita correta.

O resultado dessa aplicação foi bastante positivo, pois os alunos mostraram muito interesse em participar da correção, respondendo aos questionamentos da professora acerca das escolhas realizadas na escrita das palavras. A cada justificativa ou proposta de solução para a escrita adequada, os alunos demonstravam confiança e satisfação no que estavam fazendo.

O ideal, com isso, é que os alunos se tornem, gradativamente, capazes de se autocorrigir, seja no nível da palavra, seja no nível do texto.

Oliveira (2008) defende que, para o aluno se tornar um escritor competente – que escreva de forma autônoma –, é essencial que ele adquira proficiência em três níveis de aprendizagem da escrita: a caligrafia; a ortografia/ morfologia e a consciência sintática.

Como a preocupação central desta pesquisa é com as lacunas no processo de alfabetização dos alunos de uma classe de 6º ano, não adentramos nas questões de ensino de produção de texto, limitando-nos ao estudo dos níveis de aprendizagem da escrita referentes à caligrafia (letra), à ortografia e morfologia (palavra) e, parcialmente, à consciência sintática (frase).

3.5 Competência escrita no nível da letra

Ao longo de nossa prática docente, tem sido muito angustiante pedir a um aluno que leia seu texto ou a sua resposta na correção de uma atividade e, depois de algumas tentativas frustradas, ele alegar que não pode continuar porque não entende o que escreveu. Ou, ainda, tentarmos avaliar uma produção de texto ou provas discursivas e não conseguirmos “decifrar” a escrita do aluno disposta na folha de papel de maneira totalmente desordenada.

A legibilidade da letra, o uso adequado do espaço na folha e em cada linha, a disposição, a limpeza, a apresentação, enfim, a aparência geral do que se escreve, são aspectos importantíssimos no desenvolvimento da escrita, porém, temos percebido que esses pontos não têm recebido a devida importância na rede pública de ensino aqui no Brasil. É fato que um número significativo de alunos conclui o 5º ano com lacunas sérias na aquisição dessas habilidades.

A respeito desse assunto, OLIVEIRA (2001, p.30) defende que

no contexto da alfabetização, caligrafia significa escrever de forma legível. O objetivo da escrita é comunicar, o leitor precisa entender o que foi escrito. A caligrafia apresenta requisitos de natureza cognitiva – como aprender a forma das letras – e requisitos de natureza mecânica, que requerem prática orientada pelo professor. Outra dimensão importante da caligrafia é a fluência: o aluno precisa aprender a escrever de forma legível e rápida, para acompanhar os demais desafios da escola. Uma terceira dimensão é associada ao capricho e a disposição formal das palavras e textos no papel.

Com relação às expectativas de aprendizagem para alunos concluintes do 5º ano, os PCN têm entre seus objetivos o “controle da legibilidade do escrito”. Todavia, temos alguns questionamentos. Por meio de qual metodologia se alcança esse objetivo? Como levar os alunos a obter esse controle? Isso somente poderá ocorrer pela conscientização de que eles

devem escrever legivelmente porque seus textos circularão socialmente e serão lidos por diferentes pessoas? Ou seriam necessários exercícios motores para essa finalidade, já que escrever é uma atividade motora?

Sabemos que a caligrafia é uma técnica essencialmente motora, mas que também requer associação entre símbolos visuais (a forma da letra) e verbais (o nome da letra). Isso exige muita prática para automatização de diversos movimentos. Segundo Oliveira (2008, p.271), aprender a escrever mobiliza, em sequência:

o processamento visual-espacial (identificar a letra a ser escrita); visualizar a forma das letras; integração visual-motora; coordenação dos movimentos dos músculos do braço, mão e dedo; coordenação motora (para escrever as letras e sequência de letras); produção do movimento e *feedback* (cinestésico/sente e visual/vê).

Mas, para que haja êxito no aperfeiçoamento dessa técnica, além do treino, é imprescindível a supervisão constante do professor, motivando o aluno quanto ao esforço e à persistência nos exercícios, indicando precisamente os pontos em que ele precisa melhorar. Para que esse retorno do professor seja profícuo, é preciso que sejam conhecidos os critérios para se analisar o que seja uma “boa escrita”. De acordo com Oliveira (2008, P. 282), esses critérios aceitos internacionalmente (PHELPS; STEMPEL; BROWNE, 1989) incluem:

- forma: escrever a letra na forma correta;
- ritmo ou fluência: escrever de forma ritmada, sem arrancos;
- consistência no traço: o conjunto de letras revela a presença de uma ordenação, de um traçado característico – que progressivamente vai se tornando individual;
- uso do espaço: o uso do espaço na folha e em cada linha;
- aparência geral: a qualidade da folha, disposição, limpeza e apresentação;
- velocidade: esta é a característica fundamental para o sucesso escolar, as deve estar associada às variáveis anteriores, sobretudo à legibilidade.

Habilidades:

- adquirir hábitos de postura e de uso de lápis, papel e borracha;
- controlar os movimentos visomotores finos;
- escrever usando letras de forma;
- escrever usando letras cursivas emendadas maiúsculas e minúsculas;
- respeitar espaços, margens, limites etc. de forma cada vez mais precisa;
- escrever com legibilidade e fluência progressivamente maiores;

- fazer cópias e ditados em tempo progressivamente menor, de forma correta e legível.

Exemplo de atividades:

- desenho livre;
- desenho de linhas e formas geométricas;
- cobrir linhas e pontilhados;
- copiar a direção de letras repetindo instruções verbais.

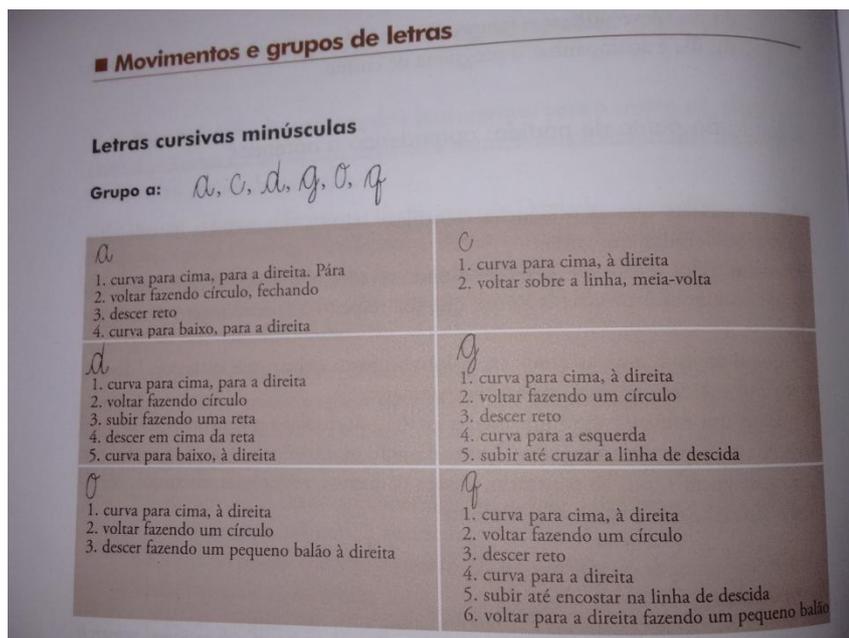
3.5.1 Análises de atividades aplicadas

3.5.2 Princípios gerais do ensino de caligrafia

Ao propormos esta intervenção em sala de aula, conscientizamos os alunos da importância em nossa sociedade de se ter uma letra legível para o entendimento de nossas próprias anotações e nossa comunicação por escrito com os outros. Além disso, ressaltamos que somente os primeiros exercícios seriam realizados por toda classe, já os demais de prática contínua no caderno de caligrafia seriam privilégio de poucos alunos escolhidos.

Assim, a primeira atividade de caligrafia desenvolvida coletivamente foi uma explanação sobre os principais aspectos a serem observados para se obter uma escrita legível. Entre eles, mencionamos a postura do aluno ao sentar-se na cadeira, a posição do papel sobre a mesa e a maneira de pegar no lápis; a direção dos movimentos associados à escrita de cada letra, além da forma, proporção, tamanho das letras e respeito aos limites das pautas.

Conforme Oliveira (2008, p. 280), “a descrição verbal e precisa dos movimentos ajuda o aluno a formar e fortalecer associações audiomotoras”. Com base nisso, decidimos apresentar (revisar) as letras em grupos de acordo com os movimentos comuns de traçado conforme as orientações da imagem abaixo.

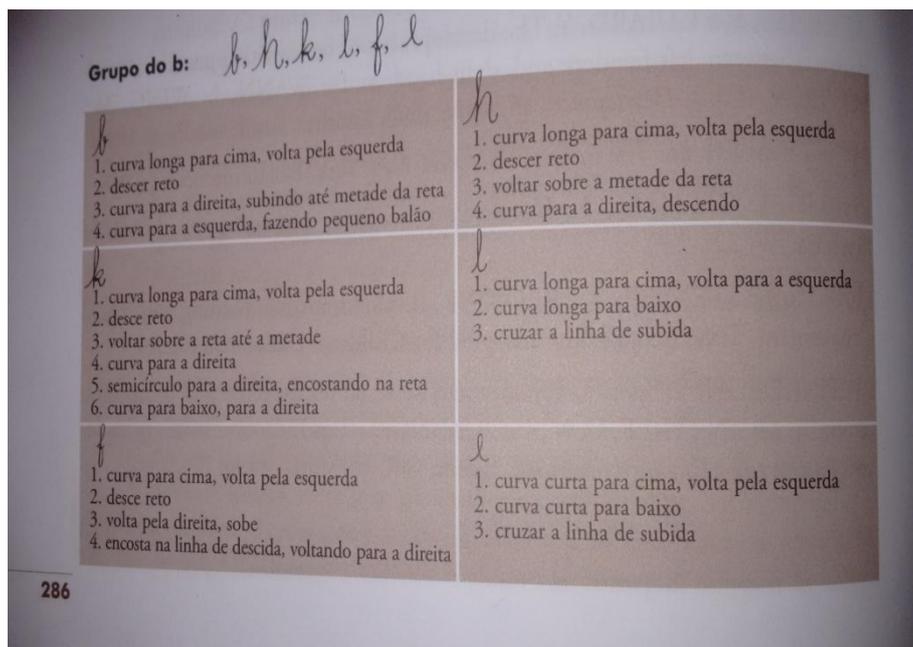


(OLIVEIRA, 2008, p. 286)

Dessa maneira, a cada letra apresentada, fizemos seta na lousa indicando a base e a direção do movimento. A seguir, escrevemos a letra por cima da seta e, enquanto escrevíamos, falávamos que aquela era a letra A, por exemplo, e que os movimentos para traçá-la eram: curva para cima e para a direita; para; volta fazendo círculo, fechando; descer reto; curva para baixo para a direita.

Então, pedimos aos alunos que ficassem com o braço estendido, o cotovelo reto e usassem o indicador para apontar o movimento. Desse modo, repetimos o nome da letra e os movimentos na lousa, enquanto os alunos “escreviam no ar”. Depois de repetirmos umas três vezes, os alunos receberam folhas de papel e pedimos a eles que tentassem fazer os movimentos de traçado da letra com os olhos fechados.

O interesse e a empolgação da classe foram surpreendentes. Foi possível notar também que muitos alunos já se habituaram a traçar as letras de forma estranha, dificultando a decodificação. Assim, esse trabalho de verbalização dos movimentos do traçado de cada letra, o exercício motor de escrever “no ar” e a prática escrita contribuíram com o aperfeiçoamento da escrita dos alunos, ainda que embrionariamente.



(OLIVEIRA, 2008, p. 286)

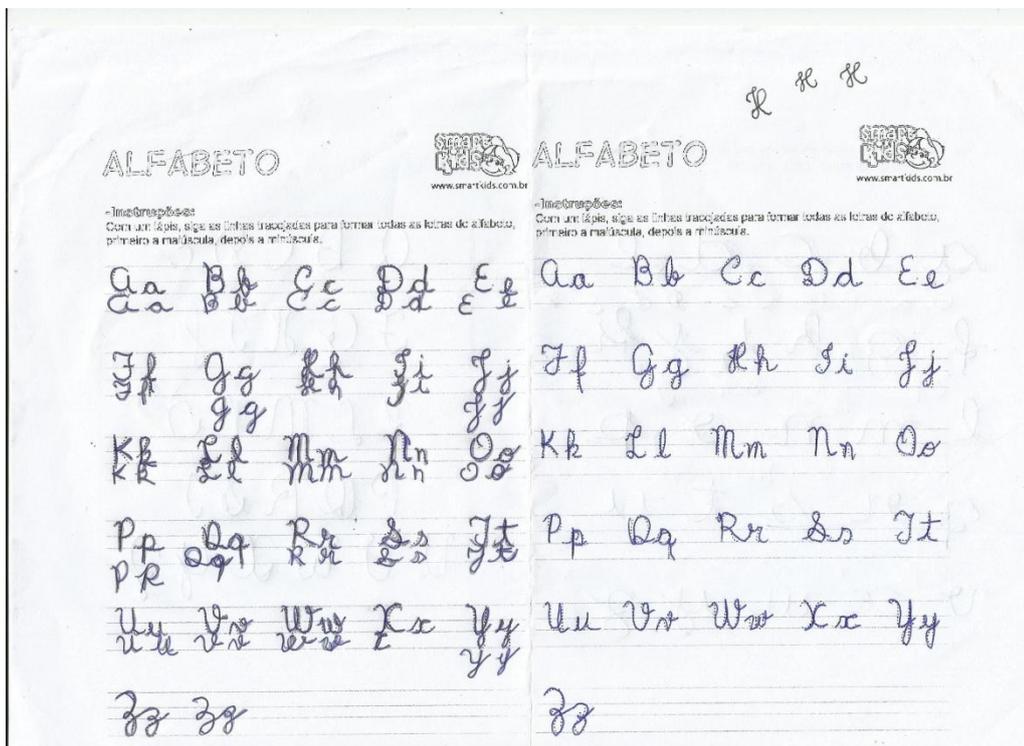
3.5.3 O caderno de caligrafia

Embora o caderno de caligrafia tenha sido sinônimo de castigo no passado, elegemos o trabalho com ele como meio de proporcionar a recuperação dessa competência nos alunos. Acreditamos que seu uso não precise ser, necessariamente, penoso nem punitivo. A princípio, explicamos aos alunos que não havia a possibilidade nem a necessidade de passar lições de caligrafia para os mais de trinta alunos da classe, e que, portanto, a prática contínua no caderno de caligrafia seria um privilégio de somente alguns alunos escolhidos.

Dessa forma, ao darmos uma conotação de privilégio ao trabalho com o caderno de caligrafia, os alunos se sentiram motivados e desafiados a manifestarem o desejo de serem “escolhidos”. Para viabilizar o envio constante de exercícios de caligrafia para serem feitos em casa, elegemos alguns alunos do 7º ano que possuem uma caligrafia mais apropriada, para ficarem encarregados de passar as lições, sob a orientação da professora.

Antes de selecionarmos os alunos e distribuirmos os cadernos, aplicamos uma atividade como amostra de como seriam os exercícios de caligrafia para que os alunos relembassem ou conhecessem esse tipo de exercício.

Então, cada aluno recebeu uma folha de atividades de recobrir pontilhados das letras cursivas minúsculas e maiúsculas.

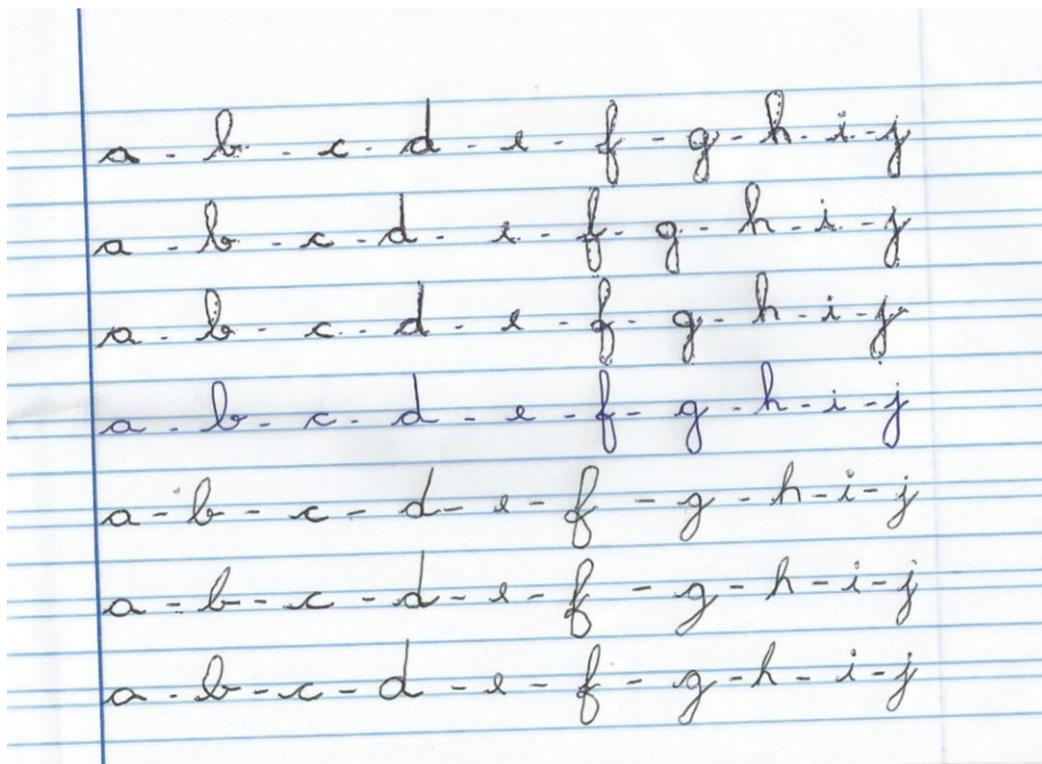


Alfabeto pontilhado

Por fim, selecionamos os alunos que necessitavam com maior urgência de aperfeiçoamento de sua escrita e demos início as lições e orientações quanto ao uso do caderno de caligrafia. Semanalmente, eles entregam o caderno e são chamados pela professora para receberem um *feedback*, isto é, um retorno de como está o seu desempenho e em que aspectos precisam melhorar.

Nesse momento, a professora pode pegar na mão do aluno, apontar e mostrar como melhorar a curvatura, ou a volta, ou a finalização de um traço. Além disso, a professora sempre observa a postura e a forma de o aluno segurar o lápis e o caderno.

As primeiras lições de caligrafia consistiram em exercitar o nome completo do aluno, letras minúsculas cursivas, palavras simples, letras maiúsculas cursivas e substantivos próprios. A próxima etapa será a caligrafia de frases com ênfase na pontuação e, por fim, textos curtos.



Lição no caderno de caligrafia

3.6 Competência escrita no nível da palavra

Idealmente assim que a criança aprende a escrita alfabética, no 1º ano de alfabetização, a ortografia já deve ser objeto de ensino em sala de aula. É um direito do aluno, independentemente de classe social, aprender todos os aspectos que constituem a norma padrão, dentre eles, a escrita ortográfica.

A respeito disso, João Batista Araujo e Oliveira, autor do programa de alfabetização Alfa e Beto, afirma que

no processo de alfabetização, a primeira conquista é a da transcrição alfabética: o aluno deve escrever pelo menos uma letra para cada fonema ouvido. Dado o elevado nível de regularidade da língua portuguesa, muitos avanços podem ser feitos na escrita ortográfica da palavra já durante o processo de alfabetização (OLIVEIRA, 2011, p. 30).

Uma vez que todas as regras ortográficas são resultados de convenções sociais, o papel do professor é ensinar seus alunos a refletir sobre essas regras, identificando seus erros, justificando o porquê de suas escolhas e buscando alternativas para corrigi-los.

O professor Artur Gomes de Moraes, que estuda a problemática do ensino e da aprendizagem da ortografia, afirma com bastante clareza que

dada a natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a “escrever segundo a norma” (MORAIS, 2010, p. 28).

Contudo, infelizmente, por meio de nossa experiência e, comprovadamente, pelas avaliações diagnósticas apresentadas neste trabalho, o que percebemos é que os alunos não estão acostumados a se preocupar com a qualidade de sua escrita, a refletir sobre seus erros e a reelaborar suas tentativas com foco em uma escrita ortográfica. Suas lacunas nas competências de consciência fonêmica, princípio alfabético e decodificação confluem para a precariedade de sua escrita em muitos casos.

Habilidades:

- escrever de forma ortograficamente correta as palavras aprendidas e mais usuais;
- fazer um ditado pelo menos no nível alfabético, sendo capaz de justificar a ortografia;
- reconhecer e empregar maiúsculas, acentos e cedilha;
- apresentar explicações verbais plausíveis para uma escrita alfabética não- ortográfica (palavras simples e usuais);
- corrigir (editar) textos escritos por si próprio ou por colegas, apresentando justificativa para a grafia das palavras corrigidas;
- fazer ditados de palavras em tempo progressivamente menor;
- fazer derivações simples de palavras (aumentativo, diminutivo, prefixos e sufixos mais usuais);
- usar palavras e respectivos modificadores no singular e plural.

Exemplos de atividades:

- justificar a escrita de palavras escritas pelo aluno;
- ditado com explicação das escolhas;
- elaboração e revisão de regras pelos alunos;
- rever e editar textos copiados ou escritos pelo aluno.

3.6.1 Análises de atividades aplicadas

Conforme os princípios metodológicos do programa de alfabetização Alfa e Beto, adotado no Programa Além das Palavras, as estratégias mais eficazes e usuais para o ensino da ortografia na alfabetização incluem: atividades de desenvolvimento de consciência fonêmica, domínio do princípio alfabético e de decodificação, cópias, ditados e leituras. Conquanto saibamos que cópias e ditados caíram em descrédito no Brasil devido ao seu mau uso, buscamos, nesta pesquisa, verificar em que medida esses métodos podem ser utilizados efetivamente como instrumentos de ensino.

3.6.2 Cópia significativa

A proposta aqui absolutamente não foi colocar os alunos para fazerem cópias sem qualquer propósito de aprendizagem, como mera atividade mecânica. Pelo contrário, a atividade desenvolvida nessa classe teve como objetivo auxiliar no processo de automatização de formas e padrões ortográficos – da mesma forma que ler ajuda em sua identificação visual. Segundo Oliveira (2008, p. 291), existem diversas situações escolares em que a cópia pode ser feita de maneira significativa:

- Copiar um texto que foi produzido coletivamente pelos alunos e transcrito pelo professor na lousa, depois das devidas correções;
- Copiar instruções, recados e lembretes para os pais;
- Passar a limpo textos produzidos pelos próprios alunos, e que serão usados para comunicação com alguém (o professor, colegas) ou colocados em um painel ou cartaz;
- Copiar e ilustrar textos para compor livros ou outros trabalhos.

Embasados nessas ideias, procedemos à aplicação de uma atividade relacionada à competência de escrita ortográfica que constituía na reescrita de dois textos com problemas de segmentação das palavras. Para essa atividade, alteramos propositalmente a segmentação da maioria das palavras do texto para estimular os alunos a buscarem uma solução para adequar o texto, observando também os aspectos formais do texto, como a marcação dos parágrafos e uso correto das linhas.

Durante a realização da atividade, a maioria dos alunos demonstrou bastante dificuldade em segmentar as palavras do texto. Muitos liam e reliam as sentenças emendadas e não conseguiam depreender a constituição das frases para corrigir esses desvios.

Contudo, com a intervenção constante da professora e o esforço dos alunos em superar tais desafios, ao final do tempo estipulado para a realização da atividade, metade da classe (aproximadamente 14 alunos) conseguiu concluir a cópia corrigida dos textos. Os demais tiveram a oportunidade de continuar em casa, mas nem a metade desses apresentou a atividade na aula seguinte, pois a maioria deles não tem o hábito de cumprir deveres de casa.

Segue o modelo da atividade.

Atividade de segmentação

1- Os textos abaixo foram escritos com algumas palavras emendadas. Você deverá reescrevê-los na folha do caderno, buscando identificar onde se deve fazer a segmentação, ou seja, a separação adequada entre as palavras. Depois, acompanhe a correção na lousa e compare se o seu texto foi reescrito de maneira organizada na folha: a segmentação, os parágrafos, o preenchimento das linhas e o alinhamento geral do texto.

a) Texto A:

CONTO DO VIGÁRIO

Duas igrejas em Ouro Preto receberam um presente: uma imagem de santa.

Para verificar qual das paróquias ficaria com o presente, os vigários resolveram deixar por conta da mãe ou melhor, das patas de um burro. Exatamente no meio do caminho entre as duas igrejas, colocaram o tal burro, para onde eles dirigisse, teríamos a igreja feliz da.

Assim foi feito, e o vigário vencedor saiu satisfeito com a imagem de sua santa. Mas ficou-se sabendo mais tarde que o burro havia sido treinado para seguir o caminho da igreja vencedora.

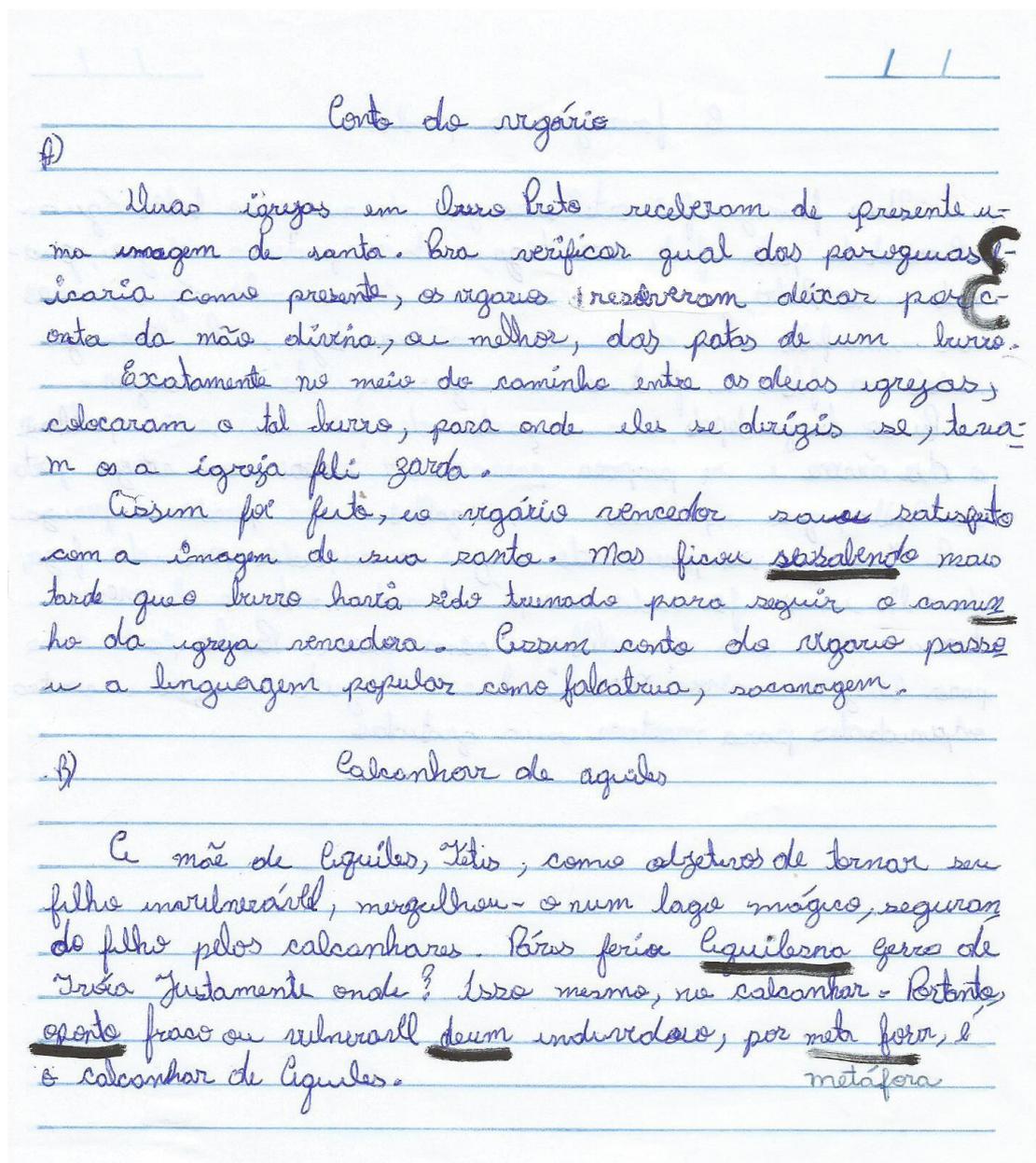
Assim, contodovigáriopassouàlinguagempopularcomofalcatrua, sacanagem.

b) Texto B:

CALCANHAR DE AQUILES

Amãede Aquiles, Tétis, comoobjetivodetornarseu filhoinvulnerável, mergulhou-
num lago mágico, segurando o filho pelos calcanhares. Páris feriu Aquiles na Guerra de Tróia
justamente onde? Isso mesmo, no calcanhar. Portanto, o ponto fraco ou vulnerável de um
indivíduo, por metáfora, é o calcanhar de Aquiles.

Na amostra abaixo podemos perceber que o aluno atendeu às orientações da professora quanto à organização espacial do texto, a paragrafação, o uso adequado das linhas e das letras maiúsculas e minúsculas. No entanto, em relação à segmentação das palavras, ainda percebemos a ocorrência de hipossegmentação em “sesabendo” ao invés de “se sabendo”; “Aquilesna”, “oponto” ao invés de “o ponto”, “deum” ao invés de “de um”. Há um caso de hipersegmentação em “meta fora” no lugar de “metáfora”, algo totalmente justificado pelo desconhecimento do termo por parte do aluno. Nesta cópia também foi possível identificar a dificuldade do aluno em fazer a translineação das palavras “ficaria”, “conta” e “caminho”, nas quais ele separou inadequadamente as letras que constituem a sílaba.

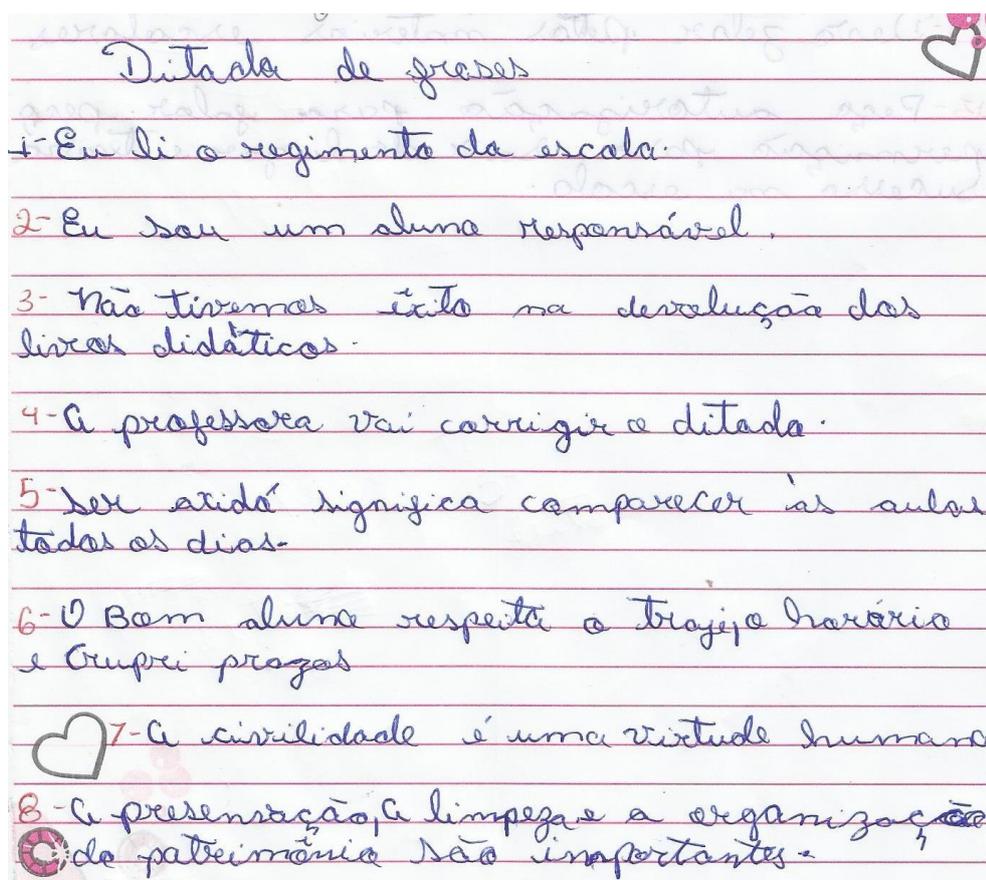


3.6.3 Ditado de palavras ou frases

Como visto na seção dedicada à competência da decodificação, o ditado é um método de ensino muito válido quando utilizado com fins de aprendizagem e não apenas para verificação e contagem de erros e acertos.

Sobre a relevância do uso dessa metodologia em sala de aula Oliveira (2008, p. 292), sustenta que “para formar uma criança que escreva bem, a escola precisa formar uma criança que saiba bem fazer ditados”. Para esse autor, ao escrever, o aluno também está fazendo um ditado para si mesmo, pois isso envolve a criação simultânea do próprio texto.

Em consonância com essa concepção, aplicamos semanalmente ditados de palavras e frases, sempre dedicando muito tempo à correção, levando cada aluno a justificar suas escolhas para a grafia das palavras e explicitando as regularidades e irregularidades da norma ortográfica. Na amostra abaixo, temos um ditado de frases.



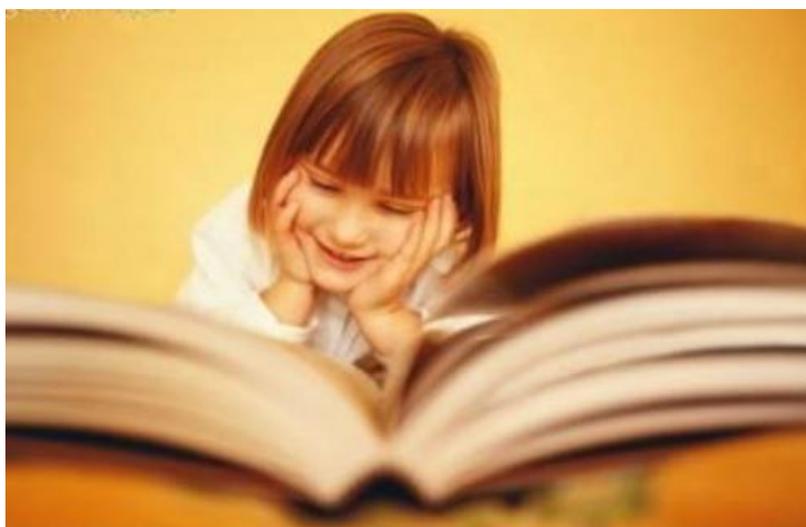
Ditado de frases

Nesse ditado, é possível perceber que o aluno esforçou-se para empregar letra maiúscula no início de todas as frases, bem como distribuir adequadamente as palavras das

frases nas linhas. Entretanto, ele ainda apresenta dificuldades na escrita da palavra “assíduo” que foi grafada “axidó” (nº 5); “cumpre” foi escrito “crupri” (nº 6) e “preservação” foi registrado com “n” no lugar do “r” na sílaba “ser”, denotando a falta de domínio da relação fonema e letra.

3.6.4 Leitura

As diversas leituras realizadas diariamente nas aulas de Língua Portuguesa e também em outros componentes curriculares podem ser valiosos instrumentos de ensino e aprendizagem de padrões ortográficos. Segundo Oliveira (2008, p. 293), “um número significativo de padrões ortográficos que registramos em nosso cérebro não provém de testar hipóteses ou de esforços conscientes, mas da exposição inconsciente, repetida”. Ou seja, quando os alunos são expostos sistematicamente a variadas leituras e às formas das palavras, ocorre em seu cérebro uma aprendizagem implícita decorrente desse contato com os mais variados materiais escritos.



A partir desse entendimento, aproveitamos as leituras de diferentes gêneros que realizamos nas aulas de Língua Portuguesa e nas visitas regulares à biblioteca – ocasião em que os alunos leem e tomam livros emprestados – como oportunidades privilegiadas de envolvimento do 6º ano com a palavra escrita. Envolvimento esse fomentado pelo contato sistemático do aluno com a leitura.

3.7 Competência escrita no nível da frase

A respeito da escrita no nível da frase, segundo Oliveira (2008, p. 294), a escrita de textos exige “saber escrever (caligrafia) corretamente (ortografia) e de maneira sintaticamente correta. Para efeitos de comunicação escrita, a unidade menor é a frase. Escrever frases é fundamental para aprender a escrever parágrafos e organizar parágrafos em textos.” Portanto, é fundamental que o aluno adquira consciência sintática para se tornar capaz de produzir diversos textos com autonomia.

Quanto às habilidades correlacionadas à consciência sintática, optamos por abordá-las parcialmente neste trabalho, pois a maioria dos alunos já tem noções básicas de como avaliar se uma frase possui estrutura sintática, além de conseguir escrever frases simples com estrutura sintática correta. Ainda que muitos alunos apresentem lacunas nas habilidades relacionadas aos modificadores em frases (singular/plural; masculino/feminino; aumentativo/diminutivo; afirmativo/negativo/interrogativo; presente/passado/futuro; qualificativos etc.), isso não compromete o desempenho no 6º ano porque esses são conteúdos previstos para serem trabalhados ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Sendo assim, nos concentramos em um trabalho de recuperação das habilidades relativas à utilização da pontuação adequada nas frases e à noção de situá-las no lugar correto do papel, levando em conta o tipo de texto e respeitando o uso de letras maiúsculas e pontuação.

Habilidades

- Avaliar se uma frase possui estrutura sintática correta.
- Montar (a partir de palavras dadas) e escrever frases simples com estrutura sintática correta.
- Utilizar pontuação adequada.
- Situar a frase no lugar correto do papel, levando em conta o tipo de texto e respeitando o uso de letras maiúsculas e pontuação.
- Introduzir corretamente modificadores em frases:
 - singular/plural;
 - masculino/feminino;
 - aumentativo/diminutivo;
 - afirmativo/negativo/interrogativo;

- presente/passado/futuro;
- qualificativos;
- substituição de nomes/pronomes;
- conectivos;
- mudança de palavra com e sem mudança de sentido;
- expandir frases usando progressivamente os vários termos da oração
- conhecer e usar corretamente os termos da frase;
- perceber o significado e relação sujeito/verbo/complemento.

Exemplo de atividades

- Modificar e expandir frases
- Reescrever frases com atenção para funções

3.7.1 Análises de atividades aplicadas

3.7.2 Revisão dos sinais de pontuação

Esta atividade sobre pontuação teve como objetivo revisar o nome, a forma e a função dos sinais de pontuação mais básicos (vírgula, ponto final, exclamação, interrogação e aspas). Para introduzir o assunto, fizemos a leitura do poema “As placas falantes” de Ricardo da Cunha, extraído do livro A da coleção ABCD, adotada no Programa Além das Palavras para as turmas de 3º ano do ensino fundamental.

Durante a leitura, exploramos os recursos sonoros, sintático-semânticos e gráfico-espaciais do poema no intuito de levar os alunos a perceberem o papel desses recursos na construção do sentido e compreensão do texto. Intencionalmente demos ênfase aos efeitos de sentido provocados pelo uso de determinados sinais de pontuação na construção do poema. A interação da turma com a professora nesse momento de exploração do texto foi muito produtiva. Lemos e releemos o poema diversas vezes.

Embora saibamos que mais importante do que decorar regras sobre os sinais de pontuação é o aluno compreender os efeitos de sentido provocados por esses sinais, não dispensamos o ensino sistematizado desse conteúdo com o objetivo de embasar os alunos para as questões de compreensão.

Por fim, alguns alunos foram escolhidos para falar para a classe sobre o que haviam aprendido e os demais foram estimulados a confirmar ou refutar as informações apresentadas pelos colegas.

Indubitavelmente, o papel do professor é de suma importância na conquista da atenção dos alunos para o que se está ensinando na aula. Seu entusiasmo e expressividade ao ler o poema e a propriedade com que conduz a análise dos recursos expressivos são capazes de contagiar os alunos, fazendo com que eles aprendam também pela imitação.

Segue abaixo uma reprodução do poema lido e analisado na aula:

POEMA

AS PLACAS FALANTES

Ricardo da Cunha Lima

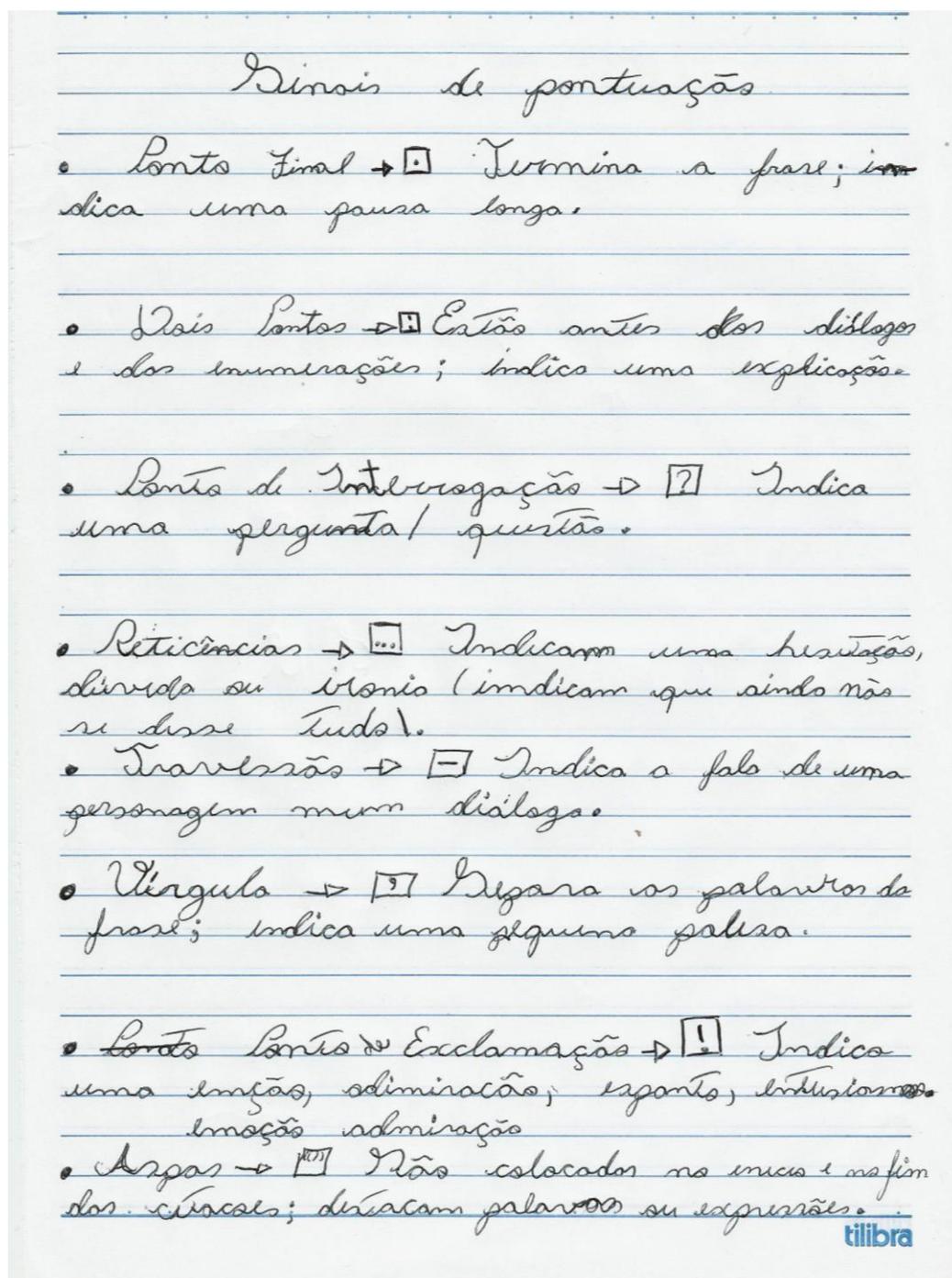
Pra resolver o problema Do trânsito na cidade, A Prefeitura de Icó Teve grande habilidade.	Uma delas diz: "Desvio", Outra berra: "Contramão!". Outra ainda diz bem brava: "Proibido caminhão!".
Implantou uma novidade Que no mundo não tem par: As novas placas de trânsito São capazes de falar.	Uma diz com ar chorão: "Não pare neste local". Tem outra que fala manso: "Não buzine!... Hospital".
Uma avisa: "Devagar!" E completa na sequência: "Vai tirar o pai da força? Tenha santa paciência!!".	Só na praça principal Teve falha no sistema, Por causa dum poste frouxo Que vive dando problema.
Outra faz a advertência: "Perigo: curva fechada". Tem uma que grita: "Pare!" Outra diz: "Olha a lombada!".	Esse poste fura o esquema Porque, ao ver se aproximar Um maluco no volante, Treme e grita sem parar:
Tem uma que dá risada E a seguir um assobio. Só depois é que ela fala: "Ponte estreita sobre o rio".	"Ninguém vai me segurar!! Ai, meu Deus,! Meu Deus! Socorro!!" E já sai correndo a toda, Mais veloz do que um cachorro!

CUNHA, Ricardo da. *Cambalhota*. São Paulo: Cia das Letrinhas: 2003. p. 8-9.

Poema "As placas falantes"

Depois da leitura, reforçamos a revisão do nome, da forma e da função de cada sinal de pontuação visto no poema. Posteriormente, com a ajuda dos alunos, sistematizamos essas informações na lousa e pedimos que os alunos as copiassem em seu caderno. Essa cópia deveria ser feita com letra legível, uso adequado de maiúsculas, organizada na folha de caderno, com os devidos espaços e uso das linhas.

Segue uma amostra da sistematização copiada por um aluno.



3.7.3 Lista de exercícios

A segunda atividade que aplicamos nessa turma foi uma lista de exercícios de pontuação extraídos do material didático adotado no Programa Além das Palavras nos anos iniciais do ensino fundamental – Coleção ABCD do Instituto Alfa e Beto.

Segue uma amostra da lista de exercícios.

1- Reescreva as frases usando letras maiúsculas e pontuação correta.

nico é um menino gaiato ele disse que viu um jacaré de óculos ele também disse que viu sabe o quê um crocodilo olhando pelo binóculo esse nico é dose

Extraído do livro A – Coleção ABCD

2- A professora vai ler as frases. Coloque a pontuação de acordo com a entonação da professora.

- a) Cheguei em cima da hora
- b) Quem foi pontual hoje
- c) Ela chegou atrasada porque ficou dormindo até tarde
- d) Quando um aluno chega na hora ele foi pontual ou está atrasado

Extraído do livro A – Coleção ABCD (adaptado)

3- Leia as frases abaixo e coloque o sinal de pontuação adequado no final de cada frase.

- a) Quantas varetas você usou para fazer o boneco
- b) Use linha para ligar os membros às varetinhas
- c) Que boneco mais engraçadinho
- d) As crianças brincaram de teatrinho

Extraído do livro A – Coleção ABCD (adaptado)

4- Reescreva as frases. Complete o que falta. Use maiúscula onde precisar.

hoje é o meu primeiro dia de aula. gosto muito da minha escola. as aulas começam às _____ horas. eu vou ser pontual. pontual é quem sempre chega na hora.

Extraído do livro A – Coleção ABCD

5- Circule o que precisa estar com letra maiúscula. Marque X no que precisa estar com letra minúscula.

As crianças do morro do chapéu vão fazer uma Festa. A festa de São João vai ser muito animada, vai ter Canjica, bala de Goma, fogueira e Foguetes. as crianças gostam mais do Foguete Cacique e do foguete caramuru.

Extraído do livro A – Coleção ABCD

6- Coloque vírgulas onde faltar.

- a) Na festa havia balas bombons caramelos e chocolates.
- b) Papai Noel trouxe carrinhos bolas de futebol basquete joguinhos livros coloridos e até uma bicicleta.
- c) Tomei banho ajudei a cuidar da minha irmãzinha arrumei as coisas não fiz bagunça.

7- A professora vai ler as frases. Coloque os pontos no final de cada frase. Observe a entonação da leitura.

- a) Que presente legal
- b) Quantos presentes Papai Noel distribuiu
- c) Quem mandou a carta para o Papai Noel
- d) Fernando pediu presentes para as outras crianças
- e) Feliz Natal

8- Reescreva as frases com vírgula (,) ou e para separar as sequências de palavras:

- a) O garçom trabalha com bandejas talheres toalhas pratos copos outros utensílios.

- b) Escova pente secador pinça lixa são instrumentos de trabalho de Marlene.

- c) Um aluno cuidadoso deve trazer sempre lápis borracha cadernos livros para a aula.

A seguir, temos uma amostra parcial dessa lista de exercícios.

1- Reescreva as frases usando letras maiúsculas e pontuação correta.

nico é um menino gaiato ele disse que viu um jacaré de óculos ele também disse que viu sabe o quê um crocodilo olhando pelo binóculo esse nico é dose

Nico é um menino gaiato. Ele disse que viu um jacaré de óculos, ele também disse que viu sabe o quê? Um crocodilo olhando pelo binóculo. Esse nico é dose!

Extraído do livro A – Coleção ABCD

2- A professora vai ler as frases. Coloque a pontuação de acordo com a entonação da professora.

- a) Cheguei em cima da hora!
- b) Quem foi pontual hoje ?
- c) Ela chegou atrasada porque ficou dormindo até tarde .
- d) Quando um aluno chega na hora ele foi pontual ou está atrasado ?

Extraído do livro A – Coleção ABCD (adaptado)

3- Leia as frases abaixo e coloque o sinal de pontuação adequado no final de cada frase.

- a) Quantas varetas você usou para fazer o boneco ?
- b) Use linha para ligar os membros às varetinhas .
- c) Que boneco mais engraçadinho !
- d) As crianças brincaram de teatrinho .

Extraído do livro A – Coleção ABCD (adaptado)

4- Reescreva as frases. Complete o que falta. Use maiúscula onde precisar.

Lista de exercícios

hoje é o meu primeiro dia de aula. gosto muito da minha escola. as aulas começam às _____ horas. eu vou ser pontual. pontual é quem sempre chega na hora.

Hoje é o meu primeiro dia de aula. Gosto muito da minha escola. As aulas começam às sete horas. Eu vou ser pontual. Pontual é quem sempre chega na hora.

Lista de exercícios – continuação

Temos consciência das críticas que receberemos por se tratar de uma lista de exercícios descontextualizados, com frases inventadas, mas vale lembrar que esta pesquisa

investiga em que medida a metodologia do Programa Além das Palavras – área de Língua Portuguesa – pode contribuir para a recuperação de alunos defasados na alfabetização.

Assim, como esses exercícios cumprem estritamente o objetivo de verificar se o aluno sabe o nome, a forma e a função de cada sinal de pontuação, concluímos que essa lista pode ser utilizada como ferramenta de recuperação de ensino e aprendizagem para os alunos desta classe.

3.7.4 Ditado de texto

Antes da aplicação deste ditado, já vínhamos realizando revisões das habilidades de utilização da pontuação adequada nas frases e da noção de situá-las no lugar correto do papel, levando em conta o tipo de texto e respeitando o uso de letras maiúsculas.

Então, decidimos realizar com a classe o ditado de uma fábula pela baixa complexidade do vocabulário e da estrutura desse gênero para que pudessem exercitar as habilidades de reproduzir os sinais de pontuação.

Neste ditado de texto, constatamos que o aluno compreendeu o emprego adequado de letras maiúsculas e minúsculas, o emprego dos sinais de pontuação conforme foi ditado, a organização espacial do texto na folha de caderno e a ortografia da maioria das palavras.

ditado de texto
 a formigo e a pomba
 Uma formigo foi até a margem
 da rio para beber ¹gú. ~~Caractada~~ ~~pt~~
 pelo ~~carrentego~~, ~~letaro~~ ~~pretis~~ o
 se ~~aparar~~², quando ~~Uma~~, ~~Pombo~~, que
~~letaro~~ numo ~~arvore~~ ~~qulta~~³ sobre
 o ~~agú~~, ~~arramcou~~ ~~uma~~ ~~folha~~ e
 o ~~deichou~~ ~~cair~~⁴ na ~~carrentego~~
~~plta~~ ~~de~~.⁵ A ~~Formigo~~ ~~sobil~~⁷ na
 folha e ~~flutuou~~ em ~~ceguranca~~⁸
 até o ~~margem~~.⁹
 Pouco tempo depois, um ~~caçador~~⁹
 se ~~passou~~ ~~vís~~ por ~~baixo~~ do ~~ar-~~
~~vore~~ e se ~~pteparava~~ para ~~col-~~
~~colacar~~ ~~vários~~ ~~com~~ ~~vísos~~ ~~plts~~
 do ~~pomba~~, que ~~reparava~~ ~~num~~ ~~folh~~,
 sem ~~precebr~~ a ~~pliga~~.¹⁰
 Formigo, ~~compremdendo~~¹¹ ~~que~~ ~~caçador~~
~~pretendia~~ ~~fazer~~, ~~deu~~ ~~lhe~~ ~~uma~~ ~~pedra~~
 do ~~pe~~.¹³ ~~Imediatamente~~, o ~~Homem~~
~~dicho~~ ~~dicho~~ ~~peir~~ ~~sua~~ ~~armazilha~~;
 e ~~comisso~~¹⁴ a ~~Pombo~~ ~~pde~~ ~~voo~~
 para ~~longe~~¹⁵ o ~~sobro~~.
 Moral: ~~Quem~~ é ~~grato~~ ~~sempre~~ ~~encontra~~¹⁷
~~oportunidades~~ para ~~mostrar~~ ~~sua~~ ~~gratida~~.

Evola

Ditado de texto

Apesar desse considerável avanço, identificamos a persistência de várias dificuldades detectadas nas avaliações diagnósticas, entre elas: a escrita de palavras com a supressão de letras como em “gúa” (nº 1) e “pretis” (nº 3), em vez de “água” e “prestes”, respectivamente. Temos também o uso indevido de letras em “aparar” (nº 2), “deichou” (nº 5 e 14), “sobil” (nº 7), “cegurança” (nº 8), “num” (nº 10), ao invés de “afogar, deixou, subiu, segurança e num, respectivamente. Ademais, a grafia dos ditongos nasais sucedidos por letras diferentes de P ou B foram representados inadequadamente pela letra M, como em “arramcou” (nº 4), “compremdendo” (nº 11), “pretendia” (nº 13), “longe” (nº 16) e “emcomtra” (nº 17) quando deveriam ser escritos com N. No caso assinalado sob o número 6, há uma frase iniciada com letra minúscula, e no nº 9 o aluno fez a translineação inadequada da palavra “caçador”, separando a última sílaba da seguinte forma: d-or, ao invés de mantê-la junta (dor).

Por fim, temos dois casos de hipossegmentação em “oque” (nº 12) e “comisso” (nº 15) que deveriam ser grafadas “o que” e “com isso”, respectivamente.

Todas essas atividades foram aplicadas somente em um bimestre, na tentativa de recuperar algumas competências de alfabetização em situação de defasagem em um número significativo de alunos dessa classe de sexto ano. Embora não tivéssemos a pretensão de sanar todas as dificuldades em apenas um bimestre, consideramos relevantes os avanços obtidos pela turma, uma vez que, a partir da conscientização da importância de uma escrita legível, ortográfica e organizada, os alunos passaram a se aplicar com interesse em todas as atividades propostas, visando a essa finalidade.

Como o plano de ensino do 6º ano não pode ser negligenciado em detrimento dos conteúdos de alfabetização é necessário que ajustemos paralelamente os conteúdos programados com atividades de recuperação ao longo do ano letivo. Algumas escolas oferecem projetos de reforço escolar e alguns pais têm condições financeiras de investir nesse serviço. Quando isso for possível, devemos encaminhar os alunos com defasagens e incentivar a permanência deles nesses projetos.

Por fim, essas atividades de intervenção aplicadas e propostas não tiveram a intenção de servir de receita para a solução de um problema complexo e nem se esgotam em si mesmas neste trabalho. O objetivo maior foi estimular professores de língua portuguesa do ensino fundamental a não se conformarem com a realidade que os circunda e a buscarem alternativas que visem à recuperação dos alunos com defasagem na alfabetização.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo deste trabalho, procuramos discutir em que medida a metodologia utilizada no Programa Além das Palavras, mais especificamente nas áreas de alfabetização e ensino de língua portuguesa, pode ser utilizada como alternativa de recuperação daqueles alunos que se apresentam no 6º ano com lacunas em seu processo de alfabetização, as quais dificultam seu desempenho para darem continuidade aos estudos mais aprofundados da língua.

Essa falta de embasamento decorre de um problema diretamente relacionado à alfabetização desses alunos, pois esses, por não dominarem basicamente o código alfabético, leem e escrevem inadequadamente. Na análise diagnóstica das principais dificuldades de tais alunos, constatamos o quanto lhes falta domínio básico do código alfabético, isto é, como escrevem mal por não conseguirem estabelecer relações de regularidade e irregularidade na correspondência entre som e letras.

Por estarmos em um programa de mestrado profissional, uma modalidade de pós-graduação stricto sensu voltada para a capacitação profissional, buscamos desenvolver esta pesquisa concomitantemente ao cumprimento das disciplinas obrigatórias e optativas do curso e ao trabalho docente de 40 (quarenta) horas semanais em duas escolas públicas. Essa dinâmica de escasso tempo para dedicação exclusiva ao tema não nos possibilitou investigar mais a fundo os aspectos geradores desse problema de alfabetização nos anos iniciais.

Por essa razão, não podemos afirmar em que medida esse frágil desempenho está relacionado aos princípios socioconstrutivistas hoje institucionalizados na alfabetização pública e nem como os aspectos socioeconômicos dos alunos atuam na manutenção desse quadro. Ademais, por esse programa de mestrado ter, entre os seus objetivos, a elevação da proficiência desses alunos no que se refere às habilidades de leitura e de escrita, fica evidenciado o seu caráter prático.

Assim, nossa prioridade foi buscar uma alternativa para se combater o problema do aluno que, com a idade média de 11 anos, cursa o 6º ano do ensino fundamental sem ter consolidado em si as competências básicas de alfabetização. Não temos, com isso, a intenção de desqualificar todos os avanços advindos da Linguística textual, os quais vêm provocando significativas mudanças na metodologia de ensino de nossa língua materna.

Hodiernamente, tornou-se comum nos discursos pedagógicos do ensino da leitura e da escrita o imperativo de que devemos desenvolver habilidades linguísticas nos alunos que os propiciem ir além da decodificação e codificação de palavras, mas sim aos sentidos do texto. Isto é, significa que aprender a ler e a escrever não é aprender a codificar e decodificar somente. Essa afirmação, sem dúvida, tem todo sentido. Ler e escrever não é só decodificar, mas não podemos esquecer que ler e escrever é *também* decodificar. E isso é mais uma habilidade a ser ensinada e a ser aprendida no processo de alfabetização mais precisamente.

Não defendemos o retrocesso aos métodos de ensino da língua calcados nos enfadonhos exercícios de análise de frases estanques e de classificação das nomenclaturas da gramática prescritiva. Reconhecemos que a concepção de língua como discurso e do texto como unidade de ensino das aulas de LP configuram-se o modo mais coerente pelo qual podemos conduzir os alunos a um desenvolvimento concreto de suas habilidades de leitura, compreensão e produção textual de autoria.

Mas, para que essas habilidades se estabeleçam realmente nos alunos é indispensável que eles sejam alfabetizados, ou seja, para que possam se expressar por escrito terão que dominar o código alfabético, o ortográfico e, nas atividades manuscritas, apresentar uma letra legível. Ao contrário, não serão bem sucedidos em suas atividades de escrita tanto nos âmbitos escolares, profissionais quanto sociais.

Ao examinarmos tanto os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN) quanto o Referencial Curricular da Rede Municipal de Ensino de Campo Grande, em suas concepções de ensino da língua, seus objetivos, conteúdos e expectativas de aprendizagem, ficamos impressionados com o abismo existente entre o ideal e o real. Aquilo que se espera do aluno em termos de aprendizagem e desenvolvimento de competências e habilidades e o que, de fato, ele consegue desempenhar todos os dias em sala de aula.

Por meio das avaliações diagnósticas das principais dificuldades de nossos alunos apresentadas neste trabalho, identificamos as lacunas de seu processo de alfabetização, e mais precisamente, apontamos as competências da alfabetização das quais eles mais carecem. São elas:

- competências de pré-requisitos – a consciência fonêmica e o princípio alfabético;
- competências de requisitos – decodificação;
- no desenvolvimento da escrita
- os níveis da letra (caligrafia);

- da palavra (ortografia e morfologia);
- da frase (consciência sintática).

Então, diante desse problemático quadro, nos propusemos a analisar como um programa educacional implantado nos anos iniciais das escolas públicas de Mato Grosso do Sul poderia ser utilizado para recuperar alunos em relação a essas competências. Nosso objeto de pesquisa está muito bem expresso nas seguintes palavras de Magda Soares (2003, p. 15) acerca de uma das vias pelas qual um indivíduo pode ter acesso ao mundo da escrita:

O que poderíamos chamar de acesso ao mundo da escrita – num sentido amplo – é o processo de um indivíduo entrar nesse mundo, e isso se faz basicamente por duas vias: uma, através do aprendizado de uma "técnica". Chamo a escrita de técnica, pois aprender a ler e a escrever envolve relacionar sons com letras, fonemas com grafemas, para codificar ou para decodificar. Envolve, também, aprender a segurar um lápis, aprender que se escreve de cima para baixo e da esquerda para a direita; enfim, envolve uma série de aspectos que chamo de técnicos. Essa é, então, uma porta de entrada indispensável.

A outra via de acesso ao mundo da escrita mencionada pela autora refere-se às práticas de uso dessa técnica, o chamado letramento, que, por ora, não faz parte de nosso recorte teórico, muito embora seja indiscutivelmente tão importante quanto à alfabetização. Tratam-se, pois, de processos simultâneos e interdependentes, mas que não podem ser confundidos.

A especificidade da alfabetização consiste no ensino e na aprendizagem da técnica, do domínio do código convencional da leitura e da escrita, das relações fonema/grafema, bem como o uso dos instrumentos com os quais se escreve. Por essa natureza técnica, esses conhecimentos não se constroem unicamente pelo contato do aluno com materiais escritos em atividades que privilegiam os usos da língua.

Para o estudioso Soares (2003, p. 16), a alfabetização deveria ser ensinada de maneira “sistemática, ela não deve ficar diluída no processo de letramento. Acredito que essa é uma das principais causas do que vemos acontecer hoje: a precariedade do domínio da leitura e da escrita pelos alunos”.

O Programa educacional Além das Palavras foi criado e implementando nas escolas estaduais de Mato Grosso do Sul com o objetivo de melhorar o desempenho dos alunos na leitura e na escrita. Em virtude de sua grande abrangência, concentramos nossa investigação somente nos aspectos metodológicos das áreas de alfabetização e Língua Portuguesa dos anos iniciais com o objetivo de transpor seus princípios, métodos e atividades para a realidade de uma turma de 6º ano defasada em suas competências da alfabetização.

Calculados na concepção de alfabetização como aprendizado de uma tecnologia, a de escrever, optamos pela aplicação dos princípios metodológicos do Programa Além das Palavras nas áreas de alfabetização e língua portuguesa nos anos iniciais porque eles vêm ao encontro de uma conceito operacional de alfabetização descrito claramente no relatório final do grupo de trabalho Alfabetização infantil, encomendado pela Câmara dos Deputados:

O propósito da leitura é a compreensão. O propósito da alfabetização é ajudar as crianças a compreender o que leem e a desenvolver estratégias para continuar a ler com autonomia [...] Lemos para compreender. O propósito da leitura é a compreensão. Mas ler não é o mesmo que compreender. Podemos ler sem compreender. Podemos compreender sem ler. Ler é diferente de aprender a ler. O processo de aprender a ler não pode ser confundido com o propósito da leitura (CÂMARA DOS DEPUTADOS, 2007, p. 25).

O Programa Além das Palavras apresenta um conceito operacional de alfabetização: “Aprender a Ler” e “Ler para Aprender” (grifo nosso), como momentos distintos desse processo de aprendizagem, conforme Oliveira (2008, p. 20) “Aprender a ler é diferente de ler para aprender. O processo de alfabetização refere-se ao momento de aprender a ler. O restante da escolaridade e da vida refere-se aos momentos de ler para aprender”. Ele apenas acentua que a compreensão é o objetivo final da leitura, mas não deve ser confundida com o processo de aprender a ler.

Esse conceito operacional se revelou muito útil para entendermos onde deveria ter acabado o processo de alfabetização dos nossos alunos de 6º ano. Nessa etapa, eles já deveriam saber ler para compreender os textos que leem em diversas situações escolares e sociais.

Como a proposta pedagógica do Programa Além das Palavras em Alfabetização baseia-se nas recomendações da Ciência Cognitiva da Leitura e, de acordo com os princípios dessa ciência, um processo de alfabetização é mais eficaz quando a relação entre fonemas e grafemas é apresentada de maneira sistemática e explícita (ADAMS, 1990; MCGUINNESS, 2004, 2005 apud Oliveira, 2010), pudemos atestar que todo o material de apoio do Programa de alfabetização Alfa e Beto, quanto à coleção ABCD destinada aos anos finais do ensino fundamental, apresentam sistematicamente os fonemas e respectivos grafemas, em uma determinada ordem. Além disso, explicitam essa relação apresentando e associando fonemas e grafemas em diferentes posições da palavra – tipicamente no início, meio e final das palavras.

Fundamentado nessa concepção fônica de alfabetização, o método metafônico é um termo associado ao Programa Alfa e Beto de Alfabetização. A expressão metafônico foi

utilizada para ressaltar as duas características principais desse programa: a ênfase no ensino de sons e letras e na metacognição, que é o uso de habilidades e estratégias para refletir e controlar o processo de aprendizagem.

Esse método caracteriza-se pela gradação que há no processo de aprendizagem. Sua essência consiste em ensinar a decifrar o código alfabético através da identificação de palavras, de forma automática, aplicando o princípio fônico para decodificá-las, transformando sons em letras e vice-versa.

Em síntese, nas palavras de Oliveira (2008, p. 21):

- a decodificação constitui a essência do processo de aprender a ler;
- a decodificação é essencial para tornar o leitor autônomo;
- a decodificação é necessária, mas não suficiente para ler;
- a decodificação refere-se ao momento de aprender a ler, mas há outro momento, o de ler para aprender;
- a decodificação não esgota o objetivo da alfabetização – que é compreender o que se lê. Primeiro o aluno precisa aprender a ler, para depois aprender a partir do que lê.

Assim, constatamos, durante a aplicação das atividades orais e escritas baseadas no método metafônico, que alunos passaram a reconhecer a valência de cada fonema da língua e sua relação com determinado grafema em estudo. E também que, a partir de associações explícitas entre fonemas e grafemas, eles demonstraram ter compreendido o princípio alfabético, ou seja, a ideia de que há uma correspondência entre grafemas e fonemas. Por conseguinte, percebemos a superação de muitas dificuldades a partir da aprendizagem da decodificação.

Segundo Oliveira (2005), os métodos fônicos funcionam melhor para os que têm mais dificuldade, pois ajudam a desenvolver a competência de compreensão e aprendizagem da ortografia e são mais impactantes para as crianças de nível econômico mais baixo. E esse é o perfil dos alunos da classe de 6º ano desta pesquisa e da quase totalidade das escolas públicas de periferias neste país. São esses que necessitam ser alfabetizados prioritariamente, diferentes dos alunos que provêm de ambientes letrados, os quais, desde a infância, recebem estímulos que favorecem a aprendizagem da leitura e da escrita.

Ao final deste trabalho, foi possível elaborar um manual de acompanhamento das principais dificuldades e as possíveis intervenções desenvolvidas em sala de aula durante a realização da pesquisa. Nesse material que está em anexo constará a descrição e análise das principais dificuldades apresentadas pelos alunos do 6º ano, da metodologia das atividades

desenvolvidas e dos resultados alcançados. Essas informações poderão ser utilizadas pelos professores de língua portuguesa do ensino fundamental como suporte de pesquisa em suas ações cuja finalidade seja diminuir o índice de defasagem na alfabetização de alunos do 6º ano ou qualquer outro ano do ensino fundamental.

Encerramos esta dissertação com a convicção de que o problema sobre o qual nos debruçamos ainda carece de muitas pesquisas e intervenções, porém, nossa intenção de contribuir para o debate e reflexão sobre o tema foi cumprida. Esperamos que mais atores envolvidos nessa missão de garantir um ensino de qualidade na escola pública possam assumir seu papel de protagonistas e tentem mudar o atual estado das coisas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ANTUNES, Irandé. *Muito Além da Gramática: por um ensino de línguas sem pedras no caminho*. Ed. Parábola, 2007.

_____. *Aula de Português: Encontro & Interação*. 2. ed., Parábola, 2003.

ARAÚJO, M. C. de C. S. *Perspectiva histórica da alfabetização*. Viçosa: Universidade Federal de Viçosa, 1996

BECKER, Fernando. *O que é o construtivismo?*. Ideias, n. 20. São Paulo: FDE, 1994. p. 87-93. Disponível em < http://www.crmariocovas.sp.gov.br/pdf/ideias_20_p087-093_c.pdf>. Acesso em: 03 de maio. 2015.

BORTONI – RICARDO, Stella Maris. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004 [Linguagem; 4]

BRASIL. Ministério de Educação. *PDE: Plano de desenvolvimento da Educação: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores*. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2011.

_____. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Ed. Brasília, 1998.

_____. MEC. *Pró-letramento: programa de formação continuada dos anos/séries iniciais do ensino fundamental: Alfabetização e linguagem*, fascículo 1. Brasília: MEC/SEF, 2007

CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.

CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*. 2. ed. Brasília: 2007.

CARVALHO, Marlene. *Guia prático do alfabetizador*. – 1. ed.- São Paulo: Ática, 2010.

CASTANHEIRA, Maria Lúcia; MACIEL, Francisca; MARTINS, Raquel (orgs.). *Alfabetização e letramento na sala de aula*. Belo Horizonte: Autêntica Editora: Ceale, 2008.

FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. 3. ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.

FIORIN, J. L. (org.) *Introdução à Linguística*. São Paulo: Contexto, 2002.

FREIRE, Angela. Contribuições teóricas de Emília Ferreiro e Ana Teberosky. Prefeitura Municipal de Salvador. Disponível em <http://www.educacao.salvador.ba.gov.br>. Acesso em: 03 de maio de 2015.

GERALDI, J.Wanderley. *O texto na sala de aula*. São Paulo: Ática, 1997

INSTITUTO PAULO MONTENEGRO. *Inaf Brasil 2009 indicador de alfabetismo funcional: principais resultados*. São Paulo. Disponível em: http://www.ibope.com.br/ipm/relatorios/relatorio_inaf_2009.pdf>. Acesso em:

KLEIMAN, Angela B. *Preciso “ensinar” o letramento? Não basta ensinar a ler e escrever?* Campinas: Cefiel - Unicamp; MEC, 2005.

KOCH, I. V.; ELIAS, V. M. *Ler e compreender: os sentidos do texto*. São Paulo: Contexto, 2006.

_____. TRAVAGLIA, Luiz Carlos. *A Coerência Textual*. 3ª Ed. São Paulo: Contexto, 1990.

KRAMER, Sonia. *Alfabetização, leitura e escrita: formação de professores em curso*. – São Paulo: Ática, 2010.

MARROU, H. *História da educação na antiguidade*. São Paulo: Herder, 1969.

MARTINS, Maria Sílvia Cintra. *Oralidade, escrita e papéis sociais na infância*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2008.

MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 2.147, de 15 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Projeto "Além das Palavras". *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, MS, 16 jan. 2008. Disponível em: < http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7133_16_01_2008.pdf>. Acesso em: 10 jan. 2014.

_____. *Programa Além das Palavras*. Campo Grande: SED, 2012a.

MENDONÇA, O. S.; MENDONÇA, O. C. *Alfabetização - Método Sociolinguístico: consciência social, silábica e alfabética em Paulo Freire*. São Paulo: Cortez, 2007.

MORAIS, Artur Gomes de. *O Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999. acesso em: 20/09/2013.

_____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.

MORTATTI, M. R. L. *Cartilha de alfabetização e cultura escolar: um pacto secular*. Cadernos CEDES (Cultura escolar: história, práticas e representações), n. 52, p. 41-54, 2000.

OLIVEIRA, João B. A. *ABC do Alfabetizador*. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2004.

_____. *Cartilhas de alfabetização: a redescoberta do Código Alfabético*. Ensaio: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v. 18, n. 69, p. 669-710, out./dez. 2010. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/ensaio/v18n69/v18n69a03.pdf>. Acesso em 27 de abril de 2015.

_____. *Manual de consciência fonêmica*. 10ª edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010. (Programa Alfa e Beto de alfabetização)

_____. *Manual de orientação do Programa Alfa e Beto*. 11ª edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

_____. *Programa Alfa e Beto de Alfabetização: manual da escola*. 10. edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CHADWICK, Clifton. *Aprender e Ensinar*. 9. ed. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. *ABCD: livro A* – 4. ed. – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. *ABCD: livro B* – 4. ed. – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. *ABCD: livro C* – 4. ed. – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.

PRESTES, Maria Luci de Mesquita. *Ensino de português como elemento consciente de interação social: uma proposta de atividade com texto*. *Ciências & Letras*. Porto Alegre: FAPA, n. 17, p.189-198, 1996.

RANA, Débora; AUGUSTO, Silvana. *Língua Portuguesa: soluções para dez desafios do professor: 1º ao 3º ano do ensino fundamental*; 1.ed. – São Paulo: Ática Educadores, 2011.

REDE SÃO PAULO DE FORMAÇÃO DOCENTE. *Curso de Especialização para o quadro do Magistério da SEESP Ensino Fundamental II e Ensino Médio*. São Paulo: UNESP – UNIVESIDADE ESTADUAL PAULISTA, 2012 [D07].

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS. *Referencial Curricular da Rede municipal de Ensino - 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. Volume II.2008

SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*, Revista Pátio n.29 , fevereiro/abril ,2004

_____. *Letramento e escolarização*. In: UNESP. *Cadernos de formação: Alfabetização*. São Paulo: UNESP, p. 79-98, 2003b.

_____. *Letramento um tema em três gêneros*. Editora Autêntica, 2005.

_____. *Português: uma proposta para o letramento*.- 1.ed. – São Paulo: Moderna, 2002.

SOARES, Maria Inês Bizzotto; AROEIRA, Maria Luisa; PORTO, Amélia. *Alfabetização Linguística; da teoria à prática*. - Belo Horizonte: Dimensão, 2010.

BORTONI-RICARDO, S. M. *Educação em língua materna: a sociolinguística em sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2004.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e alfabetização*. 8. ed. Editora Cortez, 2006.

TRAVAGLIA, L. C. *Gramática e interação: uma proposta para o ensino de gramática no 1 e 2 grau*. São Paulo: Cortez, 1997.

ANEXO

INTRODUÇÃO

Sentimos na pele que não dá mais para “tolerar” uma escola que, por vezes, nem sequer alfabetiza (principalmente os mais pobres) ou que, alfabetizando, não forma leitores nem pessoas capazes de expressar-se por escrito, coerente e relevantemente, para, assumindo a palavra, serem autores de uma nova ordem das coisas. É, pois, um ato de cidadania, de civilidade da maior pertinência, que aceitemos, ativamente e com determinação, desafio de rever e de reorientar a nossa prática de ensino da língua.

Irândé Antunes

Entre os mais diversos desafios enfrentados diariamente pelos professores de Língua Portuguesa que lecionam nos anos finais do ensino fundamental, há uma problemática que necessita de intervenção urgente: um número significativo dos alunos que concluem o quinto ano e são promovidos para o 6º não completaram o seu processo de alfabetização, ou seja, não dominam satisfatoriamente o código alfabético, não compreendem as relações entre fonemas e letras, desconhecem a forma das letras e os critérios para o uso de maiúsculas e minúsculas, escrevem de maneira ilegível, entre outras dificuldades que evidenciam lacunas em sua base.

Descartando-se a hipótese de que tais alunos sejam portadores de alguma deficiência intelectual ou transtorno de aprendizagem, pressupõe-se que seu baixo desempenho nas aulas de Língua Portuguesa e também em outras disciplinas se deve ao fato de que seu processo de alfabetização foi consolidado apesar de terem passado, no mínimo, 5 (cinco) anos em contato didático com a língua portuguesa até alcançarem o 6º ano.

Como professora de Língua Portuguesa em classes de 6º ano há mais de uma década, tenho constatado essa deprimente realidade ao observar alunos oriundos do 5º ano que não conseguem: 1) localizar informações básicas em um livro didático, como o número das páginas ou o nome das seções que compõem cada unidade; 2) escrever seu próprio nome com legibilidade e correção; 3) escrever o cabeçalho autonomamente; 4) copiar da lousa de maneira legível, limpa, com o uso adequado das linhas e espaço da folha; 5) ler com fluência; 6) escrever palavras com sílabas complexas como, por exemplo, LH/NH/RR/SS/GU/QU; 7) grafar todas as letras do alfabeto com letras cursivas maiúsculas e minúsculas; 8) ter um critério para usar letras maiúsculas e minúsculas; 9) escrever à tinta; 10) por em prática a tão

repetida regra do m antes de p ou b; 11) informar o nome e a função dos sinais de pontuação mais básicos (vírgula, ponto final, exclamação e interrogação); entre outras competências imprescindíveis para exercícios para aprofundados de exploração de estratégias de leitura, análise e reflexão sobre a língua e, principalmente, a autoria na produção textual de diversos gêneros.

Diante disso, tenho refletido acerca da necessidade de se haver uma intervenção urgente nessa questão por parte de todas as esferas envolvidas, tanto dos poderes públicos, quanto da família e mais, especificamente, da escola. É necessário que os professores como os elos mais próximos dos alunos em uma corrente chamada educação de qualidade, não se conformem com um ensino ineficaz e intervenham nessa realidade, buscando metodologias que deem conta atender às necessidades reais de todos os alunos, que é aprender a ler e a escrever para participar de práticas de letramento.

As atividades de intervenção apresentadas neste material não têm a intenção de servir de receita para a solução de um problema complexo e nem se esgotam em si mesmas. O objetivo maior é estimular professores de língua portuguesa do ensino fundamental a não se conformarem com a realidade que os circunda e a buscarem alternativas que visem à recuperação dos alunos com defasagem na alfabetização.

Assim, este manual de acompanhamento, produto final da dissertação “O Programa Além das Palavras como alternativa de recuperação de alunos de 6º ano com defasagem na alfabetização, surge como uma tentativa de intervenção em problema que exige solução emergencial: a recuperação de alunos de 6º ano que se encontram defasados em seu processo de alfabetização.

1. AVALIAÇÕES DIAGNÓSTICAS: O PONTO DE PARTIDA

Em todo início de ano letivo, procuramos conhecer as turmas por meio de sondagens e aplicação de avaliações diagnósticas com o objetivo de detectar o nível de aprendizagem da escrita de cada aluno e planejar as intervenções necessárias.

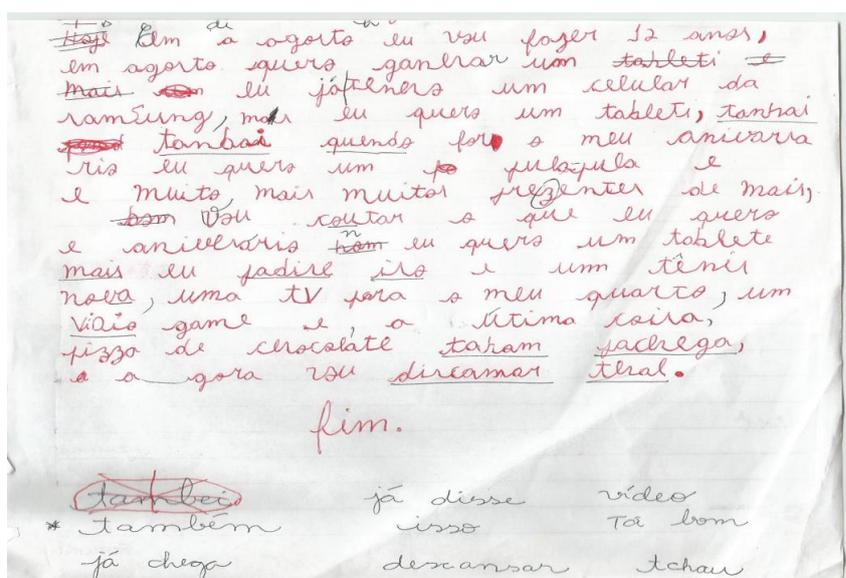
As cinco avaliações diagnósticas aplicadas a classe de 6º ano no início desta pesquisa ocorreram durante o 1º bimestre. Elas consistiram em produções de textos, ditados e folhas de atividades. Os resultados dessas avaliações confirmaram o que já prevíamos: parte significativa dos alunos matriculados no 6º ano do ensino fundamental lê e escreve precariamente.

2. ANÁLISES DAS AMOSTRAS: PRINCIPAIS DIFICULDADES

2.1 Construção de frases com segmentação inadequada

Neste caso temos a hipossegmentação (escrever junto o que devia ser separado) e hipersegmentação (separar o que devia ser escrito junto).

Essa dificuldade é comum em alunos que estão na alfabetização inicial, ou seja, do 1º ao 3º ano do ensino fundamental. Mas, infelizmente, a ocorrência desse desvio ortográfico é costumeira nas avaliações diagnósticas de todo início de ano. Em alguns casos, o aluno prossegue com tal dificuldade para os anos posteriores.



Rascunho de diário

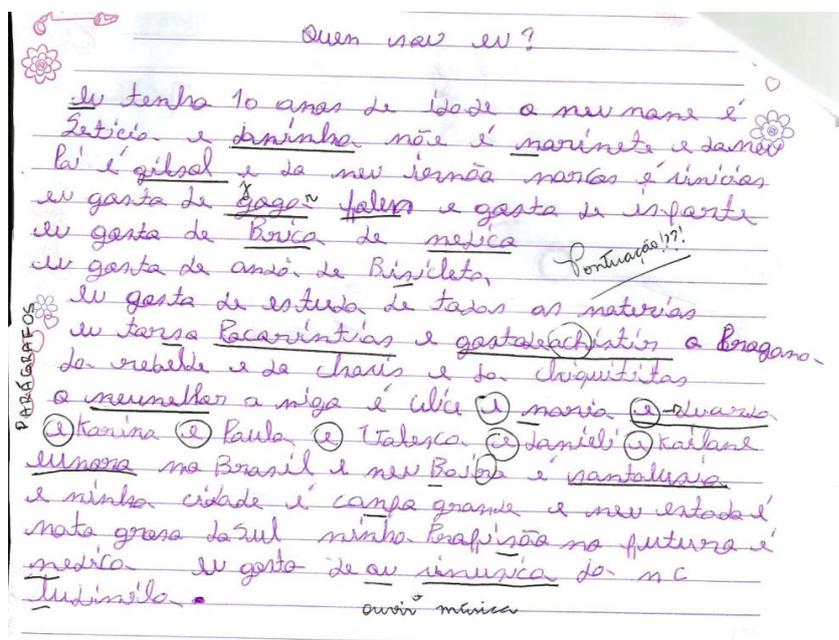
Nessa produção, entre os diversos desvios ortográficos, há a hipossegmentação em “jatenho”, “jadisse”, “tabom” e “jachega” e a hiperssegmentação de “a gora”.

Conforme Cagliari (2009), esses erros de juntura intervocabular e segmentação são muitos comuns quando a criança começa a escrever textos espontâneos porque reflete os critérios que ela usa para analisar a fala. Na fala não existe a separação de palavras, a não ser quando marcada pela entonação do falante.

Os conjuntos tonais do falante, ou conjunto de sons ditos em determinadas alturas é um dos critérios que a criança utiliza para dividir sua escrita.

2.2 Transcrição fonética

Esses são os tipos de erros apresentados com maior frequências nas avaliações diagnósticas da classe pesquisada. Trata-se da transcrição fonética da própria fala. O texto a seguir é uma produção de texto intitulada “Quem sou eu” do aluno A. Foi proposto nos primeiros dias de aula com o objetivo de conhecer melhor a realidade social dos alunos, bem como seu nível de escrita. Antes da produção, os alunos foram motivados a responder uma “entrevista” sobre vários aspectos de sua vida que serviu de roteiro para a escrita posterior do texto.



Produção de texto 'Quem sou eu?'

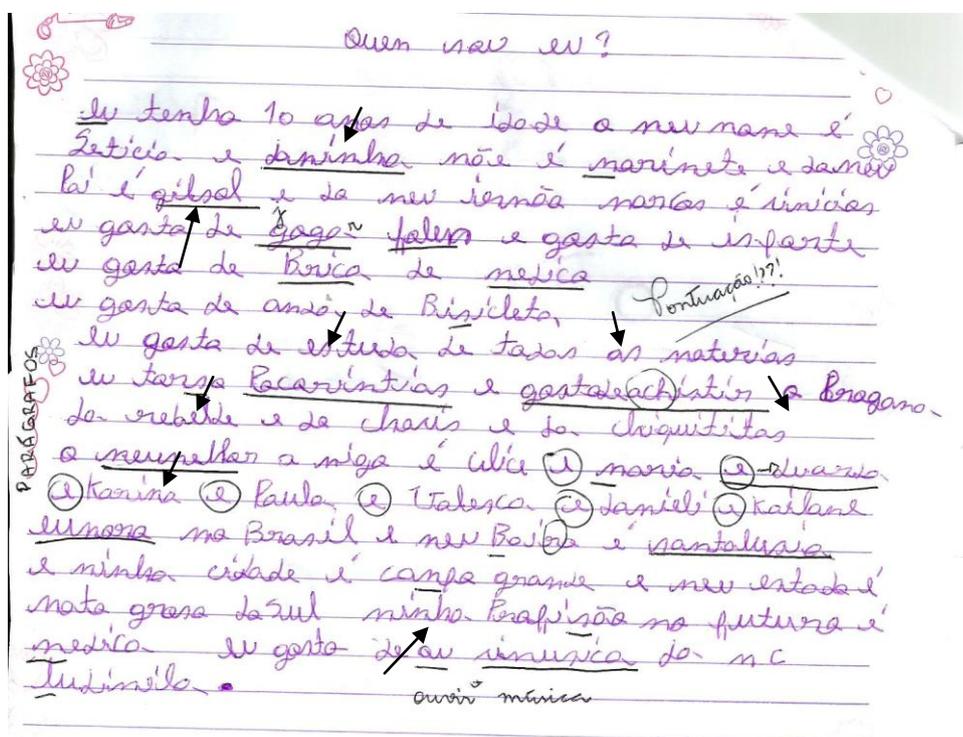
Neste texto, entre os mais variados problemas de escrita e de organização formal, percebemos casos de hipossegmentação de “daminha”, ao invés de “ da minha”;

“meumelhor”, “eumoro”, “santaluzia”. A hipersegmentação ocorre no sintagma “ouvir música” que foi escrito “ou vimusica”.

Os casos de transcrição fonética detectados neste texto são “pocorintias”, ao invés de “pro (ou para o) Corinthians”; “gostodeachistir” no lugar de “gosto de assistir” -nesse último caso, a aluna representa o fonema /s/ com o dígrafo “ch”, provavelmente porque pronuncia dessa forma. O nome de seu pai foi grafado “gilsol” ao invés de “Gilson”.

2.3 Sinais de pontuação

Percebe-se que a maioria dos alunos desconhece a nomenclatura, a função e os sinais gráficos que representam os sinais de pontuação.



Produção de texto 'Quem sou eu?'

Nesse texto constata-se, por exemplo, que só há um único ponto no final do texto. A aluna não demonstra conhecimento da função da vírgula, pois ao enumerar suas sete melhores amigas, usa 6 vezes a conjunção “e” ao invés de utilizar a vírgula que é tão útil para esse fim. Na produção a seguir há algumas vírgulas somente.

O uso é quase nulo nas produções textuais. Sabe-se que esses sinais não são ensinados logo no início do período de alfabetização, todavia, quando ensinados parecem não estar atingindo o objetivo do ensino.

Quando eu que(ri) a travicula eu
depois mais demais não fui
pra Estela (per) que fiquei com
Luzie e não(stei) da ma(ã) casa
per(ço) passei um mês e tirei
e(rgo) de mim sou(ri) Briguei ma
nu(ã) jequei (B)ela jequei P52
g(ostei) de SKTE, PC e (j)ogei de
B(ol)inha depois me(ri)tre fiz
fui para Estela fui viajar
fui para (T)renes, (M)elhor(ia), Para
(P)aternal, (L)uiza depois (V)icetei
para (C)asa mia e fui para
(E)stela de (m)eu(ri) e (M)atildei
matemolita, (P)uertugues, geografia

Rascunho de diário

2.4 Uso indiscriminado de letras maiúsculas e minúsculas

Variadas ocorrências de nomes próprios e início de frases com letras minúsculas e a presença de letras maiúsculas em diversas palavras no meio das frases.

O próximo texto é um rascunho de uma produção textual do gênero diário íntimo do aluno GP. Embora o empenho na produção tenha sido satisfatório, as inadequações em relação ao uso de maiúsculas e minúsculas são claramente perceptíveis. Início do texto com minúscula. Já as maiúsculas são utilizadas em diversas posições no meio das frases.

Quando eu que(ri) a travicula eu
depois mais demais não fui
pra Estela (per) que fiquei com
Luzie e não(stei) da ma(ã) casa
per(ço) passei um mês e tirei
e(rgo) de mim sou(ri) Briguei ma
nu(ã) jequei (B)ela jequei P52
g(ostei) de SKTE, PC e (j)ogei de
B(ol)inha depois me(ri)tre fiz
fui para Estela fui viajar
fui para (T)renes, (M)elhor(ia), Para
(P)aternal, (L)uiza depois (V)icetei
para (C)asa mia e fui para
(E)stela de (m)eu(ri) e (M)atildei
matemolita, (P)uertugues, geografia

Rascunho de diário

O nome próprio da cidade Terenos foi grafado com letra minúscula. Isto mostra que o aluno não considera as regras da norma-padrão ao fazer a opção pelo uso. Percebe-se, também, uma preferência pelas letras “e”, “b” e “p” na forma maiúscula, empregadas no meio das frases.

Outro aspecto a ser observado neste texto é o total desordenamento das partes do texto, não há estruturação de parágrafos, não há sinais de pontuação, exceto algumas vírgulas na última linha. Algumas frases são mantidas até o final da linha, próximas à margens, outras são interrompidas muito antes de a linha terminar e continuadas na linha seguinte.

Além disso, registram-se casos de transcrição fonética nas palavras “patanal” devido a ausência do da consoante “n” e uso somente da vogal “a” para indicar o som nasalizado.

Outro registro ligado esse desvio está em “mia” no lugar de “minha”, pois segundo Cagliari (2009, p. 122), “em algumas variedades do português não ocorre o “nh”, em posição intervocálica seguindo-se à vogal “i”, ficando apenas a nasalização da vogal”.

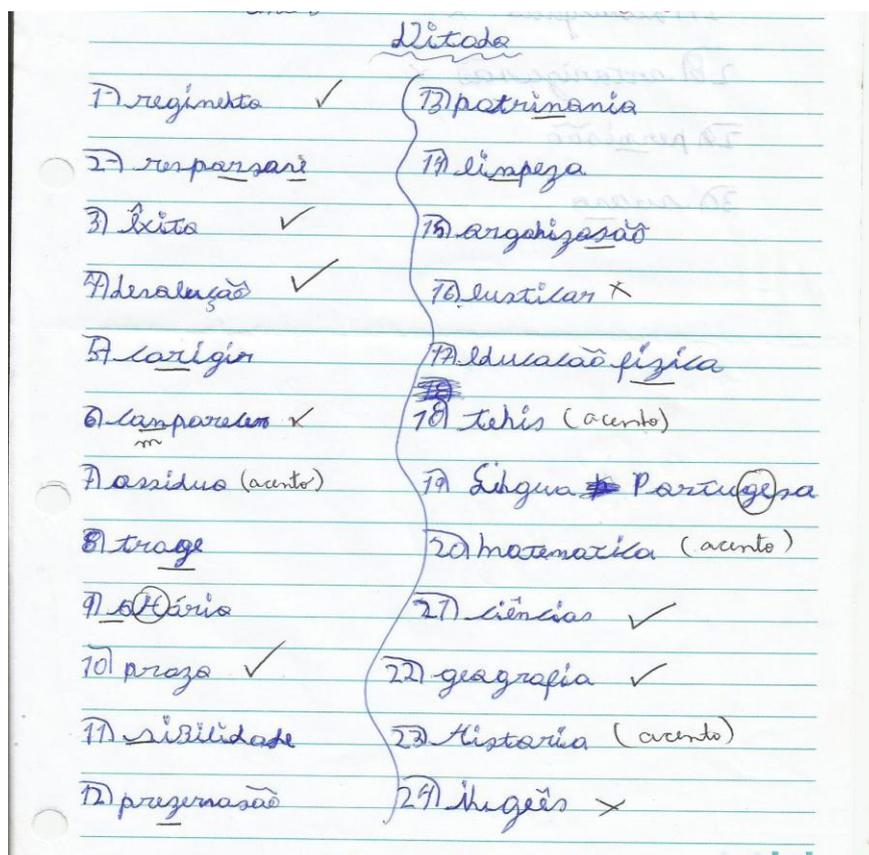
2.5 Uso indevido de letras

O uso indevido de letras, segundo Cagliari (2009, p. 23) “se caracteriza pelo fato de um aluno escolher uma letra possível para representar um som de uma palavra quando a ortografia usa outra letra”.

A amostra refere-se a um ditado de trinta palavras extraídas do regimento escolar relativas aos direitos e deveres dos alunos. Ressalta-se aqui que não eram palavras desconhecidas e descontextualizadas, pois no primeiro dia de aula, a coordenação orientou os professores que fizessem uma leitura colaborativa com os alunos sobre todos os direitos e deveres que eles tinham no regimento escolar. Portanto, fizemos a leitura, discutimos e listamos as palavras que iriam ser pesquisadas no dicionário. Em seguida, os alunos pesquisaram as palavras no dicionário (com muita dificuldade para encontrar), participaram da correção coletiva com o registro dos verbetes na lousa e fizeram frases de conscientização para os colegas com as palavras pesquisadas. Somente algumas aulas depois, o ditado fora realizado.

Na amostra a seguir, as principais dificuldades do aluno estão em: diferenciar os fonemas /m/ e /n/ e escolher a letra que os representa, por exemplo, na palavra nº 13 em que o que se lê é “patrinonio”; perceber a relação entre os dígrafos que representam vogais nasais e terminam em *n* ou *m*. Há uma regra que define quando se usa um ou outro grafema. Quando a

vogal nasal antecede /p/ ou /b/, o dígrafo será finalizado com *m*. Quando a vogal nasal antecede qualquer outra consoante, o dígrafo terminará em *n*. Identificamos a dificuldade do aluno nas palavras nº 6 – “comparecer” em vez de “comparecer” e “limpeza” em vez de “limpeza”. Na palavra nº 2 o aluno representa a vogal nasal /õ/ com as letras “or” em vez de “on”, além de omitir o “l” final. E quanto a questão do uso de R ou RR, notamos que na palavra nº 5 – “corrigir” – o aluno escreve “corigir” com um R somente, ou seja, ele não internalizou esta regularidade ortográfica.



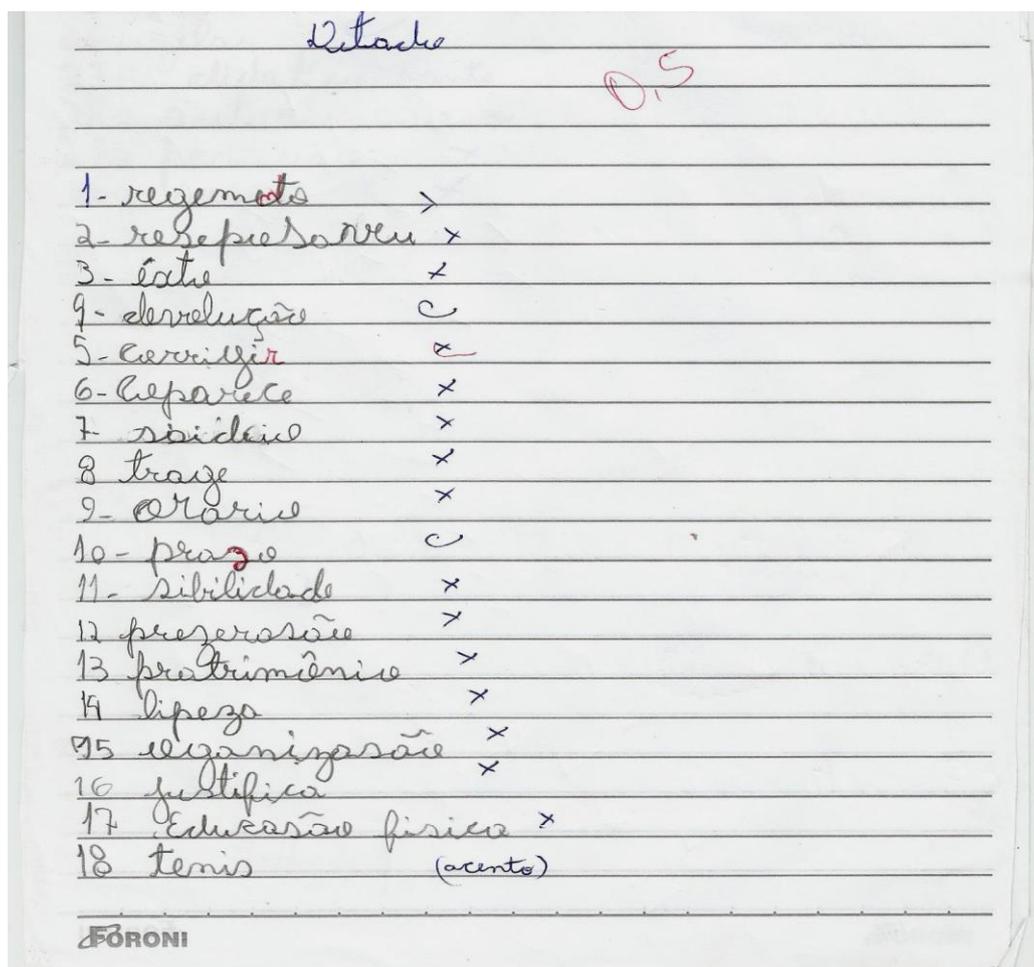
Ditado de palavras

Além disso, é possível perceber que o aluno tem dificuldade em acentuar palavras graficamente, com exceção das palavras “êxito”, “ciências” e “inglês”. Nessa última palavra vemos que o aluno não diferencia a grafia de “l” e “e” ou acha que esta palavra deva ser com dois “e”. As palavras de nº 2, 7, 9, 13, 18, 19, 20 e 23 não foram acentuadas. E a palavras nº 17 – “física” – fora acentuada inadequadamente com dois acentos agudos.

No ditado a seguir, constatamos diversos erros ortográficos, entre eles deles destacam-se: a dificuldade em perceber a relação entre os dígrafos que representam vogais nasais e terminam em *n* ou *m*, antecedendo as letras *p* ou *b*. Esse caso é explicitado em todas as

palavras do ditado com essa característica. São elas: 1) “regimeto” em vez de “regimento”, 2) “reseposaveu” em vez de “responsável”, 3) “coparece” em vez de “comparecer” e 4) “lipeza” em vez de “limpeza”.

Também identificamos nesta avaliação alguns erros de troca, supressão, acréscimo e inversão de letras. Segundo Cagliari (2009, p.124), “esses erros não têm apoio nas possibilidades de uso das letras no sistema de escrita e representam, às vezes, maneiras de escrever de que o aluno lança mão porque ainda não domina bem o uso de certas letras”



Ditado de palavras

É o caso de “reseposaveu” (nº2) em vez de “responsável”, “êcto” (nº3) em vez de “êxito”, “sibilidade” (11) em vez de “civilidade”, “prezerasão” (nº 12) em vez de “preservação”, “pratriimônio” (nº 13) em vez de “patrimônio”.

Os casos de transcrição fonética temos na ausência do R final nas palavras “corrigi” (nº5) em vez de “corrigir”, “coparece” (nº6) em vez de “comparecer”, “justifica” (nº16) em vez de “justificar” por não haver correspondência na fala do aluno. E também não escreve o R

em “organização”, pois pronuncia a vogal que o antecede de forma mais longa, englobando o som do “r”.

Conforme Morais (2010) existem palavras que mostram a relação entre letra e som de maneira irregular, justificada pela tradição de uso ou pela origem (etimologia) da palavra. Para escrevê-las corretamente o aprendiz tem que memorizar a forma estabelecida. Por exemplo, “civildade” com “s” e “horário” com “h”. Já as relações regulares podem ser compreendidas e aplicadas porque existe um “princípio gerativo”, ou seja, uma regra que se aplica a várias (ou todas as) palavras da língua nas quais aparece a dificuldade em questão. Estas relações são divididas em três tipos:

- Regulares Diretas: incluem as grafias de P e B, T e D, F e V. Apesar de expressarem um único som, esses pares de letras são pronunciados de forma muito parecida, confundindo as crianças recém-alfabetizadas.

- Regulares Contextuais: aqui o uso de uma letra ou outra para um determinado som vai ser definido em relação à posição em que esta letra se encontra dentro da palavra. Nestes casos, é preciso avaliar o contexto em que a letra será utilizada - se no começo, no meio, no final da palavra, entre vogais, antes ou depois de determinadas consoantes, etc. - para definir sua grafia. Isso ocorre, por exemplo, no uso de C ou QU com som /k/ em palavras como "cavalo" e "quiabo".

- Regulares Morfológico-gramaticais: são as correspondências determinadas por aspectos gramaticais na formação de palavras por derivação e na flexão de verbos. Entre os exemplos, estão os adjetivos que indicam lugar de origem, como "francesa" e "portuguesa", grafados com S (com som de Z). Também ocorrem com os verbos no infinitivo, que terminam com R (embora esse R não seja pronunciado em muitas regiões), ou na flexão da terceira pessoa do plural (em palavras como "fornecerão" e "forneceram").

Com base nisso, nas amostras seguintes pretendemos frisar as relações de regularidade e irregularidades desses desvios.

No ditado a seguir da aluna LC representa o fonema /s/ na palavra “assíduo” (p.7) com a letra “c” quando deveria ser com “ss”. Também observamos o registro de “orario” (n°9) em vez de “horário”, revelando o desconhecimento da origem da palavra com “h” inicial..

Também temos o registro de “sivilidade” (nº 11) em vez de “civilidade”. Neste caso, a aluna utilizou a letra “c” para representar o fonema “s”.

Todos esses casos estabelecem relações de irregularidade ortográfica, sendo compreensível o fato de um aluno egresso do 5º ano não conseguir dominá-las seguramente, entretanto, os desvios de grande parte dos alunos não se limitam às irregularidades, mas também, às regularidades ortográficas já observadas nas amostras anteriores, como o uso de R ou RR; G ou GU; C ou QU; J formando sílaba com A, O, U; S no início das palavras formando sílaba com A, O, U ; M, N, NH e ~ para todas as formas de nasalização, entre outros casos de regularidade contextual (Morais, 2010)

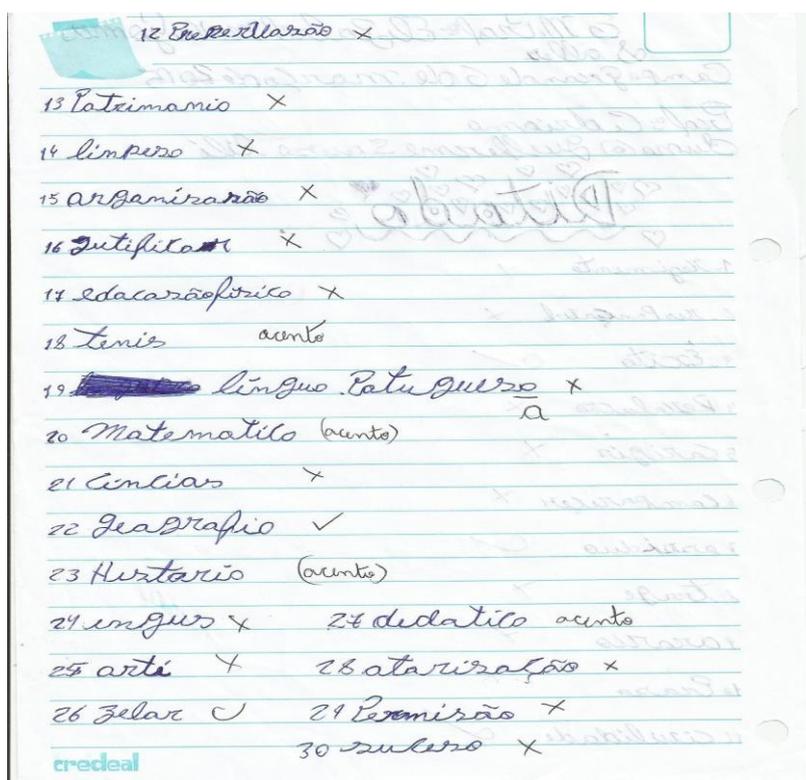


Ditado de palavras

Nessa amostra, temos alguns exemplos de desvio de regularidades ortográficas como em “justivicar” (nº16) quando a aluna utilizou a letra “v” para representar o fonema /f/. Além desse, há a grafia da palavra “educaçãovica” (nº17) que além do problema de segmentação, têm-se a escolha da letra “v” para representar o fonema /f/ na sílaba “fi” e o uso do “c” para representar o fonema/z/ que neste caso seria com a letra “s”. Já os fonemas /z/ das palavras

“prazo” (nº 10) e “preservação” (nº12) foram representados pela letra “c”, o que nos causa certo estranhamento, pois essa letra pode representar os fonemas /k/ ou /s/, mas nunca o /z/.

Na próxima amostra, temos parte do ditado do aluno GL. Em relação à acentuação gráfica, constatamos que ele não a utiliza em nenhuma palavra. Quanto à grafia ortográfica, observamos que o fonema /z/ de algumas palavras, como “organisasão” (organização), “linpesa” (limpeza) e “atorisação” (autorização) é grafado somente com a letra “s” e não com a letra “z”, além de ter o “u” suprimido no ditongo “au”. Também identificamos grande dificuldade do aluno com a escrita de sílabas complexas, por exemplo: “jutificar” (nº 16) em vez de “justificar”; “Potuguesa” (Portuguesa) e “ingus” (nº 24) em vez de “inglês; Há também a troca ou supressão de vogais no interior das sílabas, denotando a falta de domínio do código alfabético como em: “edacasãofísica” (nº 17) em vez de “educação física”; “cincias” (nº 21) em vez de “ciências”, “ingus” em vez de inglês; “atorização” (nº 28) em vez “autorização”.



Ditado de palavras

Em outros desvios como em “preservasão” (nº12) em vez de “preservação”; “organisasão” (nº15) em vez de “organização”; “educasão” (nº17) em vez de “educação”, “permissão” (nº 24) em vez de “permissão” e “suceso” (nº30) em vez de “sucesso” é possível notar que o aluno utiliza somente a letra “s” para representar o fonema /s/, não se atentando

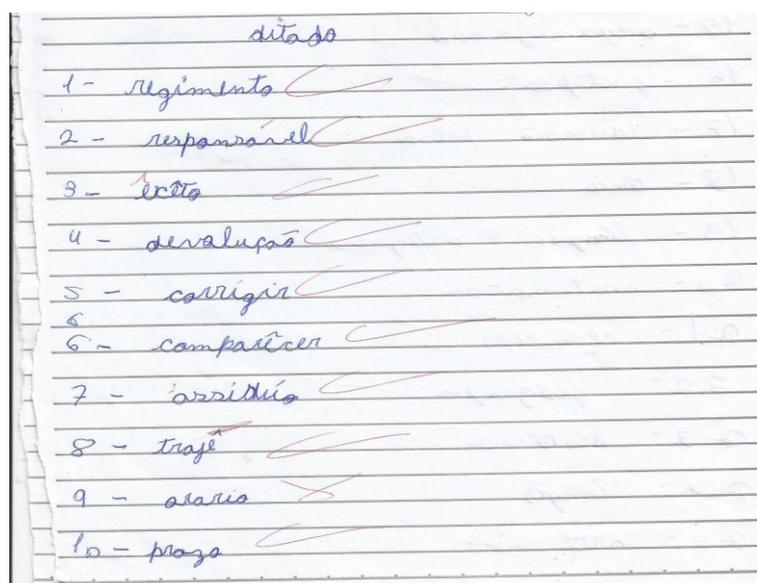
para o fato de que existem outras letras que fazem essa função, por exemplo: “ç” e “ss”, nesses casos.

O fonema /s/ é o que apresenta mais possibilidades de representação na nossa escrita. Podemos representá-lo de oito formas diferentes, como se vê nos seguintes exemplos: seta, cebola, espesso, excesso, açúcar, desça, auxílio e asceta. Podemos representar /s/ com s, c, ss, xc, ç, sç, x e sc. Infelizmente, não há uma regularidade que nos ajude a selecionar o grafema correto para representar este fonema.

No ditado em questão, realizado com trinta alunos, somente três escreveram a palavra sucesso corretamente. A grande maioria não soube que letras empregar para representar o fonema /s/ presente nas três sílabas da palavra. Isso nos leva a afirmar que somente o convívio intenso com o idioma, por meio de atividades de leitura e escrita, pode dar ao aluno a fluência necessária para que suas escolhas ortográficas sejam acertadas.

2.6 Acentuação gráfica

No ditado a seguir, o aluno C apresenta muita dificuldade na acentuação gráfica e certo domínio das regularidades e irregularidades ortográficas na escrita das palavras, exceto na grafia de “orario” (nº 9) em vez de “horário”, “ciemcias” (nº 21) em vez de ciências, imgês (nº 24) em vez de “inglês”, “altorzacão” (nº 28) em vez de “autorização”, “permicão”(nº29) em vez de “permissão”, e “suséço”(30) em vez de “sucesso”.

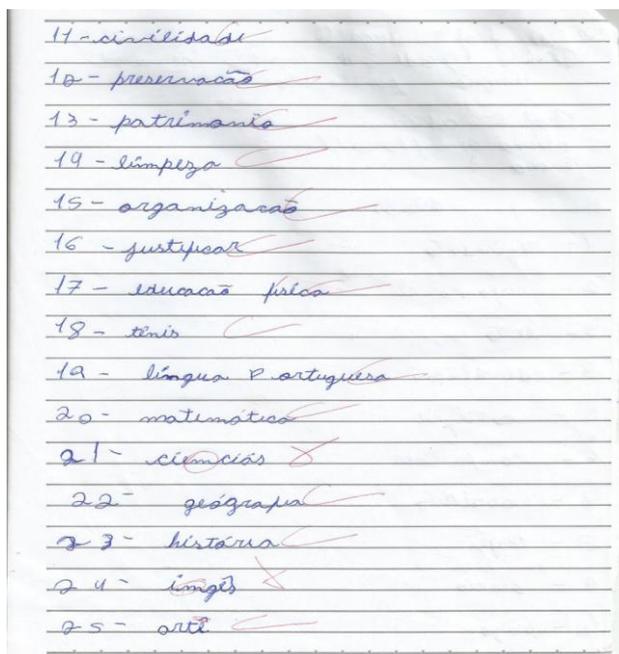


Ditado de palavras

No caso da palavra “horário”, a dificuldade do aluno está em reconhecer a necessidade de usar o H inicial por questões etimológicas. Já nas palavras “ciências” e “inglês”, o aluno

não consegue perceber a relação entre os dígrafos que representam vogais nasais terminadas em *n* ou *m* e a regra que define quando se usa um ou outro: quando a vogal nasal anteceder /*p*/ ou /*b*/, o dígrafo será finalizado com *m*; quando a vogal nasal anteceder qualquer outra consoante, o dígrafo terminará em *n*.

Além disso, nas palavras “permissão” e “sucesso” verificamos que ele não soube empregar adequadamente as letras para representar o fonema /*s*/, usando equivocadamente o “*c*” no lugar de “*ss*” em “permissão”; e apenas o “*s*” na palavra “sucesso” quando deveria ter usado o “*c*” e o “*ss*”.

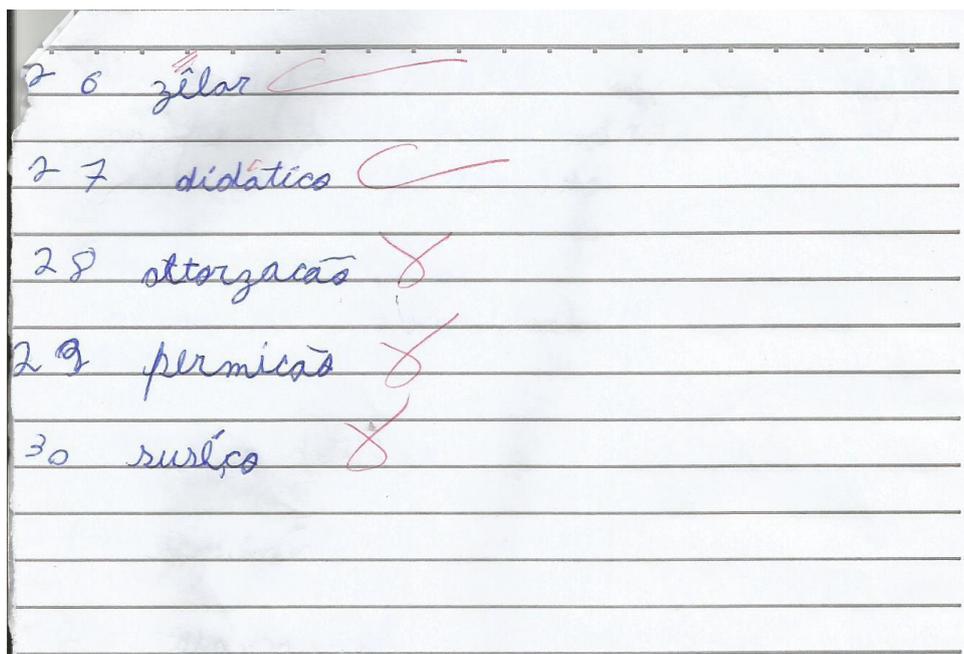


Ditado de palavras - continuação

Quanto à acentuação gráfica, o aluno se equivocou em inúmeras escolhas de uso ou não da acentuação. Com exceção das palavras “língua” (nº 19), “história” (nº 23) e “inglês” (nº 24), acentuou indevidamente várias palavras e deixou de acentuar outras. Como é o caso das seguintes palavras oxítonas que receberam acentos indevidamente: “comparêcer” (nº6), “zêlar” (nº 26). Isso evidencia que o aluno não compreendeu o conceito de sílaba tônica e, ainda que acentuasse a última sílaba de cada palavra, também erraria, pois a regra de acentuação das oxítonas só se aplica aos casos em que há a terminação: –a(s), –e(s), –o(s) e –em(ns).

Outro caso de acentuação indevida ocorreu nas seguintes palavras paroxítonas: “assíduo” (nº 7), “trajê” (nº8), “artê” (nº 25), e “suséço” (nº30). Com exceção da palavra “assíduo” que é uma paroxítona terminada em ditongo e, por isso, tem o acento gráfico justificado pela regra, as outras não exigem acentuação para marcar a sua tonicidade.

E também encontramos na palavra “exêto” (nº 3) (êxito) outra situação de acentuação indevida. O aluno acentuou a penúltima sílaba quando deveria ter acentuado a antepenúltima, pois esta palavra é uma proparoxítona e a regra diz que toda proparoxítona deve ser acentuada. Já nas seguintes proparoxítonas: “fisica”, “matematica” e “didatico”, o aluno não as acentuou, demonstrando desconhecimento da regra. Tais palavras deveriam ser acentuadas graficamente deste modo: “física”, “matemática” e “didático”.



Ditado de palavras - continuação

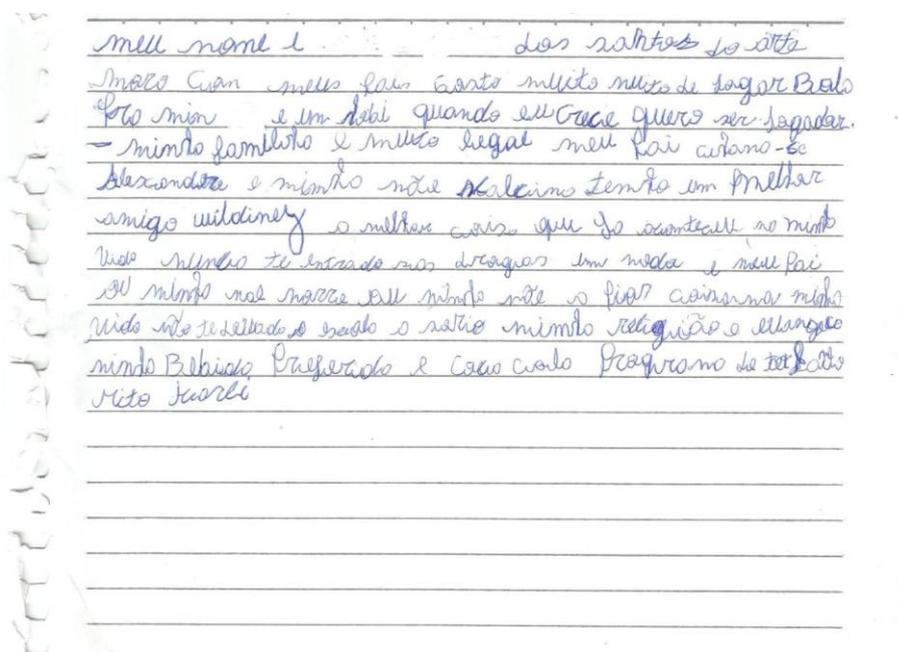
Quanto às palavras “orario”, “patrimonio” e “ciemcias” que são paroxítonas terminadas em ditongo e, por esta razão, deveriam ser acentuadas, o aluno não as acentuou, provavelmente porque não domina essa regra. Tais palavras deveriam ser escritas ortograficamente e acentuada assim: “horário”, “patrimônio” e “ciências”. Já a palavra “responsavel” deveria ser acentuada porque é uma paroxítona terminada em “l”, ficando “responsável”.

É possível observar que este aluno tem um bom domínio ortográfico, pois seus erros não são em grande número. Porém, como ele, há outros cuja maior dificuldade está na no uso da acentuação gráfica. Muitos não trouxeram essa habilidade, ainda que mínima, dos anos iniciais.

2.7 Legibilidade da letra

Por meio dessas amostras não temos a intenção de entrar no juízo de valor que se faz a respeito de letra feia e letra bonita. O que queremos aqui é provocar a reflexão sobre necessidade social que qualquer pessoa tem de ter uma letra legível para que possa, efetivamente, comunicar-se por meio da escrita.

No texto abaixo, escrito pelo aluno A, que é uma segunda versão melhorada, além de inúmeros desvios ortográficos, o recorrente uso indevido de maiúsculas e os sinais de pontuação equivocados ou ausentes, é possível perceber, sobretudo, sua dificuldade com o traçado das letras. Na primeira linha, em que ele se apresenta ao dizer seu nome completo, não é possível entender seu último sobrenome.



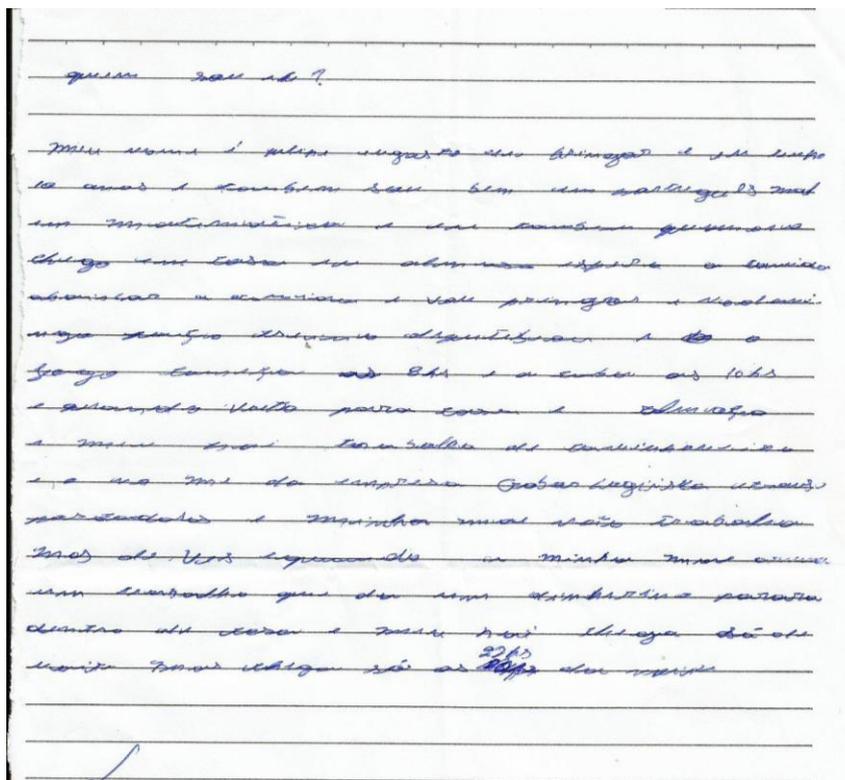
Produção de texto 'Quem sou eu?'

Na quarta linha, identificamos um uso equivocado do travessão e na sequência o traçado estranho que o aluno utiliza na grafia da palavra “família”. Não é possível discernir entre “li” ou “lh” porque os traçados não são regulares. Com exceção da professora, que olha para o texto “cl clinicamente” e, pela prática, consegue “decifrá-lo” quase por completo, esse é um tipo de texto que desestimula o leitor, pois impede a fluidez da leitura devido às irregularidades do traçado da letra.

Visto que vivemos em uma sociedade grafocêntrica, cercada de livros e escrita por todos os lados (Soares, 2009), é imperativo que desenvolvamos as habilidades necessárias para atendermos às inúmeras demandas sociais mediadas pela escrita. Quer dizer, mais do que ser alfabetizado, temos de ser letrados. Letramento, conforme definição de Soares (2003) é o

nome que se dá ao exercício efetivo e competente da tecnologia da escrita. Ou seja, é saber utilizar a leitura ou a escrita para atingir diferentes objetivos, interpretar e produzir diferentes tipos e gêneros de textos, saber encontrar ou fornecer informações e conhecimentos.

No texto seguinte, produzido pelo aluno F, o fator que inviabilizou a leitura completa foi o traçado e o tamanho reduzido da letra. É possível compreender o título “Quem sou eu?” grafado com letra inicial minúscula. Mas, quanto ao corpo do texto não foi possível entender o que foi escrito. Assim, devido a sua letra ilegível, este aluno não atingiu o objetivo de comunicar-se com competência na modalidade escrita da língua.



Produção de texto 'Quem sou eu?'

Logo, saber utilizar a escrita de maneira eficaz em diversas situações da vida em sociedade implica, inclusive, ter uma letra legível (cursiva ou de forma), por exemplo, ao redigir redações, bilhetes, cartas, cartões, declarações, lista de compras, preenchimento de formulários, entre outros gêneros.

Por conseguinte, é mister que, desde o princípio da vida escolar, a criança já compreenda a necessidade de ter uma letra legível e uma escrita organizada com a finalidade de oferecer condições favoráveis de leitura a si mesmo e aos seus potenciais leitores. Uma vez que precisará recorrer a seus registros para estudar, revisar conteúdos e fazer consultas. É bem frustrante ouvir de um aluno que ele não consegue ler o que escreveu. E também é

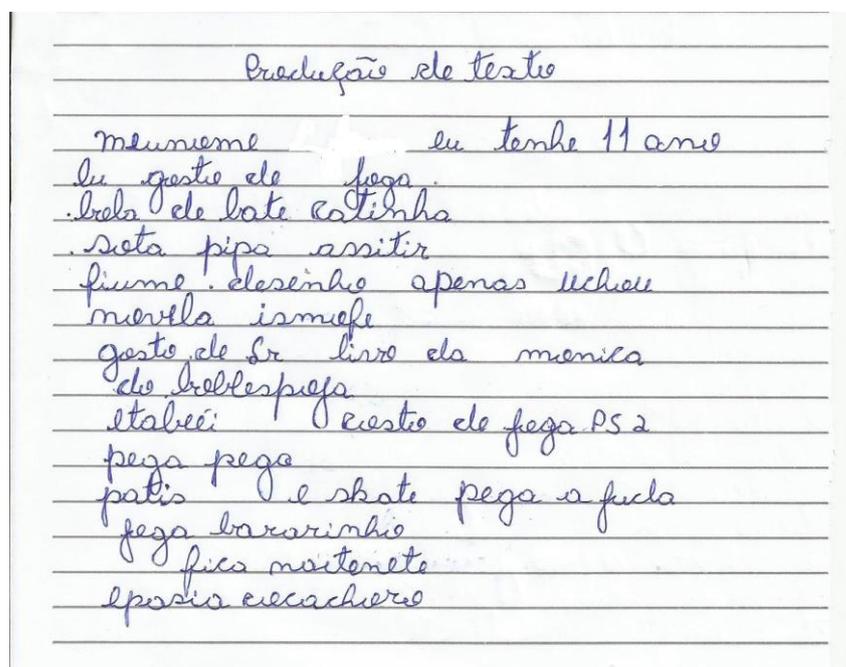
primordial que os professores consigam compreender a escrita do aluno para avaliar suas respostas e produções textuais nas avaliações discursivas, sem ter que “decifrá-las”.

Em vista disso, urge que a escola pública brasileira retome o compromisso de aperfeiçoar a legibilidade da grafia de seus alunos por meio de um trabalho efetivo e concreto de exercícios que estimulem a coordenação motora fina dos músculos envolvidos na ação de escrever.

2.8 Disposição desordenada do texto na folha

A dificuldade dos alunos com a escrita diagnosticada nas duas amostras a seguir é tão grande que muitos não conseguem estruturar frases simples, articulá-las entre si com o auxílio de recursos coesivos a fim de constituir parágrafos e, muito menos, relacionar esses parágrafos a fim de compor um texto como unidade de sentido.

Além disso, também lhes faltam noção de organização espacial e estética no momento de distribuir sua escrita na folha de caderno. Lançam frases desconexas dispostas sem nenhum critério de alinhamento: algumas frases ocupam a linha inteira, outras são interrompidas bem antes do fim da linha e continuadas na linha seguinte. Em meio a essa desorganização torna-se bem difícil identificar os parágrafos, ainda que embrionários.



Produção de texto 'Quem sou eu?'

A produção acima retrata bem a situação de um aluno crítico em conhecimento da modalidade escrita da língua portuguesa. Nesse texto, cuja proposta era que o aluno se

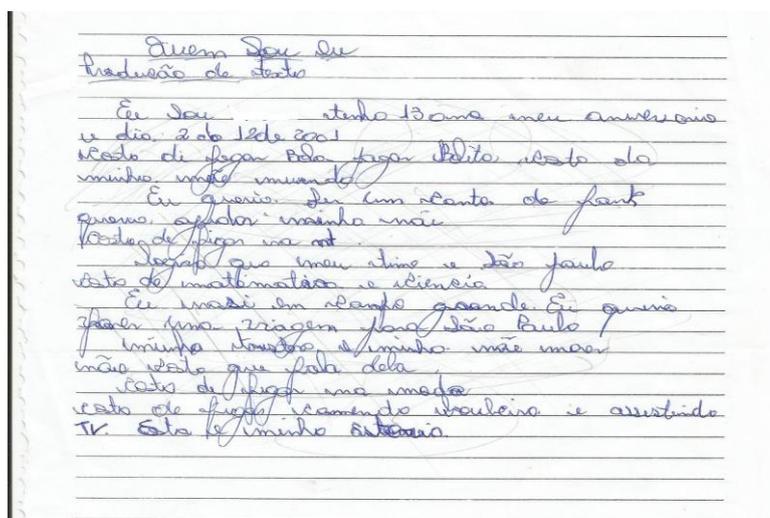
apresentasse à professora e relatasse um pouco de sua história de vida, foi possível visualizar com clareza o seu nível de escrita.

Para compor o texto ele elaborou precariamente algumas frases e distribuiu-as aleatoriamente no espaço da folha pautada. Nenhuma linha fora ocupada inteiramente, alguma até a metade somente. Parece-nos que há somente um ponto final na segunda linha onde há também uma tentativa fazer a letra inicial maiúscula com um “e” minúscula traçado de forma aumentada.

Seu registro é praticamente uma transcrição fonética da própria fala, com muitos erros ortográficos e formas morfológicas diferentes de grafia (Cagliari, 2009). Ao falar de suas preferências, ele afirma que gosta de “bate catinha”, que corresponde a “bater cartinha”; “joga bola”, em vez de “jogar bola”; “uchou” e “ismofe” são duas palavras que ignoramos sua correspondência; “etabeí” que seria a representação de “e também”; “joga bararinho” no lugar de “jogar baralhinho”; “fica naitenete epasia cocachoro” é a forma como ele grafa “ficar na internet e passear com o cachorro”. É evidente neste caso que o aluno não domina o código alfabético nem ortográfico.

Embora esses aspectos notacionais não sejam o foco de avaliação dessa amostragem, é válido mencioná-los para dimensionar a inabilidade do aluno em dispor ordenadamente o texto na folha de caderno, com frases organizadas e paragrafação articulada adequadamente.

A produção seguinte é do aluno B. Embora este aluno apresente mais conteúdos em seu texto do que o aluno anterior, ele também tem dificuldade em escrever ortograficamente e fazer uso da pontuação e de outros elementos coesivos para organizar e articular suas frases e parágrafos.



Produção de texto 'Quem sou eu?'

Um ponto positivo é que esse aluno parece ter noção da paragrafação gráfica, fazendo os recuos do lado esquerdo da margem, e iniciando a maioria das frases com letra maiúscula. Ainda que pareça não ter compreendido que a divisão do texto em parágrafos serve para agrupar várias frases que possuem ideias relacionadas entre si, o que ajuda o leitor a distinguir bem as partes do texto e entendê-lo melhor.

Obviamente, não temos a pretensão de que um aluno recém-chegado no 6º ano saiba utilizar com maestria os recursos coesivos oferecidos pelo sistema de pontuação, os conectivos, as substituições lexicais ou a manutenção do tempo verbal para estruturar suas frases e parágrafos.

Não obstante, é elementar que ele, na condição de alfabetizado, possa escrever um texto minimamente estruturado em parágrafos alinhados, organizados por frases iniciadas com letra maiúscula, com sinais de pontuação e alguns recursos coesivos, ainda que rudimentares. É preciso que o efetivamente o aluno dos anos iniciais ingresse na etapa dos anos finais com alguns pré-requisitos já consolidados por um processo de alfabetização sólido.

3. ANÁLISE DAS INTERVENÇÕES REALIZADAS

A partir do levantamento das principais dificuldades apresentadas pelos alunos nas avaliações diagnósticas, decidimos pesquisar, analisar e selecionar algumas atividades do Programa de Alfabetização Alfa e Beto (1º e 2º anos) e dos livros diáticos da coleção ABCD (de 3º a 5º ano), Manual de Consciência Fonêmica (de uso coletivo) e no livro Grafismo e Caligrafia – Letras Cursivas, (2º ano – alfabetização). Todos esses materiais foram adotados no Programa Além das Palavras.

Além desses livros e manuais didáticos, fizemos uma exaustiva pesquisa em um material que embasa também todo o Programa Alfa e Beto de alfabetização: o ABC do alfabetizador, um livro que apresenta em 518 páginas de informações teóricas e práticas sobre todos os componentes essenciais do processo de alfabetização, de autoria de João Batista Araujo e Oliveira, idealizador e autor do Programa Alfa e Beto de Alfabetização. Foi deste livro que extraímos todos os princípios metodológicos que nortearam as atividades desenvolvidas na classe de 6º ano com a finalidade de desenvolver nos aluno as competências de alfabetização que lhes faltavam.

Segundo Oliveira (2008,p. 25), existem competências específicas de alfabetização. Essas competências são conhecidas, mapeadas, e precisam ser aprendidas. Todas elas podem ser ensinadas.

No quadro abaixo podemos ver as competências da alfabetização agrupadas em cinco conjuntos:

Competências da alfabetização

- 1. Fundamentos**
 - consciência fonológica

 - familiaridade com livros e textos impressos

 - metalinguagem
- 2. Pré-requisitos**
 - consciência fonêmica

 - princípio alfabético
- 3. Requisitos**
 - Decodificação

 - Fluência
- 4. Desenvolvimento da leitura**
 - vocabulário

 - compreensão
- 5. Desenvolvimento da escrita**
 - o nível da letra: caligrafia

 - o nível da palavra: ortografia

 - o nível da frase: consciência sintática

 - o nível do texto: escrever e redigir

(Oliveira, 2008, p. 23)

Conforme as orientações desse programa de alfabetização, essas competências devem ser ensinadas com foco específico, dentro de uma estrutura e sequência. Tem que haver uma ordem de prioridade da ênfase de cada etapa.

Após a coleta e análise das diversas avaliações diagnósticas, buscamos estabelecer uma relação entre as principais dificuldades dos alunos e as competências da alfabetização

apresentadas no quadro acima. Dessa forma, foi possível identificar quais conjuntos de competências necessitavam ser enfocados prioritariamente neste trabalho de recuperação, que é a proposta desta dissertação.

Nem todas as competências foram contempladas neste trabalho de intervenção. Isso se deu porque em relação às competências de fundamento - consciência fonológica, familiaridade com livros e textos impressos e metalinguagem- a maioria dos alunos neste ano de escolaridade já têm um bom domínio sobre elas. Já as competências de leitura relacionadas à fluência, vocabulário e compreensão não foram abordadas para não comprometer os limites desta pesquisa e, por fim, as competências de desenvolvimento da escrita – a consciência sintática em relação aos modificadores em frases: singular/plural, masculino/feminino; aumentativo/ diminutivo etc, e à produção de texto, já são previstas para serem trabalhadas ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Sendo assim, entendemos que as dificuldades/lacunas residem em 6 (seis) competências da alfabetização que os alunos apresentam defasagem. São elas: as competências de pré-requisitos – a consciência fonêmica e o princípio alfabético- ; nos requisitos – decodificação -; e no desenvolvimento da escrita – os níveis da letra (caligrafia), da palavra (ortografia) e, parcialmente, da frase (consciência sintática).

Portanto, com foco na recuperação dos alunos nas 6 (seis) competências selecionadas , pesquisamos, elaboramos e aplicamos as atividades a seguir descritas e analisadas.

3.1 Competência: Consciência fonêmica

Esta competência é considerada por Oliveira (2008) uma atividade preparatória à alfabetização, cujo objetivo é brincar com sons, letras e palavras e não aprender ortografia. Mas no caso desta pesquisa, como os alunos do 6º ano já foram alfabetizados, as atividades desenvolvidas não se restringiram às brincadeiras, mas se direcionaram às suas principais dificuldades com relação aos fonemas /r/, /R/,/g/, /lh/, /nh/, /bl/, /cl/, /fl/, /pl/, /gl/, /br/, /cr/, /dr/, /gr/, /pr/ entre outros, e das vogais nasais /ã ,ê, ã, õ,ũ/.

É a capacidade de identificar, utilizar, pensar e brincar com os sons das palavras. Antes de aprender a ler as crianças precisam ter consciência de como os sons funcionam nas palavras. Precisam compreender que as palavras são feitas de sons, representados pelos fonemas. E essa aprendizagem comprovadamente, está fortemente associada ao processo de decodificação: se realizada, leva ao sucesso; se ausente, causa dificuldades. (Oliveira, 2008, p. 91)

3.1.1 Análises de atividades aplicadas

Para elaborar e aplicar as atividades de consciência fonêmica, buscamos os princípios metodológicos no Manual de Consciência Fonêmica, que integra os materiais de alfabetização do Programa Alfa e Beto. Esse manual apresenta um conjunto de atividades lúdicas para ajudar as crianças a identificar os fonemas, grafemas e suas relações, ou seja, os sons que as letras representam. Além disso, há os bonecos Alfa e Beto que são envolvidos nas brincadeiras, introduzindo as atividades e dando o tom de brincadeira. Os alunos aprendem técnicas de análise e síntese fonêmica, que vão lhes permitir aprender a descobrir o princípio alfabético.

As atividades a seguir foram baseadas no Manual de Consciência Fonêmica (2012), e aplicadas em sala de aula:

3.1.2 Fonemas - /lh/ e /nh/: Identificando o som

Inicialmente, dissemos aos alunos que iríamos brincar com uns sons diferentes. Eles teriam que ouvir com atenção duplas de palavras pronunciadas pela professora e, depois, dizer o que havia de diferente no som da segunda palavra. Então, começamos a pronunciar as duas palavras como aparecem no quadro abaixo:

bolo – bolha	fala – falha	bula- bulha
rola – rolha	fila – filha	mala - malha

Em seguida, os alunos foram questionados sobre a diferença no som da segunda palavra e muitos responderam que na segunda palavra o som ficava “mais forte” ou “molhado”, segundo orientação da professora.

Depois disso, os alunos foram estimulados a pronunciar esses vocábulos explicar com as próprias palavras o que acontece com a posição da língua quando se fala: bolo-bolha, fila-filha, rala-ralha, entre outras. Muitos alunos tentaram explicar que para pronunciar a segunda palavra tinham que “apertar” mais a língua.

Logo após, fizemos o mesmo procedimento com as palavras do quadro abaixo, cujo fonema-alvo é o /nh/. Conduzimos a análise de maneira semelhante ao fonema anterior e a participação dos alunos foi bastante satisfatória.

Nino – ninho	Dino – Dinho	mino – minho	sono – sonho
mana – manha	bana – banha		

De acordo com as orientações do Programa Alfa e Beto, os blocos de atividades para desenvolver a consciência fonêmica devem ser de curta duração – 15 a 20 minutos, uma ou duas vezes por dia.

Assim, em um segundo momento, aplicamos outra atividade relacionada aos fonemas /lh/e/nh/. Veremos a seguir:

3.1.3 Discriminando sons: pares de palavras

Ao iniciar esta segunda atividade, instigamos os alunos a adivinharem quais palavras dos pares apresentados teriam os sons /lh/ e /nh/. Então escrevemos no quadro as palavras FIO e FILHO e perguntamos aos alunos qual dessas palavras tinham o som /lh/. Todos responderam que era a segunda palavra. Desse modo, fizemos o mesmo com os outros pares de palavras abaixo:

fia – filha	faria – farinha	mia – milha
mania – maninha	teia – telha	tia – tinha
palha - paio	pinha - pia	mola- molha

Em seguida, pedimos que os alunos prestassem muita atenção porque a professora iria falar um par de palavras e escolher um deles para dizer qual era a palavra que tinha o som /nh/. Enfatizamos que o aluno escolhido iria repetir somente a palavra com o som /nh/. Sendo assim, escolhemos aqueles alunos que nas avaliações diagnósticas demonstraram mais lacunas nesse aspecto da alfabetização. Os pares de palavras apresentados nesta atividade foram:

Tim – tinha	Quindim – Quinzinho
Serafim – cercadinho	Botequim – botequinho
Capim – campinho	Assim- asinha
Clarim - clarinho	Jardim - jatinho

Aproveitamos o trabalho com os fonemas /lh/ e /nh/ para contar uma “história” aos alunos com a finalidade de reforçar o entendimento da diferença entre esses fonemas.

Durante a contação desta história, os alunos ficaram bastante empolgados e se divertiram muito ao pronunciar o /lh/ e /nh/ imitando o movimento de força.

Historinha do NH e LH

Todas as letras do alfabeto estavam muito felizes porque cada uma possuía um “som”, exceto uma letra: o “H”. Essa letra estava triste porque não tinha nenhum “som”.

Então seus amigos “L” e “N” tiveram uma ideia para ajudar o amigo “H”: convidaram-no para juntar-se a eles quando precisassem fazer um som mais forte.

O “L” explicou:

- “H”, quando estou sozinho e me junto ao “O” faço o som “LO”, mas se você me der uma força, e ficar bem aqui ao meu lado, vou ficar mais forte e farei o som “LHO”. Por exemplo: RALO e RALHO.

Em seguida, o “N” também disse ao “H” que sozinho era fraco, mas que se eles se unissem, fariam um som mais forte. E exemplificou: MINA e MINHA.

Por fim, o “H” considerou brilhante a ideia de seus amigos e ficaram todos contentes.

Sandra Puliezi (adaptada)

O objetivo das atividades de consciência fonêmica, na alfabetização propriamente dita, é apenas ensinar a discriminar sons, sem enfatizar a escrita ortográfica. No entanto, como essas atividades foram aplicadas em um contexto de recuperação de lacunas de aprendizagem no 6º ano, nada nos impede de focar o aspecto ortográfico conjuntamente.

3. 1.4 Identificando o som das vogais nasais: /am//em//im//om//um/

Inicialmente, dissemos aos alunos que iríamos brincar com mais sons diferentes. Eles teriam que ouvir com atenção palavras pronunciadas pela professora e, depois, dizer o que havia de diferente no som delas. Então, começamos a pronunciar as duas palavras como aparecem no quadro abaixo:

mãe	mamãe	Pão	cão
sente	sinto	sim	nem
nenêm	também	bom	bombom

Em seguida, os alunos foram questionados sobre o que notaram nessas palavras e muitos afirmaram notar o som nasal: ãe, om, im, etc.

3.1.5 Identificando o som em diferentes lugares da palavra

No início desta atividade, escrevemos as seguintes palavras no quadro:

anjo	doente	botam	mãe
índio	canja	molham	tião
onde	som	põe	junta

A partir disso, para cada uma ou duas palavras escolhemos alunos para repetir o som nasal (fanhoso) percebido e dizer se esse som está no princípio, no meio ou no fim da palavra. O resultado foi bastante animador porque os alunos se envolveram na atividade e obtiveram êxito em suas respostas.

3.1.6 Discriminando sons: pares de palavras

A professora anunciou aos alunos que iria falar duas palavras, e eles teriam que repetir a palavra que tivesse o som que ela destacasse. Assim, foram pronunciadas para os alunos as palavras LIDO e LINDO. E foi perguntado qual das duas palavras tem o som /in/. Os alunos responderam em coro que era a palavra LINDO. Dessa forma, a atividade continuou com as seguintes palavras:

Vinda	Vida
Tito	Tinto
Boba	Bomba
Tento	Teto
pão	pau

Ainda que o objetivo das atividades de consciência fonêmica seja desenvolver uma competência oral – ouvir, discriminar, analisar e sintetizar sons – e não escrever, ler ou aprender ortografia (Oliveira, 2008), nesse contexto, de recuperação de alunos do 6º ano, é relevante aproveitar esta oportunidade para mencionar o uso do M nos dígrafos vocálicos que antecedem as P ou B e as normas ortográficas sobre o uso do til para marcar a nasalidade de algumas palavras.

3.2 Competência: Princípio alfabético

Esta competência contempla o domínio do código alfabeto. Por ser código, é preciso conhecer de fato suas regras de funcionamento para que seja possível decodificá-lo, ou seja, traduzir os sons falados (fonemas) em símbolos impressos (letras ou grafemas).

A respeito disso, Oliveira (2008, p. 116) afirma que

o princípio alfabético se refere à descoberta do princípio que rege o código alfabético, ou seja, que a cada letra corresponde (pelo menos) um som e que a letra carrega esse som se mudar de posição. Mais tarde o aluno vai aprender que, como tudo na vida, há exceções ao funcionamento do código, mas são exceções que confirmam a regra. (Oliveira, 2008, p. 116)

Por isso, o aluno que atinge o 6º ano com lacunas na aquisição do princípio alfabético não consegue compreender claramente as regras que permitem estabelecer as relações tanto regulares quanto irregulares entre sons e letras. E o resultado disso é o que constatamos nas diversas avaliações diagnósticas analisadas no capítulo primeiro deste trabalho.

Ainda, segundo Oliveira (2008), a criança compreende o princípio alfabético quando verifica que as letras funcionam de forma sistemática e previsível, conectando a linguagem escrita com a linguagem falada. É na compreensão deste princípio que repousam os fundamentos da alfabetização.

Assim, aprender o princípio alfabético significa saber que:

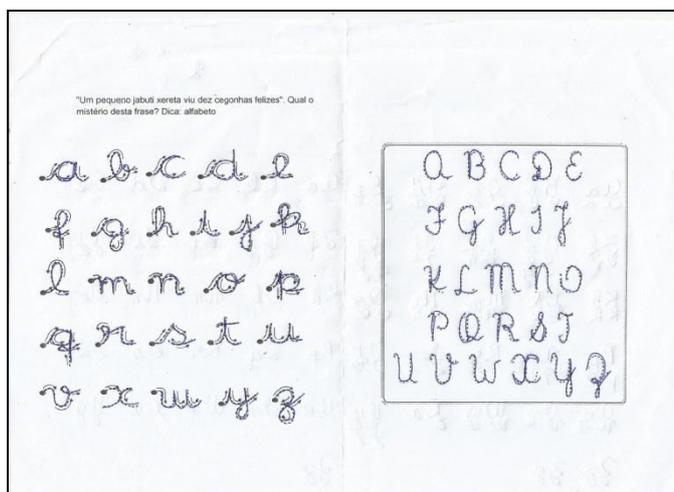
- as palavras representam sons;
- as palavras compõe-se de sons e letras;
- algumas letras se combinam de formas diferentes para formar palavras diferentes;
- as letras e sons podem ser usados para identificar palavra.

3.2.1 Análises de atividades aplicadas

3.2.2 Revisão do alfabeto: letra cursiva minúscula e maiúscula

Evidentemente, o aluno oriundo dos anos iniciais do ensino fundamental já conhece o alfabeto. Entretanto, em muitos casos da sala de aula, esse conhecimento não se mostra suficientemente consolidado ao ponto de o aluno ser capaz de conhecer o nome das letras, a forma das letras bastão, cursiva, maiúscula, minúscula), o “som” das letras, identificar vogais e consoantes, identificar a ordem das letras no alfabeto e, sobretudo para a pesquisa no dicionário, saber a ordem de uma letra em relação a outras letras no alfabeto.

Para Oliveira (2008), o ensino de letras, formas, nomes, ordem alfabética normalmente se dá mediante o reconhecimento de letras em leituras feitas pelos adultos, cantigas infantis, brincadeiras, cartazes, cartelas, cartões com letras e, sobretudo, por meio de atividades escritas, como o ensino de caligrafia.



Atividade de contorno das letras

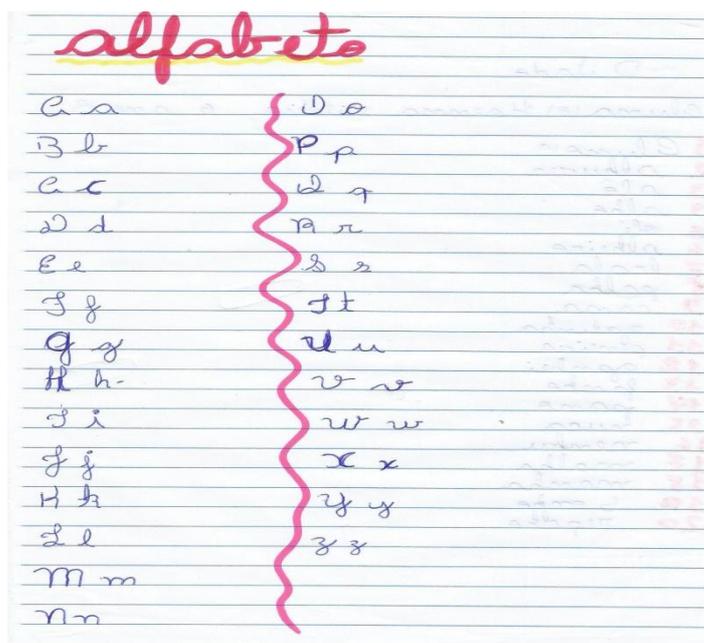
Com base nessas orientações e com vistas à recuperação de pré-requisitos como a consciência fonêmica e o princípio alfabético, propusemos aos alunos uma revisão da forma cursiva das letras maiúsculas e minúsculas, pois eles ainda estão muito acostumados a misturar essas letras ou a fazer traçados estranhos e ilegíveis ao escrevê-las.

Assim, a atividade acima consistiu em letra do alfabeto pontilhadas que foram contornadas pelos alunos. Em seguida, eles deveriam copiar essas letras em uma folha de caderno e escrever, utilizando essas letras, as palavras que quisessem. Com letras minúsculas, substantivos comuns e com as maiúsculas, nomes próprios.

Enquanto realizavam a atividade motora de contorno das letras, indagamos-lhes sobre como se sentiam naquele momento, o que estavam achando do resultado do exercício e a

resposta que obtivemos foi que se sentiam muito bem, estavam satisfeitos por conseguirem escrever tão bem as letras.

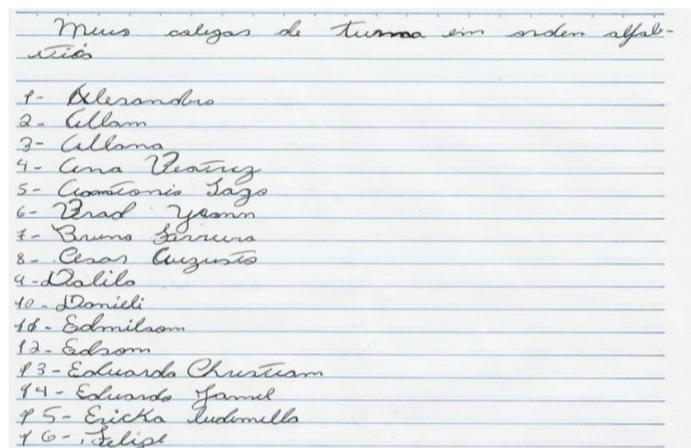
Por fim, os alunos deram início à reescrita do alfabeto em uma folha de caderno e escreveram palavras utilizando intencionalmente letras minúsculas e maiúsculas de acordo com o modelo ora exercitado. A maioria deles desconhece o traçado das letras K, W e Y nas formas maiúsculas e minúsculas.



Cópia do alfabeto maiúsculo e minúsculo

3.2.3 Nome dos colegas em ordem alfabética

Listamos com a colaboração dos alunos o nome de todos os colegas da classe, ressaltando o traçado das iniciais maiúsculas e as especificidades grafonômicas de cada nome, principalmente aqueles com origem ou influência estrangeira. Feita a lista, os alunos copiaram-na, colocando os nomes dos colegas em ordem alfabética. Nesta ocasião, enfatizamos a importância de cada aluno escrever seu nome completo com letra legível, empregando adequadamente as letras maiúsculas e minúsculas.

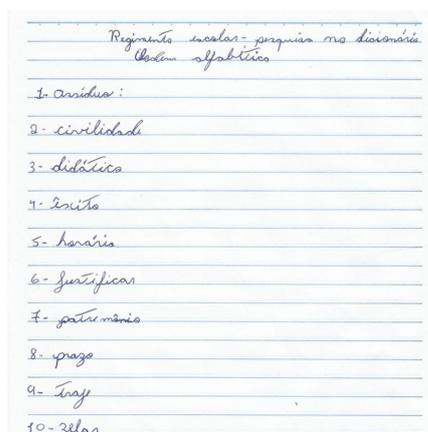


Lista de nomes em ordem alfabética

É importante que o professor esteja atento aos alunos que não compreendem o princípio da ordem alfabética nos casos em que se tem mais de uma palavra com a mesma letra inicial. É preciso que o professor explique a necessidade de se verificar as próximas letras de cada palavra para que se tenha um critério de “desempate” entre essas palavras. Para tanto, é indispensável que o aluno saiba de cor a ordem das letras no alfabeto;

3.2.4 Ordenando palavras antes da pesquisa

No início do ano letivo, fizemos um estudo dos direitos e deveres dos alunos previstos no regimento escolar. Então, após as leituras e comentários listamos as palavras que eles desconheciam e solicitamos que antes de iniciarem a pesquisa no dicionário, colocassem-nas em ordem alfabética.



Lista de palavras em ordem alfabética

3.3 Competência: Decodificação

Sabemos que decodificar envolve a leitura (capacidade de extrair o som da palavra a partir das letras escritas) e codificar envolve a escrita (capacidade de reproduzir por escrito uma palavra ouvida). A importância desta competência é tanta que ela constitui o capítulo mais importante de todo o programa de alfabetização Alfa e Beto. Nas amostras diagnósticas que apresentamos no início deste trabalho foi possível constatar o nível de dificuldade dos alunos em relação a esta competência.

De acordo com Oliveira (2008), métodos de ensino que privilegiam o ensino da compreensão - em detrimento da decodificação - não apenas acentuam as dificuldades de alfabetização de alunos portadores de dificuldade, como acabam contribuindo para aumentar a quantidade de alunos com dificuldade de leitura.

Segundo Oliveira (2004, p. 36),

para a imensa maioria das crianças progredirem para a fase alfabética plena faz-se necessária a instrução explícita sobre a **decodificação**, isto é, sobre as relações letra-som. Nessa fase, as crianças aprendem a ler por meio da recodificação das letras em seus sons constituintes e, como resultado, apresentam uma leitura mais precisa. Além disso, a capacidade de ler por meio da recodificação plena das letras em seus sons correspondentes possibilita à criança ler qualquer palavra, familiar ou não. De fato, é essa capacidade que permite aos leitores alfabéticos plenos estabelecer conexões entre todas as letras e os sons das palavras e, dessa forma, armazenar representações alfabéticas completas na memória.

Embora leitura e escrita estejam inteiramente relacionadas, este trabalho de pesquisa concentra-se principalmente, nas questões de escrita dos alunos. Por essa razão não adentraremos nas relações de decodificação e fluência na leitura.

3.3.1 Análises de atividades aplicadas

3.3.2 Ditado de palavras

Conforme Oliveira (2008, p. 166), “o método do ditado é comprovadamente uma das formas mais eficazes de ajudar o aluno a aplicar o código alfabético. Para tanto, o ditado precisa ser visto como um instrumento de ensino e aprendizagem, e não como um instrumento de tortura ou um teste de ortografia”.

Indubitavelmente, o ditado está muito presente em nosso cotidiano – em anotação de recados, endereços, telefones, informações, encomendas, pedidos, além de diversas situações na escola em que os professores ditam textos, enunciados e informações sobre provas e

tarefas. Para que se tenhamos êxito nessas situações é fundamental que aprendamos a ouvir direito, escrever rápido e corretamente.

Com base nisso e consciente da relevância social do ditado, selecionamos essa metodologia como alternativa de recuperação da competência de decodificação dos alunos da classe de 6º ano desta pesquisa.

Sendo assim, segue a descrição e análise da atividade:

Inicialmente, os alunos foram motivados a participar do ditado com o objetivo de aperfeiçoar a sua escrita, a melhorarem ainda mais seu desempenho nas aulas de Língua Portuguesa. Como já havíamos feito anteriormente exercícios de consciência fonêmica dos fonemas /lh/, /nh/ e /am/, /em/, /im/, /om/, /um/, selecionamos palavras com esses fonemas. Sendo assim, primeiramente Então, fizemos o ditado de cada palavra, pronunciando-a isoladamente e, depois, pronunciando-a em uma frase. Terminado o ditado, demos início à correção.

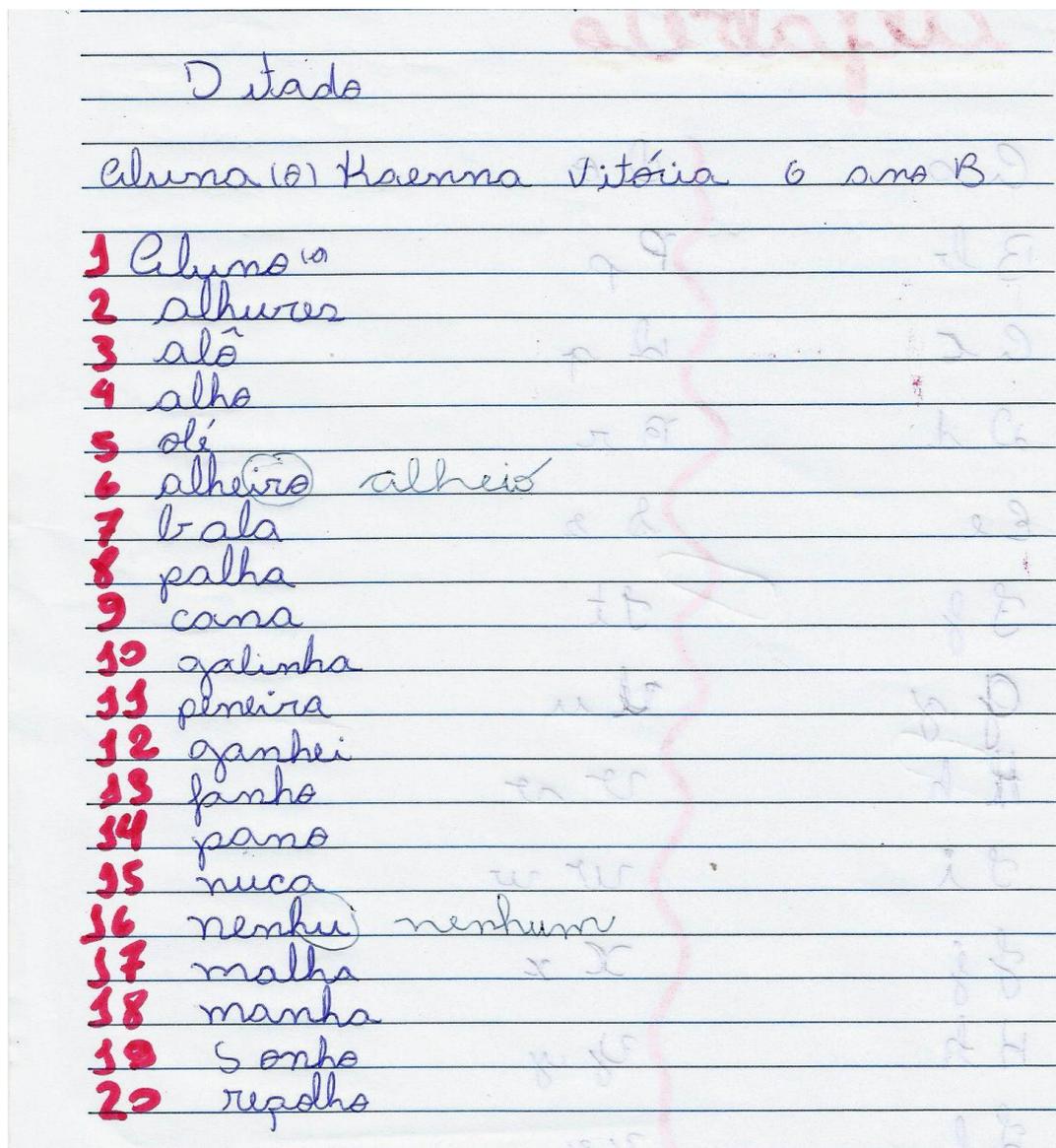
Ditado		14 barata
1	Bambam	15 carimbo
2	pamb	16 brulho
3	bamba	17 zamba
4	campo	18 folha
5	dente	19 bond zamba
6	rente	20 limbo
7	quente	21 chupbo
8	corrente	22 limpado
9	Brucadeira	23 pandeiro
10	Brugadeiro	24 briga
11	carroça	25 frut
12	Carroça	26 grato
13	Barroca	27 haze
		28 hamen

Ditado de palavras

Conforme Oliveira (2008), o ditado deve ser encarado por alunos e professores como uma experiência de aprendizagem, e não mais como uma sessão de tortura com contagem de erros e acertos. Por isso, a correção e a revisão devem ser consideradas uma oportunidade privilegiada de reflexão e superação de dificuldades. É no momento da correção que o

professor precisará revisar algumas relações entre sons e letras, para que os alunos possam identificar os erros e suas causas.

Desse modo, o papel do professor é determinante para criar essa atmosfera de reflexão e aprendizagem ao ajudar os alunos a identificarem se os erros detectados são de conversão de sons em letras ou de ortografia. É preciso que sejam estimulados a explicar o porquê de suas escolhas e a buscar alternativas para corrigir seus erros com base nos conhecimentos fonêmicos e das regularidades e convenções ortográficas.



Ditado de palavras

Neste ditado, e nos outros que fizemos, orientamos os alunos a não apagarem ou riscarem a palavra erradas. Mas sim circularem a letra ou a palavra errada e reescreverem a palavra corretamente ao lado. Outro fator que contribuiu bastante nos momento da correção foi a troca

de saberes entre os alunos. Sentados em duplas ou trios, eles se ajudavam na elaboração das justificativas dos erros e na apresentação de soluções para a reescrita correta.

O resultado desta aplicação foi bastante positivo, pois os alunos mostraram muito interesse em participar da correção, respondendo aos questionamentos da professora acerca das escolhas realizadas na escrita das palavras. A cada justificativa ou proposta de solução para a escrita adequada, os alunos demonstravam confiança e satisfação no que estavam fazendo.

O ideal, com isso, é que os alunos se tornem, gradativamente, capazes de se autocorrigir, seja no nível da palavra até o nível do texto.

Oliveira (2008) defende que para o aluno se tornar um escritor competente – que escreva de forma autônoma-, é essencial que ele adquira proficiência em três níveis de aprendizagem da escrita: a caligrafia; a ortografia/ morfologia e a consciência sintática.

Como a preocupação central desta pesquisa é com as lacunas no processo de alfabetização dos alunos de uma classe de 6º ano, não adentramos nas questões de ensino de produção de texto, limitando-nos ao estudo dos níveis de aprendizagem da escrita referentes à caligrafia (letra), à ortografia e morfologia (palavra) e, parcialmente, à consciência sintática (frase).

3.4 Competência escrita no nível da letra: caligrafia e uso de maiúsculas e minúsculas

Ao longo de nossa prática docente tem sido muito angustiante pedir a um aluno que leia seu texto ou a sua resposta na correção de uma atividade e, depois algumas tentativas frustradas, ele alegar que não pode continuar porque não entende o que escreveu. Ou ainda, tentarmos avaliar uma produção de texto ou provas discursivas e não conseguirmos “decifrar” a escrita do aluno disposta na folha de papel de maneira totalmente desordenada.

A legibilidade da letra, o uso adequado do espaço na folha e em cada linha, a disposição, a limpeza, a apresentação, enfim, a aparência geral do que se escreve, são aspectos importantíssimos no desenvolvimento da escrita, porém, temos percebido que esses pontos não têm recebido a devida importância na rede pública de ensino aqui no Brasil. É fato que um número significativo de alunos conclui o 5º ano com lacunas sérias na aquisição dessas habilidades.

A respeito desse assunto, Oliveira (2001, p.30), defende que

no contexto da alfabetização, caligrafia significa escrever de forma legível. O objetivo da escrita é comunicar, o leitor precisa entender o que foi escrito. A caligrafia apresenta requisitos de natureza cognitiva – como aprender a

forma das letras – e requisitos de natureza mecânica, que requerem prática orientada pelo professor. Outra dimensão importante da caligrafia é a fluência: o aluno precisa aprender a escrever de forma legível e rápida, para acompanhar os demais desafios da escola. Uma terceira dimensão é associada ao capricho e a disposição formal das palavras e textos no papel.

Com relação às expectativas de aprendizagem para alunos concluintes do 5º ano, os PCN têm entre seus objetivos o “controle da legibilidade do escrito”. Todavia, o nosso questionamento é o seguinte: por meio de qual metodologia se alcança esse objetivo? Como levar os alunos a obter esse controle? Somente pela conscientização de que eles devem escrever legivelmente porque seus textos circularão socialmente e serão lidos por diferentes pessoas? Ou seriam necessários exercícios motores para essa finalidade, já que escrever é uma atividade motora?

Sabemos que a caligrafia é uma técnica essencialmente motora, mas que também requer associação entre símbolos visuais (a forma da letra) e verbais (o nome da letra). Isso exige muita prática para automatização de diversos movimentos. Segundo Oliveira (2008, p.271), aprender a escrever mobiliza, em sequência:

o processamento visual-espacial (identificar a letra a ser escrita); visualizar a forma das letras; integração visual-motora; coordenação dos movimentos dos músculos do braço, mão e dedo; coordenação motora (para escrever as letras e sequência de letras); produção do movimento e *feedback* (cinestésico/sente e visual/vê).

Mas, para que haja êxito no aperfeiçoamento dessa técnica, além do treino, é imprescindível a supervisão constante do professor, motivando o aluno quanto ao esforço e à persistência nos exercícios, indicando precisamente os pontos em que ele precisa melhorar. Para que esse retorno do professor seja profícuo, é preciso que sejam conhecidos os critérios para se analisar o que seja uma “boa escrita”. De acordo com Oliveira (2008), esses critérios aceitos internacionalmente (PHELPS; STEMPEL; BROWNE, 1989) incluem:

- forma: escrever a letra na forma correta;
- ritmo ou fluência: escrever de forma ritmada, sem arrancos;
- consistência no traço: o conjunto de letras revela a presença de uma ordenação, de um traçado característico – que progressivamente vai se tornando individual;
- uso do espaço: o uso do espaço na folha e em cada linha;

- aparência geral: a qualidade da folha, disposição, limpeza e apresentação;
- velocidade: esta é a característica fundamental para o sucesso escolar, as deve estar associada às variáveis anteriores, sobretudo à legibilidade.

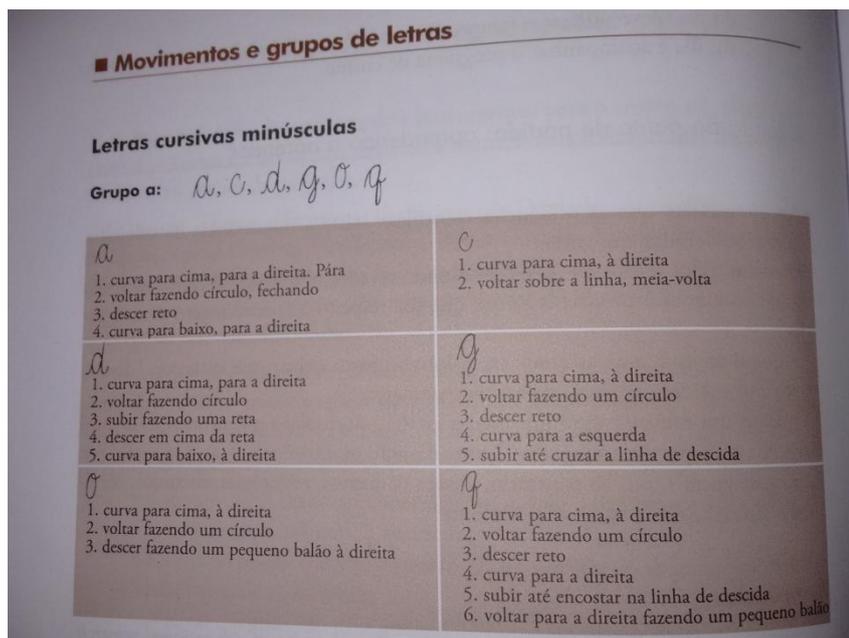
3.4.1 Análises de atividades aplicadas

3.4.2 Princípios gerais do ensino de caligrafia

Ao propormos esta intervenção em sala de aula, conscientizamos os alunos da importância em nossa sociedade de se ter uma letra legível para o entendimento de nossas próprias anotações e nossa comunicação por escrito com os outros. Além disso, ressaltamos que somente os primeiros exercícios seriam realizados por toda classe, já os demais de prática contínua no caderno de caligrafia seriam privilégio de poucos alunos escolhidos.

Assim, a primeira atividade de caligrafia desenvolvida coletivamente foi uma explanação sobre os principais aspectos a serem observados para se obter uma escrita legível. Entre eles, mencionamos a postura do aluno ao sentar-se na cadeira, a posição do papel sobre a mesa e a maneira de pegar no lápis; a direção dos movimentos associados à escrita de cada letra, além da forma, proporção, tamanho das letras e respeito aos limites das pautas.

Conforme Oliveira (2008, p. 280), “a descrição verbal e precisa dos movimentos ajuda o aluno a formar e fortalecer associações audiomotoras”. Com base nisso, decidimos apresentar (revisar) as letras em grupos de acordo com os movimentos comuns de traçado conforme as orientações da imagem abaixo.

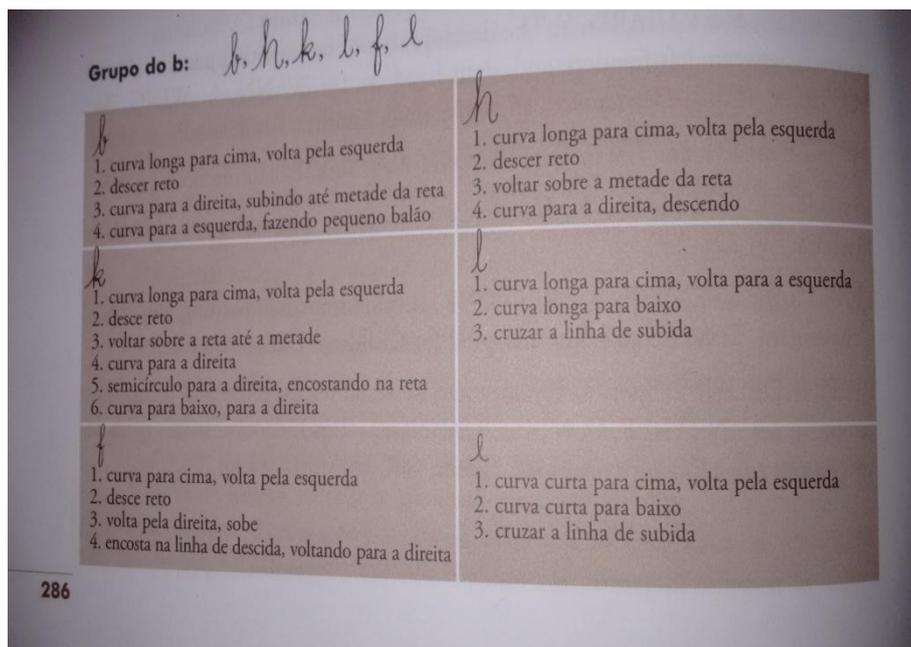


(Oliveira, 2008, p. 286)

Dessa maneira, a cada letra apresentada, fizemos seta na lousa indicando a base e a direção do movimento. A seguir, escrevemos a letra por cima da seta e, enquanto escrevíamos, falávamos que aquela era a letra A, por exemplo, e que os movimentos para traça-la eram: curva para cima e para a direita; para; volta fazendo círculo, fechando; descer reto; curva para baixo para a direita.

Então, pedimos aos alunos que ficassem com o braço estendido, o cotovelo reto e usassem o indicador para apontar o movimento. Desse modo, repetimos o nome da letra e os movimentos na lousa, enquanto os alunos “escreviam no ar”. Depois de repetirmos umas três vezes, os alunos receberam folhas de papel e pedimos a eles que tentassem fazer os movimentos de traçado da letra com os olhos fechados.

O interesse e a empolgação da classe foram surpreendentes. Foi possível notar também que muitos alunos já se habituaram a traçar as letras de forma estranha, dificultando a decodificação. Assim, este trabalho de verbalização dos movimentos do traçado de cada letra, o exercício motor de escrever “no ar” e a prática escrita contribuíram com o aperfeiçoamento da escrita dos alunos, ainda que embrionariamente.



(Oliveira, 2008, p. 286)

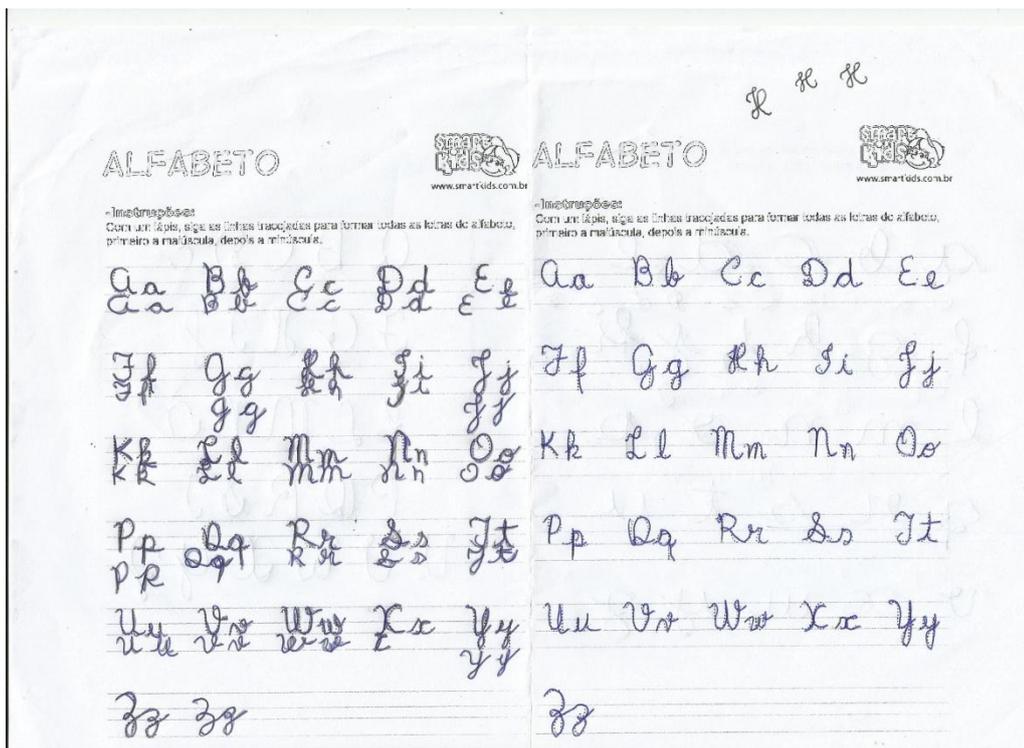
3.4.1 O caderno de caligrafia

Embora o caderno de caligrafia tenha sido sinônimo de castigo no passado, elegemos o trabalho com ele como meio de proporcionar a recuperação dessa competência nos alunos. Acreditamos que seu uso não precise ser, necessariamente, penoso nem punitivo. A princípio, explicamos aos alunos que não havia a possibilidade nem a necessidade de passar lições de caligrafia para os mais de trinta alunos da classe, e que, portanto, a prática contínua no caderno de caligrafia seria um privilégio de somente alguns alunos escolhidos.

Dessa forma, ao darmos uma conotação de privilégio ao trabalho com o caderno de caligrafia, os alunos se sentiram motivados e desafiados a manifestarem o desejo de serem “escolhidos”. Para viabilizar o envio constante de exercícios de caligrafia para serem feitos em casa, elegemos alguns alunos do 7º ano que possuem uma caligrafia mais apropriada, para ficarem encarregados de passar as lições, sob a orientação da professora.

Antes de selecionarmos os alunos e distribuímos os cadernos, aplicamos uma atividade como amostra de como seriam os exercícios de caligrafia para que os alunos relembressem ou conhecessem esse tipo de exercício.

Então, cada aluno recebeu uma folha de atividades de recobrir pontilhados das letras cursivas minúsculas e maiúsculas.

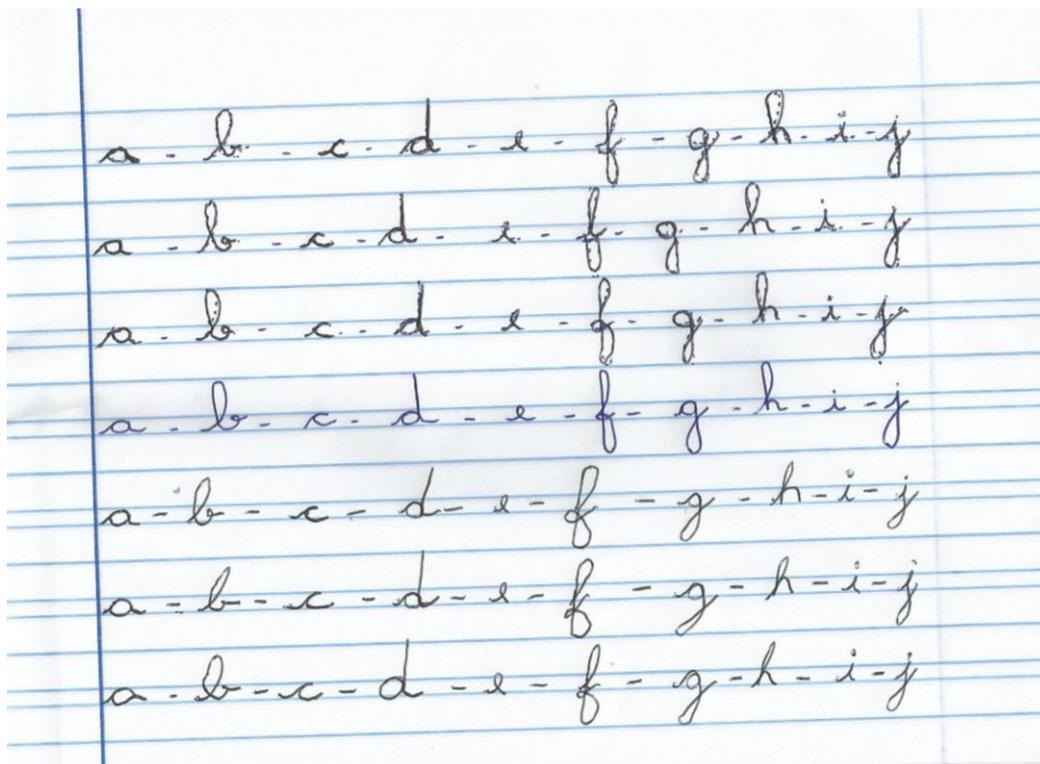


Alfabeto pontilhado

Por fim, selecionamos os alunos que necessitavam com maior urgência de aperfeiçoamento de sua escrita e demos início as lições e orientações quanto ao uso do caderno de caligrafia. Semanalmente, eles entregam o caderno e são chamados pela professora para receberem um *feedback*, isto é, um retorno de como está o seu desempenho e em que aspectos precisam melhorar.

Neste momento, a professora pode pegar na mão do aluno, apontar e mostrar como melhorar a curvatura, ou a volta, ou a finalização de um traço. Além disso, a professora sempre observa a postura e a forma de o aluno segurar o lápis e o caderno.

As primeiras lições de caligrafia consistiram em exercitar o nome completo do aluno, letras minúsculas cursivas, palavras simples, letras maiúsculas cursivas e substantivos próprios. A próxima etapa será a caligrafia de frases com ênfase na pontuação e, por fim, textos curtos.



Lição no caderno de caligrafia

3.5 Competência escrita no nível da palavra: ortografia e morfologia

Idealmente assim que a criança aprende a escrita alfabética, no 1º ano de alfabetização, a ortografia já deve ser objeto de ensino em sala de aula. É um direito do aluno, independentemente de classe social, aprender todos os aspectos que constituem a norma padrão, dentre eles, a escrita ortográfica.

A respeito disso, João Batista Araujo e Oliveira, autor do programa de alfabetização Alfa e Beto, afirma que

no processo de alfabetização, a primeira conquista é a da transcrição alfabética: o aluno deve escrever pelo menos uma letra para cada fonema ouvido. Dado o elevado nível de regularidade da língua portuguesa, muitos avanços podem ser feitos na escrita ortográfica da palavra já durante o processo de alfabetização. (Oliveira, 2011, p. 30)

Uma vez que todas as regras ortográficas são resultados de convenções sociais, o papel do professor é ensinar seus alunos a refletir sobre essas regras, identificando seus erros, justificando o porquê de suas escolhas e buscando alternativas para corrigi-los.

O professor Artur Gomes de Moraes, que estuda a problemática do ensino e da aprendizagem da ortografia, afirma com bastante clareza que

dada a natureza de convenção social, o conhecimento ortográfico é algo que a criança não pode descobrir sozinha, sem ajuda. Quando compreende a escrita alfabética e consegue ler e escrever seus primeiros textos, a criança já aprendeu o funcionamento do sistema de escrita alfabética, mas ainda desconhece a norma ortográfica. Esta é uma distinção importante para entendermos por que os alunos cometem tantos erros ao escrever seus textos e por que temos que ajudá-los na tarefa de aprender a “escrever segundo a norma”. (Morais, 2010, p. 28)

Contudo, infelizmente, por meio de nossa experiência e, comprovadamente, pelas avaliações diagnósticas apresentadas neste trabalho, o que percebemos é que os alunos não estão acostumados a se preocupar com a qualidade de sua escrita, a refletir sobre seus erros e a reelaborar suas tentativas com foco em uma escrita ortográfica. Suas lacunas nas competências de consciência fonêmica, princípio alfabético e decodificação confluem para a precariedade de sua escrita em muitos casos.

3.5.1 Análises de atividades aplicadas

Conforme os princípios metodológicos do programa de alfabetização Alfa e Beto, adotado no Programa Além das Palavras, as estratégias mais eficazes e usuais para o ensino da ortografia na alfabetização incluem: atividades de desenvolvimento de consciência fonêmica, domínio do princípio alfabético e de decodificação, cópias, ditados e leituras. Conquanto saibamos que cópias e ditados caíram em descrédito no Brasil devido ao seu mau uso, buscamos nesta pesquisa verificar em que medida esses métodos podem ser utilizados efetivamente como instrumentos de ensino.

3.5.2 Cópia significativa

A proposta aqui absolutamente não foi colocar os alunos para fazerem cópias sem qualquer propósito de aprendizagem, como mera atividade mecânica. Pelo contrário, a atividade desenvolvida nesta classe teve como objetivo auxiliar no processo de automatização de formas e padrões ortográficos - da mesma forma que ler ajuda em sua identificação visual. Segundo Oliveira (2008, p. 291), existem diversas situações escolares em que a cópia pode ser feita de maneira significativa:

- Copiar um texto que foi produzido coletivamente pelos alunos e transcrito pelo professor na lousa, depois das devidas correções;
- Copiar instruções, recados e lembretes para os pais;
- Passar a limpo textos produzidos pelos próprios alunos, e que serão usados para comunicação com alguém (o professor, colegas) ou colocados em um painel ou cartaz;
- Copiar e ilustrar textos para compor livros ou outros trabalhos.

Embasados nessas ideias, procedemos à aplicação de uma atividade relacionada à competência de escrita ortográfica que constituía na reescrita de dois textos com problemas de segmentação das palavras. Para essa atividade, alteramos propositalmente a segmentação da maioria das palavras do texto para estimular os alunos a buscarem uma solução para adequar o texto, observando também os aspectos formais do texto, como a marcação dos parágrafos e uso correto das linhas.

Durante a realização da atividade, a maioria dos alunos demonstrou bastante dificuldade em segmentar as palavras do texto. Muitos liam e reliam as sentenças emendadas e não conseguiam depreender a constituição das frases para corrigir esses desvios.

Contudo, com a intervenção constante da professora e o esforço dos alunos em superar tais desafios, ao final do tempo estipulado para a realização da atividade, metade da classe (aproximadamente 14 alunos) conseguiu concluir cópia corrigida dos textos. Os demais tiveram a oportunidade de continuar em casa, mas nem a metade desses apresentou na aula seguinte, pois a maioria deles não tem o hábito de cumprir deveres de casa.

Segue o modelo da atividade.

Atividade de segmentação

1- Os textos abaixo foram escritos com algumas palavras emendadas. Você deverá reescrevê-los na folha do caderno, buscando identificar onde se deve fazer a segmentação, ou seja, a separação adequada entre as palavras. Depois, acompanhe a correção na lousa e compare se o seu texto foi reescrito de maneira organizada na folha: a segmentação, os parágrafos, o preenchimento das linhas e o alinhamento geral do texto.

a) Texto A:

CONTO DO VIGÁRIO

Duas igrejas em Ouro Preto receberam um presente: uma imagem de santa.

Para verificar qual das paróquias ficaria como presente, os vigários resolveram deixar por conta da mãe ou melhor, das patas de um burro. Exatamente no meio do caminho entre as duas igrejas, colocaram o tal burro, para onde eles se dirigissem, teria a igreja feliz da vida.

Assim foi feito, e o vigário vencedor saiu satisfeito com a imagem de sua santa. Mas ficou-se sabendo mais tarde que o burro havia sido treinado para seguir o caminho da igreja vencedora.

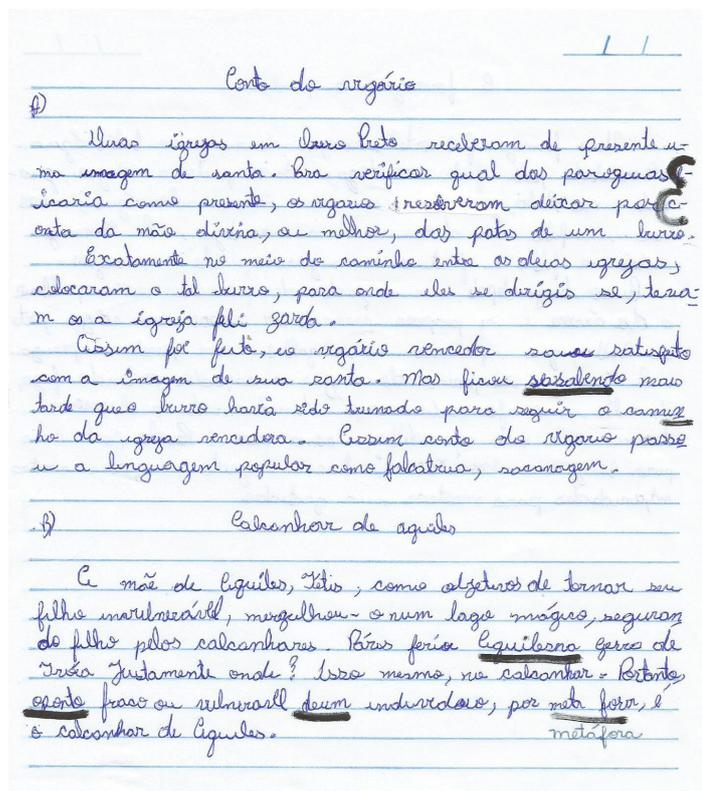
Assim, com o do vigário passou à linguagem popular como falcatura, sacanagem.

c) Texto B:

CALCANHAR DE AQUILES

Amãe de Aquiles, Tétis, como objetivo de tornarse filho invulnerável, mergulhou-o num lago mágico, segurando-o pelo calcanhar. Páris feriu Aquiles na Guerra de Tróia justamente onde? Isso mesmo, no calcanhar. Portanto, o ponto fraco ou vulnerável de um indivíduo, por metáfora, é o calcanhar de Aquiles.

Na amostra abaixo podemos perceber que o aluno atendeu às orientações da professora quanto à organização espacial do texto, a paragrafação, o uso adequado das linhas e das letras maiúsculas e minúsculas.



No entanto, em relação à segmentação das palavras, ainda percebemos a ocorrência de hipossegmentação em “sesabendo” ao invés de “se sabendo”; “Aquilesna”, “oponto” ao invés de “o ponto”, “deum” ao invés de “de um”. Há um caso de hipersegmentação em “meta fora” no lugar de “metáfora”, algo totalmente justificado pelo desconhecimento do termo por parte do aluno.

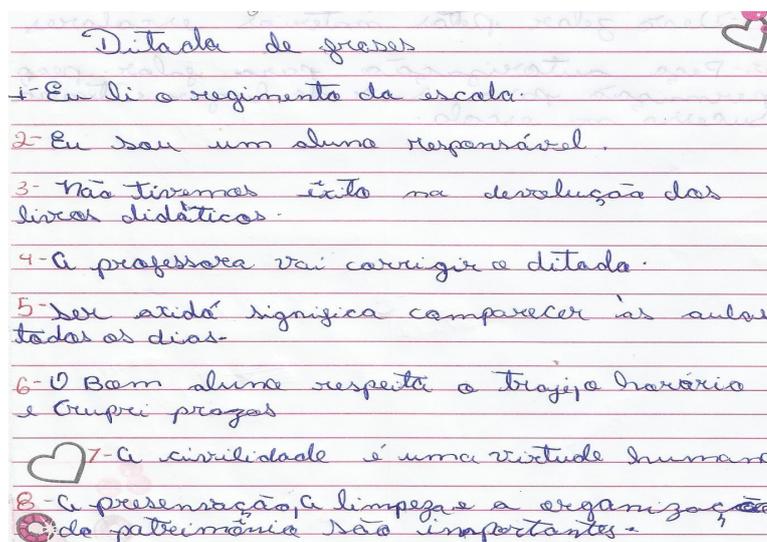
Nessa cópia também foi possível identificar a dificuldade do aluno em fazer a translineação das palavras “ficaria”, “conta” e “caminho”, nas quais ele separou inadequadamente as letras que constituem a sílaba.

3.5.3 Ditado de palavras ou frases

Como visto na seção dedicada à competência da decodificação, o ditado é um método de ensino muito válido quando utilizado com fins de aprendizagem e não apenas para verificação e contagem de erros e acertos.

Sobre a relevância do uso dessa metodologia em sala de aula Oliveira (2008, p. 292), sustenta que “para formar uma criança que escreva bem, a escola precisa formar uma criança que saiba bem fazer ditados”. Para esse autor, ao escrever o aluno também está fazendo um ditado para si mesmo, pois isso envolve a criação simultânea do próprio texto.

Em consonância com essa concepção, aplicamos semanalmente ditados de palavras e frases, sempre dedicando muito tempo à correção, levando cada aluno a justificar suas escolhas para a grafia das palavras e explicitando as regularidades e irregularidades da norma ortográfica. Na amostra abaixo, temos um ditado de frases.

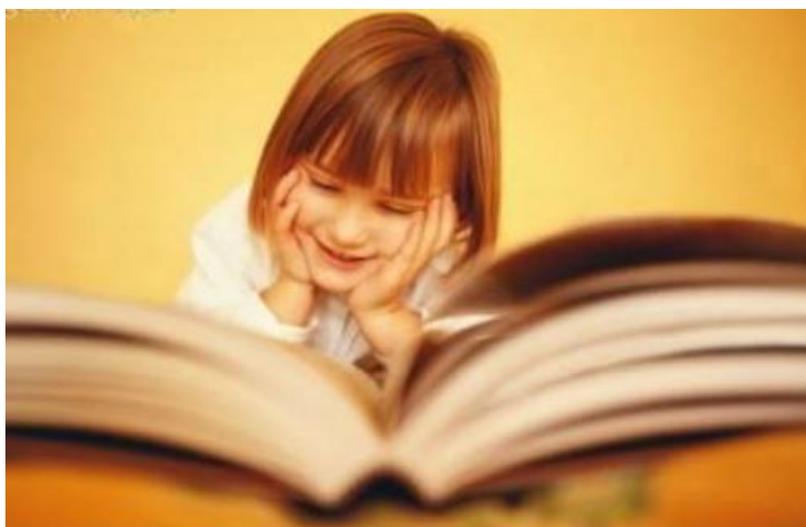


Ditado de frases

Nesse ditado é possível perceber que o aluno esforçou-se para empregar letra maiúscula no início de todas as frases, bem como distribuir adequadamente as palavras das frases nas linhas. Entretanto, ele ainda apresenta dificuldades na escrita da palavra “assíduo” que foi grafada “axidó” (nº 5); “cumpre” foi escrito “crupri” (nº6) e “preservação” foi registrado com “n” no lugar do “r” na sílaba “ser”, denotando a falta de domínio da relação fonema e letra.

3.5.4 Leitura

As diversas leituras realizadas diariamente nas aulas de Língua Portuguesa e também em outros componentes curriculares podem ser valiosos instrumentos de ensino e aprendizagem de padrões ortográficos. Segundo Oliveira (2008, p. 293), “um número significativo de padrões ortográficos que registramos em nosso cérebro não provém de testar hipóteses ou de esforços conscientes, mas da exposição inconsciente, repetida”. Ou seja, quando os alunos são expostos sistematicamente a variadas leituras e às formas das palavras, ocorre em seu cérebro uma aprendizagem implícita decorrente desse contato com os mais variados materiais escritos.



A partir desse entendimento, aproveitamos as leituras de diferentes gêneros que realizamos nas aulas de Língua Portuguesa e nas visitas regulares à biblioteca – ocasião em que os alunos leem e tomam livros emprestados – como oportunidades privilegiadas de envolvimento do 6º ano com a palavra escrita. Envolvimento esse fomentado pelo contato sistemático do aluno com a leitura.

3.6 Competência escrita no nível da frase: consciência sintática

A respeito desse nível da escrita, Oliveira (2008, p. 294) pontua que “escrever textos requer saber escrever (caligrafia) corretamente (ortografia) e de maneira sintaticamente correta. Para efeitos de comunicação escrita, a unidade menor é a frase. Escrever frases é fundamental para aprender a escrever parágrafos e organizar parágrafos em textos.” Portanto, é fundamental que o aluno adquira consciência sintática para se tornar capaz de produzir diversos textos com autonomia.

Quanto às habilidades correlacionadas à consciência sintática, optamos por abordá-las parcialmente neste trabalho, pois a maioria dos alunos já tem noções básicas de como avaliar se uma frase possui estrutura sintática, além de conseguir escrever frases simples com estrutura sintática correta. Ainda que muitos alunos apresentem lacunas nas habilidades relacionadas aos modificadores em frases (singular/plural; masculino/feminino; aumentativo/diminutivo; afirmativo/negativo/interrogativo; presente/passado/futuro; qualificativos etc), isso não compromete o desempenho no 6º ano porque estes são conteúdos previstos para serem trabalhados ao longo dos anos finais do ensino fundamental.

Sendo assim, nos concentramos em um trabalho de recuperação das habilidades relativas à utilização da pontuação adequada nas frases e à noção de situá-las no lugar correto do papel, levando em conta o tipo de texto e respeitando o uso de letras maiúsculas e pontuação.

3.6.1 Análises de atividades aplicadas

3.6.2 Revisão dos sinais de pontuação

Esta atividade sobre pontuação teve como objetivo revisar o nome, a forma e a função dos sinais de pontuação mais básicos (vírgula, ponto final, exclamação, interrogação e aspas). Para introduzir o assunto, fizemos a leitura do poema As placas falantes de Ricardo da Cunha, extraído do livro A da coleção ABCD, adotada no Programa Além das Palavras para as turmas de 3º ano do ensino fundamental.

Durante a leitura, exploramos os recursos sonoros, sintático-semânticos e gráfico-espaciais do poema no intuito de levar os alunos a perceberem o papel desses recursos na construção do sentido e compreensão do texto. Intencionalmente demos ênfase aos efeitos de sentido provocados pelo uso de determinados sinais de pontuação na construção do poema. A

interação da turma com a professora nesse momento de exploração do texto foi muito produtiva. Lemos e releemos o poema diversas vezes.

Embora saibamos que mais importante do que decorar regras sobre os sinais de pontuação é o aluno compreender os efeitos de sentido provocados por esses sinais, não dispensamos o ensino sistematizado desse conteúdo com o objetivo de embasar os alunos para as questões de compreensão.

Segue abaixo uma reprodução do poema lido e analisado na aula:

POEMA

AS PLACAS FALANTES

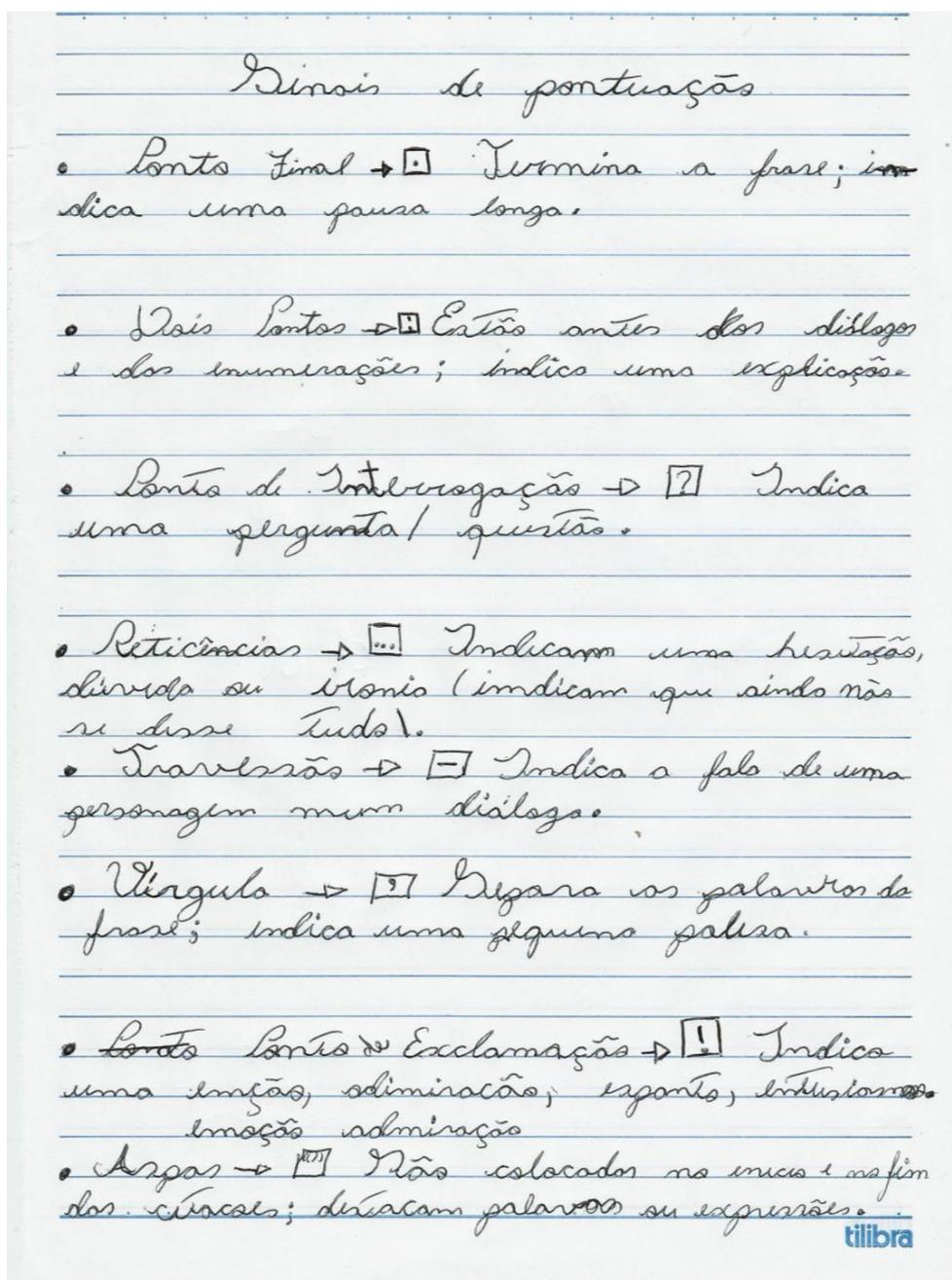
Ricardo da Cunha Lima

Pra resolver o problema Do trânsito na cidade, A Prefeitura de Icó Teve grande habilidade.	Uma delas diz: "Desvio", Outra berra: "Contramão!". Outra ainda diz bem brava: "Proibido caminhão!".
Implantou uma novidade Que no mundo não tem par: As novas placas de trânsito São capazes de falar.	Uma diz com ar chorão: "Não pare neste local". Tem outra que fala manso: "Não buzine!... Hospital".
Uma avisa: "Devagar!" E completa na sequência: "Vai tirar o pai da força? Tenha santa paciência!!".	Só na praça principal Teve falha no sistema, Por causa dum poste frouxo Que vive dando problema.
Outra faz a advertência: "Perigo: curva fechada". Tem uma que grita: "Pare!" Outra diz: "Olha a lombada!".	Esse poste fura o esquema Porque, ao ver se aproximar Um maluco no volante, Treme e grita sem parar:
Tem uma que dá risada E a seguir um assobio. Só depois é que ela fala: "Ponte estreita sobre o rio".	"Ninguém vai me segurar!! Ai, meu Deus,! Meu Deus! Socorro!!" E já sai correndo a toda, Mais veloz do que um cachorro!

CUNHA, Ricardo da. *Cambalhota*. São Paulo: Cia das Letrinhas: 2003. p. 8-9.

Depois da leitura, reforçamos a revisão do nome, da forma e da função de cada sinal de pontuação visto no poema. Depois, com a ajuda dos alunos sistematizamos essas informações na lousa e pedimos que os alunos as copiassem em seu caderno. Essa cópia deveria ser feita com letra legível, uso adequado de maiúsculas, organizada na folha de caderno, com os devidos espaços e uso das linhas.

Segue uma amostra da sistematização copiada por um aluno.



Cópia da lousa: sistematização dos sinais de pontuação

Por fim, alguns alunos foram escolhidos para falar para a classe sobre o que haviam aprendido e os demais foram estimulados a confirmar ou refutar as informações apresentadas pelos colegas.

Indubitavelmente, o papel do professor é de suma importância na conquista da atenção dos alunos para o que se está ensinando na aula. Seu entusiasmo e expressividade ao ler o poema e a propriedade com que conduz a análise dos recursos expressivos são capazes de contagiar os alunos, fazendo com que estes aprendam pela imitação também.

Segue abaixo uma amostra do poema.

3.6.3 Lista de exercícios

A segunda atividade que aplicamos nesta turma foi uma lista de exercícios de pontuação extraídos do material didático adotado no Programa Além das Palavras nos anos iniciais do ensino fundamental – Coleção ABCD do Instituto Alfa e Beto.

Temos consciência das críticas que receberemos por se trata de uma lista de exercícios descontextualizados, com frases inventadas, mas vale lembrar que esta pesquisa investiga em que medida a metodologia do Programa Além das Palavras –área de Língua Portuguesa- pode contribuir para a recuperação de alunos defasados na alfabetização.

Assim, como esses exercícios cumprem estritamente o objetivo de verificar se o aluno sabe o nome, a forma e a função de cada sinal de pontuação, concluímos que essa lista pode ser utilizada como ferramenta de recuperação de ensino e aprendizagem para os alunos desta classe.

Segue uma amostra da lista de exercícios.

1. Reescreva as frases usando letras maiúsculas e pontuação correta.

nico é um menino gaiato ele disse que viu um jacaré de óculos ele também disse que viu sabe o quê um crocodilo olhando pelo binóculo esse nico é dose

Extraído do livro A – Coleção ABCD

2. A professora vai ler as frases. Coloque a pontuação de acordo com a entonação da professora.
- e) Cheguei em cima da hora
 - f) Quem foi pontual hoje
 - g) Ela chegou atrasada porque ficou dormindo até tarde
 - h) Quando um aluno chega na hora ele foi pontual ou está atrasado

Extraído do livro A – Coleção ABCD (adaptado)

3. Leia as frases abaixo e coloque o sinal de pontuação adequado no final de cada frase.

- e) Quantas varetas você usou para fazer o boneco
- f) Use linha para ligar os membros às varetinhas
- g) Que boneco mais engraçadinho
- h) As crianças brincaram de teatrinho

Extraído do livro A – Coleção ABCD (adaptado)

4. Reescreva as frases. Complete o que falta. Use maiúscula onde precisar.

hoje é o meu primeiro dia de aula. gosto muito da minha escola. as aulas começam às _____ horas. eu vou ser pontual. pontual é quem sempre chega na hora.

Extraído do livro A – Coleção ABCD

5. Circule o que precisa estar com letra maiúscula. Marque X no que precisa estar com letra minúscula.

As crianças do morro do chapéu vão fazer uma Festa. A festa de São João vai ser muito animada, vai ter Canjica, bala de Goma, fogueira e Foguetes. as crianças gostam mais do Foguete Cacique e do foguete caramuru.

Extraído do livro A – Coleção ABCD

6. Coloque vírgulas onde faltar.

- d) Na festa havia balas bombons caramelos e chocolates.
- e) Papai Noel trouxe carrinhos bolas de futebol basquete joguinhos livros coloridos e até uma bicicleta.
- f) Tomei banho ajudei a cuidar da minha irmãzinha arrumei as coisas não fiz bagunça.

7. A professora vai ler as frases. Coloque os pontos no final de cada frase. Observe a entonação da leitura.

- f) Que presente legal
- g) Quantos presentes Papai Noel distribuiu
- h) Quem mandou a carta para o Papai Noel
- i) Fernando pediu presentes para as outras crianças
- j) Feliz Natal

8. Reescreva as frases com vírgula (,) ou e para separar as sequências de palavras:

- b) O garçom trabalha com bandejas talheres toalhas pratos copos outros utensílios.

- c) Escova pente secador pinça lixa são instrumentos de trabalho de Marlene.

- d) Um aluno cuidadoso deve trazer sempre lápis borracha cadernos livros para a aula.

3.6.7 Ditado de texto

Antes da aplicação deste ditado, já vínhamos realizando revisões das habilidades de utilização da pontuação adequada nas frases e da noção de situá-las no lugar correto do papel, levando em conta o tipo de texto e respeitando o uso de letras maiúsculas.

Então, decidimos realizar com a classe o ditado de uma fábula pela baixa complexidade do vocabulário e da estrutura desse gênero para que pudessem exercitar as habilidades de reproduzir os sinais de pontuação.

Neste ditado de texto, constatamos que o aluno compreendeu o emprego adequado de letras maiúsculas e minúsculas, o emprego dos sinais de pontuação conforme foi ditado, a organização espacial do texto na folha de caderno e a ortografia da maioria das palavras.

ditado de texto

a formiga e a pomba

Uma formiga foi até a margem do rio para beber ¹água. Acarretada ~~para~~ pela correnteza, ²lutava perto do ³seu ⁴aparato, quando uma pomba, que lutava numo ⁵árvore ⁶próximo ⁷à margem do rio, ⁸avistou a formiga e ⁹deixou ¹⁰cair ¹¹no ¹²seu ¹³braço ¹⁴uma ¹⁵folha ¹⁶de ¹⁷palmeira ¹⁸para ¹⁹ela ²⁰se ²¹apoiar ²²na ²³folha ²⁴e ²⁵flutuar ²⁶em ²⁷segurança ²⁸até ²⁹o ³⁰margem.

Pouco tempo depois, um ³¹cacador ³²de ³³pássaros ³⁴vio ³⁵por ³⁶baixo ³⁷do ³⁸árvore ³⁹e ⁴⁰se ⁴¹preparou ⁴²para ⁴³colocar ⁴⁴varas ⁴⁵com ⁴⁶visão ⁴⁷para ⁴⁸prender ⁴⁹a ⁵⁰formiga.

A formiga, ⁵¹compreendendo ⁵²que ⁵³o ⁵⁴cacador ⁵⁵pretendia ⁵⁶fazê-la ⁵⁷cair ⁵⁸do ⁵⁹alto ⁶⁰do ⁶¹árvore ⁶²de ⁶³logo ⁶⁴depois ⁶⁵de ⁶⁶ela ⁶⁷deixou ⁶⁸cair ⁶⁹seu ⁷⁰armazém ⁷¹de ⁷²comida ⁷³na ⁷⁴folha ⁷⁵de ⁷⁶palmeira ⁷⁷e ⁷⁸flutuar ⁷⁹em ⁸⁰segurança ⁸¹até ⁸²o ⁸³margem.

Moral: Quem é grato sempre ⁸⁴encontra ⁸⁵oportunidades ⁸⁶para ⁸⁷mostrar ⁸⁸seu ⁸⁹grato.

Erebo

Ditado de texto

Apesar desse considerável avanço, identificamos a persistência de várias dificuldades detectadas nas avaliações diagnósticas, entre elas: a escrita de palavras com a supressão de letras como em “gúa” (nº1) e “pretes” (nº3), em vez de “água” e “prestes”, respectivamente. Temos também o uso indevido de letras em “aforar” (nº 2), “deichou” (nº 5 e 14), “sobil” (nº 7), “cegurança” (nº 8), “nun” (nº 10), ao invés de “afogar, deixou, subiu, segurança e num, respectivamente. Ademais, a grafia dos ditongos nasais sucedidos por letras diferentes de P ou B que foram representados inadequadamente pela letra M, como em “arramcou” (nº 4), “compreendendo” (nº 11), “ pretemdia” (nº 13), “lomge” (nº 16) e “emcomtra” (nº 17) quando deveriam ser escritos com N. No caso assinalado sob o número 6 há uma frase iniciada com letra minúscula, e no nº 9 o aluno fez a translineação inadequada da palavra “caçador”, separando a última sílaba da seguinte forma: d-or, ao invés de mantê-la junta (dor). Por fim, temos dois casos de hipossegmentação em “oque” (nº 12) e “comisso” (nº 15) que deveriam ser grafadas “o que” e “ com isso”, respectivamente.

Assim, esperamos que os diagnósticos apresentados e a as intervenções aplicadas e descritas neste manual possam ter sido capazes de suscitar reflexões, discussões, outras pesquisas e, principalmente, intervenções na realidade de cada professor de Língua Portuguesa comprometido com um ensino-aprendizagem efetivo da língua.

Desse modo, deixamos o desafio para aqueles que, inconformados com a realidade que os circunda, queiram também fazer um trabalho semelhante a esse em sala de aula. A defasagem na alfabetização é um dos fatores que pode interferir no desempenho do aluno dos anos finais do ensino fundamental, por isso, é imprescindível que busquemos alternativas de ensino eficazes, que garantam, de fato, o direito de todo aluno a aprender.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANTUNES, Irandé. *Aula de Português: Encontro & Interação*. 2ª Ed., Parábola, 2003.
- BRASIL. Ministério de Educação. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais. 3º e 4º ciclos: Língua Portuguesa*. Ed. Brasília, 1998.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. *Alfabetização e linguística*. São Paulo: Scipione, 2009.
- CÂMARA DOS DEPUTADOS. COMISSÃO DE EDUCAÇÃO E CULTURA. *Grupo de trabalho alfabetização infantil: os novos caminhos: relatório final*. 2. ed. Brasília: 2007.
- MATO GROSSO DO SUL. Resolução/SED nº 2.147, de 15 de janeiro de 2008. Dispõe sobre o Projeto "Além das Palavras". *Diário Oficial do Estado*, Campo Grande, MS, 16 jan. 2008. Disponível em: < http://ww1.imprensaoficial.ms.gov.br/pdf/DO7133_16_01_2008.pdf>. Acesso em: 13 jun. 2013.
- _____. *Programa Além das Palavras*. Campo Grande: SED, 2012a.
- MORAIS, Artur Gomes de. *O Aprendizado da Ortografia*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- acesso em: 20/09/2013.
- _____. *Ortografia: ensinar e aprender*. São Paulo: Ática, 2010.
- OLIVEIRA, João B. A. *ABC do Alfabetizador*. Belo Horizonte, MG: Alfa Educativa, 2004.
- _____. *Manual de consciência fonêmica*. 10ª edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010. (Programa Alfa e Beto de alfabetização)
- _____. *Manual de orientação do Programa Alfa e Beto*. 11ª edição. Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2011.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CHADWICK, Clifton. *Aprender e Ensinar*. 9. ed. Belo Horizonte: Instituto Alfa e Beto, 2008.
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. *ABCD: livro A – 4.ed. – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.*
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. *ABCD: livro B – 4.ed. – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.*
- OLIVEIRA, João Batista Araujo e; CASTRO, Juliana Cabral Junqueira de. *ABCD: livro C – 4.ed. – Brasília: Instituto Alfa e Beto, 2010.*
- SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO, Prefeitura Municipal de Campo Grande – MS. *Referencial Curricular da Rede municipal de Ensino - 3º ao 9º ano do Ensino Fundamental*. Volume II. 2008
- SOARES, Magda. *Alfabetização e letramento: caminhos e descaminhos*, Revista Pátio n.29 , fevereiro/abril , 2004