

ROSANA GODINHO HRECZUCK

**PRODUÇÃO DE TEXTO — ELEMENTO FUNDAMENTAL
NO PROCESSO DE AQUISIÇÃO DA LECTO-ESCRITA**

Monografia apresentada ao Curso de Pós-Graduação em Alfabetização do Departamento de Métodos e Técnicas do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná, como requisito parcial à obtenção do grau de *especialista*.

CURITIBA
1992

Para o "Dico" (em memória) e a
"Anita" por me ensinarem que amor,
honestidade, humildade, verdade e justiça
dão sentido à vida.

Para o Guilherme e Silvio como
compensação do tempo que destinei aos
meus estudos.

**PROFESSORA ORIENTADORA:
VERONICA BRANCO**

Mestre em Educação pela Universidade Federal do Paraná. Professora do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação, do setor de Educação da U.F.P.R.

Responsável pela Coordenação do Curso de pós-graduação à nível de Especialização em Alfabetização.

"A arrogância da inteligência diz, de fato:
"abra os ouvidos e me escute, pois eu conquistei
o saber e você é um ignorante"! Mas a
inteligência que é completa, lúcida e não se
perdeu de si mesma, esta diz: "vamos, aí está
um caminho, vamos comigo. Este caminho
nunca será igual para nós dois, mas podemos
aprender juntos ao longo dele".

(sobre Isaac Newton).

Regis de Moraes.

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	06
CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO	07
CAPÍTULO II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA	09
2.1. O Aluno da escola pública.....	09
2.2. O papel do professor.....	10
2.3. A relação professor - aluno.....	11
2.4. A criança e a produção textual	11
CAPÍTULO III - A APLICAÇÃO E SEUS RESULTADOS	16
3.1. Perfil da classe.....	16
3.2. Atividade 1 - Leitura da receita de massinha e preparação para sua confecção.....	22
3.3. Atividade 2 - Escrita a partir do desenho livre.....	27
3.4. Atividade 3 - Exploração do texto tendo em vista atividades de sistematização	31
3.5. Atividade 4 - Leitura e ditado de palavras.....	37
3.6. Atividade 5 - Escrita a partir de atividades com figuras planas e linhas	40
3.7. Atividade 6 - Lista de palavras.....	43
3.8. Atividade 7 - Reprodução de uma história ouvida	48
3.9. Atividade 8 - Teatro e a produção de texto	52
CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES FINAIS	61
ANEXO 01	63
ANEXO 02	73
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	79

APRESENTAÇÃO

Esta pesquisa integra as exigências conclusivas do Curso de pós-graduação à nível de Especialização em Alfabetização, do Departamento de Teoria e Fundamentos da Educação do Setor de Educação da Universidade Federal do Paraná.

A presente pesquisa consistiu em propiciar a reflexão sobre a produção de texto, de crianças na fase inicial de escolarização. Também, é o resultado da busca de alternativas para um trabalho pedagógico mais eficiente.

Este trabalho tornou-se realidade devido à competência e orientação da professora Verônica Branco que, com muita paciência e dedicação soube incentivar e apoiar o meu trabalho; à professora Luisa Maria Pereira de Oliveira pela compreensão e a não oposição ao meu afastamento da escola, sem o qual não teria oportunidade de frequentar o curso; às professoras: Sonia Regina Fernandes Ribeiro, Anadeje Silveira, Gemma Maria B. Beger, Rosemeri Soares Kowalski, pelo incentivo e total apoio ao meu trabalho; à professora Marilza de Carvalho Paes pela paciência; à professora Jamaica Camargo Paroli pela verdadeira amizade, à professora Mercedes L. P. Kluge pelo carinho; às crianças envolvidas e a todas as pessoas que, anonimamente, contribuíram para a realização desta pesquisa.

A todos o meu agradecimento.

Curitiba - 1992.

Rosana Godinho Hreczuck

CAPÍTULO I - INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas os educadores de vários países começaram a falar da precariedade do processo de alfabetização, a apontar os problemas semelhantes e a buscar soluções eficazes. Na verdade, nota-se o pleno despertar da consciência coletiva no que diz respeito aos problemas que permeiam o ato de aquisição da língua escrita pelas crianças.

No Brasil, com os questionamentos e os resultados dos conhecimentos científicos na educação, o professor tem se preocupado com seu trabalho pedagógico, e antes de mais nada com o processo de aprendizagem de seu aluno.

O professor municipal e estadual têm feito tentativas de melhoria de seu trabalho dentro da sala de aula visando melhor qualidade de ensino ao aluno da escola. Ele tem buscado ser o direcionador no processo educativo que se realiza na sala de aula. Por isso, ele julga que quanto mais competente for seu trabalho, maiores serão as chances de que o espaço de sua aula venha a cumprir o papel pedagógico e político.

Dentro de tais preocupações o professor tem se questionado quanto a sua prática sobre a produção de textos por parte do seu aluno.

O professor tem se questionado a respeito de como trabalhar o texto sem que ele se torne um pretexto para que se utilizem famílias silábicas, letras e fonemas. Como poderá, o professor, dar condições ao aluno para que ele melhore cada vez mais as suas produções orais e escritas.

Na verdade, o professor se vê frente à necessidade de uma revisão profunda de suas concepções, quer no que diz respeito aos princípios básicos que subjazem aos ensinamentos teóricos por ele ministrados, quer no que se refere a sua atitude frente ao aluno e a sociedade.

Nota-se que, na área de alfabetização, algum avanço já foi alcançado. Porém, há professor que ainda desconhece o saber lingüístico de seu aluno e persiste em usar métodos ultrapassados de ensino que estão desvinculados da realidade.

As dificuldades encontradas, pelo professor alfabetizador, no encaminhamento do seu trabalho pedagógico no que diz respeito à aquisição da língua escrita se deve à falta de domínio das questões teóricas que fundamentam sua prática dentro da sala de aula e, ao

valer-se das concepções tradicionais que eliminam da língua o que há de mais importante, a significação da palavra, priorizam aspectos mecânicos da linguagem.

Neste sentido, a presente pesquisa tem a intenção de clarear e contribuir para a práxis do professor alfabetizador.

Portanto, se faz necessário perguntar:

Como a produção de texto pode contribuir no processo de alfabetização?

Tal questionamento, *"nos impõe tomar como objeto do processo de alfabetização a própria língua. Para tanto, exige-se como elemento norteador do processo, o texto oral e escrito enquanto unidade de sentido da língua"*.¹

A pesquisa e ação pedagógica foi desenvolvida numa classe de primeira série, da Escola Municipal Rolândia - Ensino de 1º Grau, no período de 20 de fevereiro à 01 de julho de 1992.

A classe era formada por crianças na faixa etária de 6 a 10 anos, sendo crianças pertencentes à "classe baixa" e a "classe média".

A aplicação da pesquisa levantou dúvidas quanto à validade e eficiência do trabalho a ser desenvolvido, tanto por parte dos professores quanto pelos pais, pois a escola tem utilizado métodos tradicionais de alfabetização e valorizado o uso de cartilhas.

¹ KLEIN, Lígia Regina. Alfabetização. In: PARANÁ Secretaria de Estado da Educação. Currículo básico para a escola pública do Paraná. Curitiba, 1990. p. 38.

CAPÍTULO II - REVISÃO BIBLIOGRÁFICA

Partindo do pressuposto que a prática do professor alfabetizador deve ser revista, visando uma forma de trabalho mais próxima do mundo da criança, é necessário retomar alguns aspectos:

2.1 O aluno da escola pública

Tendo claro que a criança que frequenta a escola pública está inserida num contexto diferente do qual a escola vem trabalhando, se faz necessário considerar efetivamente a realidade desse aluno para auxiliá-lo na aquisição do saber histórico, organizado e sistematizado.

Outro ponto a ser considerado é de que esse aluno ao ingressar na escola não é desprovido de saber e que a escola deve levá-lo a superação desse saber assistemático.

GOLBERT destaca:

A escola necessita não só reconhecer as diferenças cognitivas e lingüísticas a nível teórico como integrar este reconhecimento na prática, deixando de tratar as crianças como se todas tivessem o mesmo desenvolvimento cognitivo, as mesmas experiências lingüísticas, as mesmas experiências prévias com a língua escrita. (...) como se estas não tivessem conhecimento nenhum e como se todas pudessem aprender os fatos da língua do mesmo modo e ao mesmo tempo.¹

¹ GOLBERT, Clarissa S. A evolução psicolingüística e suas implicações na alfabetização. Porto Alegre: Artes médicas, 1988. p. 108.

2.2 O papel do professor

A escola está a exigir um professor capaz de encarar sua tarefa como parte da prática social global, para o que precisa; esse profissional adquirir um conhecimento teórico que lhe permita a reflexão e a busca constante da sua competência técnica objetivando o domínio dos meios operacionais: o saber e o saber fazer didático.

O saber e o saber fazer é que possibilitarão ao professor ser o direcionador do processo ensino aprendizagem.

Através do espaço de sua aula, o professor deverá garantir ao aluno a apropriação do conhecimento científico, para que ele possa compreender a realidade e interagir de forma crítica na mesma.

SAVIANI em vários momentos, dos quais destacam-se dois, esclarece o papel do professor:

"Porque, se se trata de tomar uma posição clara em relação a utilizar a escola como um instrumento de participação efetiva das massas, então o professor não pode se omitir da tarefa de ensinar, de instruir." ²

É tarefa da escola pública instrumentalizar o aluno para a compreensão do mundo que o rodeia. Compreensão concreta para que o aluno possa pensar o seu mundo, intervir neste mundo, não apenas como espectador, mas como sujeito capaz de dirigir sua vida e a sociedade. O acesso ao saber socialmente produzido é particularmente fundamental às crianças que têm na escola a sua única possibilidade de aprendizagem.

"Então se compete ao professor ensinar, ele tem de ensinar (...). Ele tem de ensinar, tem de planejar o ensino e desenvolver, de tal modo que aqueles objetivos de instrumentação do aluno, a respeito dos elementos básicos de participação na sociedade, sejam obtidos." ³

² SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985. p. 172.

³ SAVIANI, D. p. 175.

Existe uma atividade fundamental na escola, para a qual os esforços devem convergir: a transmissão crítica do conhecimento.

2.3 A relação professor - aluno

O processo ensino aprendizagem não se dá: o professor ensina e o aluno aprende.

Quando o aluno ingressa na escola ele assume uma ação intencional - aprender a ler e a escrever.

O professor entendendo o seu papel na escola, também assumirá uma intenção em sua ação pedagógica definindo claramente os objetivos de sua aula dentro do processo educativo.

Sabe-se que a formação do professor é diferente da formação do aluno, e que a ele cabe a condução do processo ensino aprendizagem, mas tem que se considerar que ambos são sujeitos numa relação de interação.

É a partir da relação que um constrói com o outro mediados pelo conhecimento sistematizado que se cria a possibilidade de diálogo entre a prática pedagógica e as reais necessidades do aluno.

2.4 A criança e a produção textual

Sendo a escola o meio de acesso para a criança, ao saber acadêmico, a ação do professor precisa estar direcionada para proporcionar-lhe o maior contato possível com a língua escrita, que é, em última análise, o meio de acesso a todos os conhecimentos.

O texto, que deve ser o núcleo do ensino de língua, deve possibilitar ao aluno as diversas visões de mundo.

Redimensionar o valor do texto no processo de alfabetização é objetivar a produção, pelo próprio aluno, de textos com conteúdo mais rico e mais real.

Para alcançar este objetivo faz-se necessário deixar claro qual a visão de linguagem que norteia o trabalho. A linguagem entendida como "*atividade interacional entre indivíduos socialmente organizados*",⁴ implica em compreender a alfabetização como processo de aquisição da linguagem escrita.

⁴ CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. Curriculo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988. p. 49.

Assumir o trabalho tendo como objetivo o domínio da linguagem escrita compromete em ir mais longe, em aceitar e trabalhar as diferenças lingüísticas, em trabalhar o texto como forma de registro única a cada indivíduo, não tendo, necessariamente na fase inicial de escolarização, que ser ortograficamente correto; enfim é ampliar os horizontes de uso da língua escrita pelo aluno.

É necessário que a escola deixe de considerar o erro ortográfico como o elemento fundamental da produção textual.

FERREIRO assim se refere:

"(...) conseguir fazer com que seja aceito na prática pedagógica - que tradicionalmente tem horror ao erro - a necessidade de permitir ao sujeito passar por períodos de erro construtivo é uma tarefa de fôlego, que demandará outra classe de esforços." ⁵

É preciso que o encaminhamento pedagógico da escola deixe de ser tradicional e que se faça da sala de aula um espaço efetivo de constituição do sujeito lingüístico.

CAGLIARI destaca:

O excesso de preocupação com a ortografia desvia a atenção do aluno, destruindo o discurso lingüístico, o texto, para se concentrar no aspecto mais secundário e menos interessante da atividade de escrita. Além disso, o controle ortográfico destrói o estímulo que a produção de um texto desperta numa criança. (...) isso não significa que o aluno não precise aprender ortografia. É evidente que sim, mas na justa medida e no tempo oportuno. ⁶

⁵ FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita; trad. Diana Myriam Lichtentein et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985. p. 30.

⁶ CAGLIARI, Luiz Carlos. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989. p. 124.

O professor deve lançar mão da classificação e análise dos erros para descobrir as dificuldades do seu aluno, para planejar atividades que venham a contribuir no crescimento do sujeito, assim como valorizar os processos que subjazem a aquisição do conhecimento feito pela criança.

Com relação à produção de texto precisa ficar clara a premissa de que se escreve para que alguém leia. É urgente redefinir a função da escrita na escola, em direção da idéia de que se escreve para alguém, sobre algo, com algum objetivo.

(O professor deve sentir-se seduzido pela idéia de iniciar as crianças no processo de aquisição da lecto-escrita.)

Por conseguinte, é necessário que a escrita deixe de ser parte das atividades, de aula obrigatória, para ser um projeto pessoal, como afirma CALKINS:

*"Quando a escrita torna-se um projeto pessoal para as crianças, os professores não necessitam adular, pressionar, seduzir e motivar. O ato de ensinar se transforma."*⁷

Tal envolvimento com a escrita exigirá que o professor produza condições reais para que a leitura e a escrita tenham significação para o aluno. É essencial que o aluno esteja envolvido com a escrita, que se perceba como autor do que produziu e compartilhe os seus textos com os outros alunos.

TEBEROSKY assim se expressa:

*(...) limitar-se à exposição de um contexto alfabetizador não garante a aquisição de habilidade de leitura e escrita. Nesse sentido, acreditamos que o papel da professora é fundamental. (...) os alunos aprendem a linguagem escrita por um contato social e de colaboração. Por isso (...) atividades como ler e escrever (...) são feitas explicitamente para promover a participação das crianças. Os alunos, então aprendem tanto pelo exemplo dos professores como pela prática compartilhada com eles nessas atividades."*⁸

⁷ CALKINS, Lucy MacCormick. A arte de ensinar a escrever. trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 19.

⁸ TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Linguagem escrita. trad. Beatriz Cardoso. São Paulo, Campinas: Universidade Estadual de Campinas, 1989. p. 146.

(Visando sempre, levar o aluno à competência para a produção textual, é preciso que se tenha presente a prática da linguagem oral, do desenho e da leitura na sala de aula.)

É fato que o aluno que chega à escola já domina a língua falada pelos membros da sociedade a que pertence. Ele já apresenta uma desenvoltura lingüística para expressar suas idéias, receber idéias alheias, manifestar desejos, opiniões e atuar sobre a realidade.

Cabe, então, ao professor fazer emergir possibilidades de reflexão sobre a língua criando situações onde a linguagem se exercite e se amplie como capacidade humana.

É preciso que se entenda a oralidade como contextualizadora da escrita.

No momento em que se inicia o processo da lecto-escrita pelo aluno, o seu suporte é a língua falada. Uso de uma estrutura cognitiva já existente para que uma nova forma de representação da realidade, possa ser viabilizada como conhecimento a ser adquirido.

Então, há dois aspectos a se considerar: as variações lingüísticas utilizadas pelo aluno e as implicações lingüísticas da oralidade na escrita, levando em conta o encadeamento sonoro próprio da fala e a segmentação do texto escrito.

No que refere ao desenho, tomá-lo como importante e necessário no processo de aquisição da escrita é encontrar o suporte indispensável para ensinar a escrita.

CALKINS aponta:

*"O desenho desempenha um importante papel. O ato de desenhar e o próprio desenho proporcionam um conjunto de apoio, dentro do qual a peça de escrita pode ser construída."*⁹

O desenho é, também uma forma do aluno representar a realidade. Porém, esse tipo de atividade tem sido deixada de lado pelo professor.

Através do desenho, o aluno pode expressar os seus conhecimentos e as suas experiências. Tudo que ele quer dizer será transmitido nessa atividade.

⁹ CALKINS, Lucy MacCormick. A arte de ensinar a escrever. trad. Daise Batista. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. p. 65.

LIMA, esclarece:

*"No desenho está implícita uma ação, ou seja, há uma história para a criança no desenho que ela realizou. Ele inclui, portanto, a narrativa: mesmo que para o adulto ele pareça algo estático, unidimensional no papel, para a criança ele é ativo, dinâmico, tridimensional e seqüencial."*¹⁰

Portanto, convém lembrar que a alfabetização é um processo progressivo e dinâmico de apropriação da língua escrita, que prioriza a leitura e a produção de textos e, cabe ao professor interferir nesse processo para que se abram as possibilidades de sua aula tornar-se, efetivamente, um espaço para o crescimento do ser humano - seu aluno.

¹⁰ LIMA, Elvira Cristina de Souza. Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição do conhecimento na escola. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Currículo básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba, 1990. p. 20.

CAPÍTULO III - A APLICAÇÃO E SEUS RESULTADOS

3.1 Perfil da classe

A pesquisa e ação pedagógica foi desenvolvida numa classe de primeira série, da Escola Municipal Rolândia - Ensino de 1º Grau, no período de 20 de fevereiro à 01 de julho de 1992.

A classe era constituída por crianças na faixa etária de 6 anos e 2 meses a 10 anos e 9 meses, no início do trabalho, pertencentes à "classe média" e a "classe baixa".

Inicialmente estavam matriculadas 30 crianças, porém, 28 crianças estavam freqüentando às aulas, sendo 6 alunos repetentes, 21 alunos que freqüentaram a pré-escola e 1 aluno sem escolarização sistemática.

A essas 28 crianças foi aplicado um pré-teste para reconhecimento do nível de apropriação da lecto-escrita pelos sujeitos envolvidos no processo de alfabetização.

Para a realização desta pesquisa foi utilizado o método científico descritivo.

A pré-testagem constituiu-se de uma sessão, com duração de 30 a 40 minutos, a cada criança. Sendo entregue às crianças, folha de papel sulfite e canetinhas hidrocolor, a professora (responsável pela presente pesquisa), solicitou-lhes que fizessem um desenho e, assim que terminaram pediu-lhes que escrevessem os seus nomes e dos objetos desenhados. Observando e anotando as atitudes dos sujeitos durante a escrita, em seguida a pesquisadora solicitou-lhes a leitura do escrito.

Na seqüência foram utilizados cartões programados por FERREIRO (1985), testando as seguintes hipóteses das crianças:

- quantidade suficiente de caracteres
- variedade de caracteres
- distinção entre desenho e texto
- conhecimento do alfabeto
- conhecimento dos números
- conhecimento dos sinais de pontuação
- leitura com imagem (palavras e frases)
- leitura sem imagem (frases)
- atos de leitura

O que se pode observar é que as crianças ao chegarem à escola para serem alfabetizadas já detinham um conhecimento sobre a escrita e a leitura.

Os resultados da testagem das hipóteses das crianças sobre a leitura e escrita foram categorizados em:

Nível iniciante: uma criança revelou que se pode ler tanto nos desenhos como na parte escrita. Ela não atendeu de modo diferente às solicitações de escrever e desenhar.

Revelou, em sua produção, o desenho como primeira manifestação da escrita.

Não identificou e não reconheceu as letras convencionais do alfabeto.

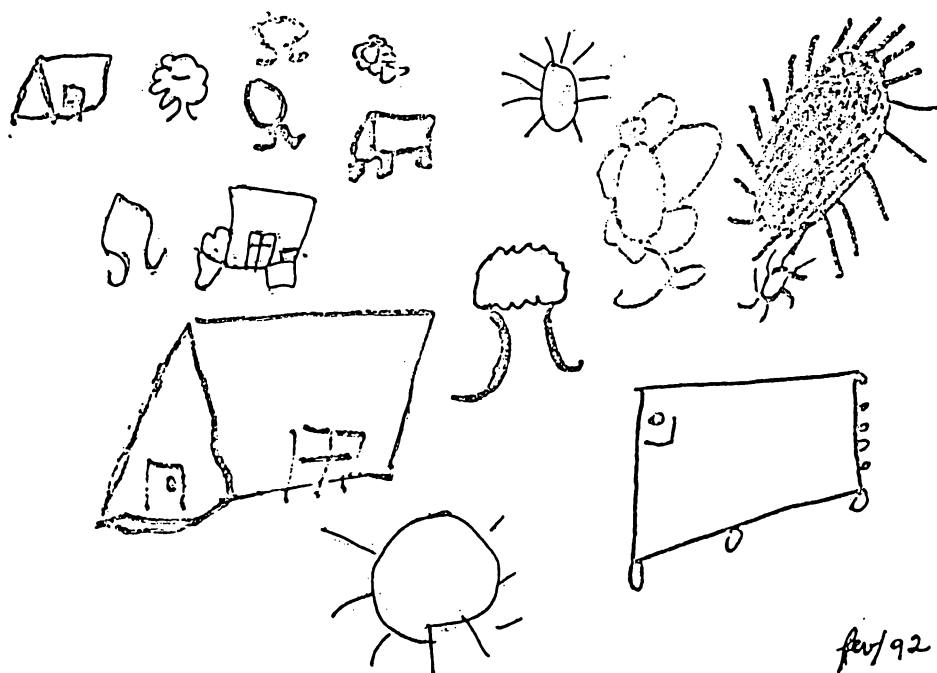
Apresentou início de diferenciação entre letras, números e sinais de pontuação (referiu-se ao ponto final como pinguinho, etc...).

Os atos de leitura silenciosa se definem em si mesmos, pelo índice: gesto. A leitura se faz independente da voz, mas se diferencia do folhear.

A leitura só pode ser efetuada com um número mínimo de 6 caracteres.

Apresentou instruções ocidentais de leitura (esquerda/direita - cima/baixo).

Não conseguiu escrever seu nome de memória.

ANDRÉ - 6;4 - C.B. - S/E ^{*)}

Nível intermediário: uma criança revelou a evolução dos traçados gráficos utilizando a escrita das letras convencionais do seu nome próprio, desconhecendo todas as outras, próximo ao desenho. Foi capaz de diferenciar as ações escrever e desenhar. Escreveu seu nome, de memória, com todas as letras na posição convencional.

Apresentou uma escrita linear com orientação espacial convencional.

Revelou início de diferenciação entre letras, números e sinais de pontuação.

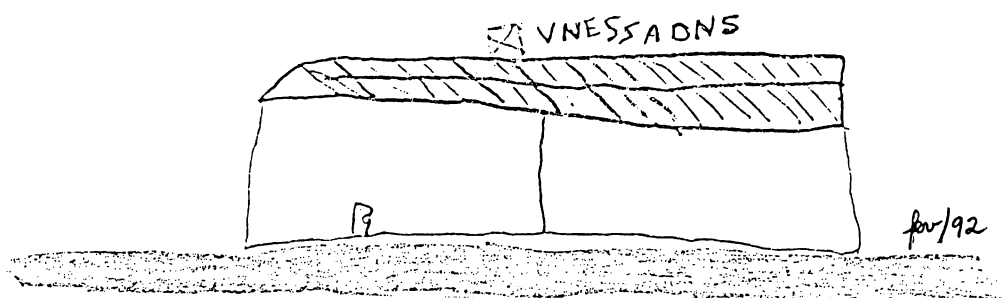
Os atos de leitura silenciosa se definem em si mesmos pela direção do olhar. A leitura independe da voz e se diferencia do folhear.

A leitura só pode ser efetuada com um número mínimo de 3 caracteres. O texto é considerado como uma etiqueta do desenho: nele figuram nome do objeto desenhado ou de parte do objeto, há diferenciação entre desenho e texto.

^{*)} A partir de agora a idade das crianças será indicada em anos e meses da seguinte maneira: 6;4, que significa seis anos e quatro meses. A classe social será indicada por: C.M. - Classe Média e C.B. - Classe Baixa. A situação escolar será indicada por: S.E. - Sem Escolarização e C.E. - Com Escolarização.

VANESSA - 7,0 - C.M. - C/E

VANESSA
Vanessa



Nível avançado: as vinte e seis crianças restantes fizeram distinção entre desenho e escrita nomeando o desenho como elemento que não pode ser lido. Somente o que apresenta letra é que pode ser lido.

Todas apresentaram escrita linear com orientação espacial convencional. Suas produções escritas apresentaram exigência de caracteres: um mínimo de 2 caracteres e um máximo de 8 caracteres.

Reconheceram, nomearam e identificaram as vogais e quase todas as consoantes do alfabeto.

Fizeram, geralmente, distinção entre números e letras: números servem para contar.

Os atos de leitura silenciosa se definem em si mesmos, pelos gestos, direção do olhar e tempo de exploração. A leitura só pode ser efetuada com um número mínimo de 3 caracteres; a variedade de caracteres permite a leitura enquanto os caracteres iguais, em qualquer quantidade, não podem ser lidos.

A leitura se faz independente da voz e se diferencia do folhear.

Suas produções são marcadas pela divisão das palavras em sílabas quando instadas à leitura do escrito: relacionaram de 1 a 4 sinais gráficos para cada emissão sonora.

Escreveram seus nomes, com todas as letras na posição convencional, de memória.

Pode-se observar que nas produções escritas apareceram, geralmente, as letras mais familiares às crianças como, por exemplo, as que existem nos seus nomes.

GRAZIELE - 6;5 - C.M. - C/E.

GRAZIELE
 gra zie e le

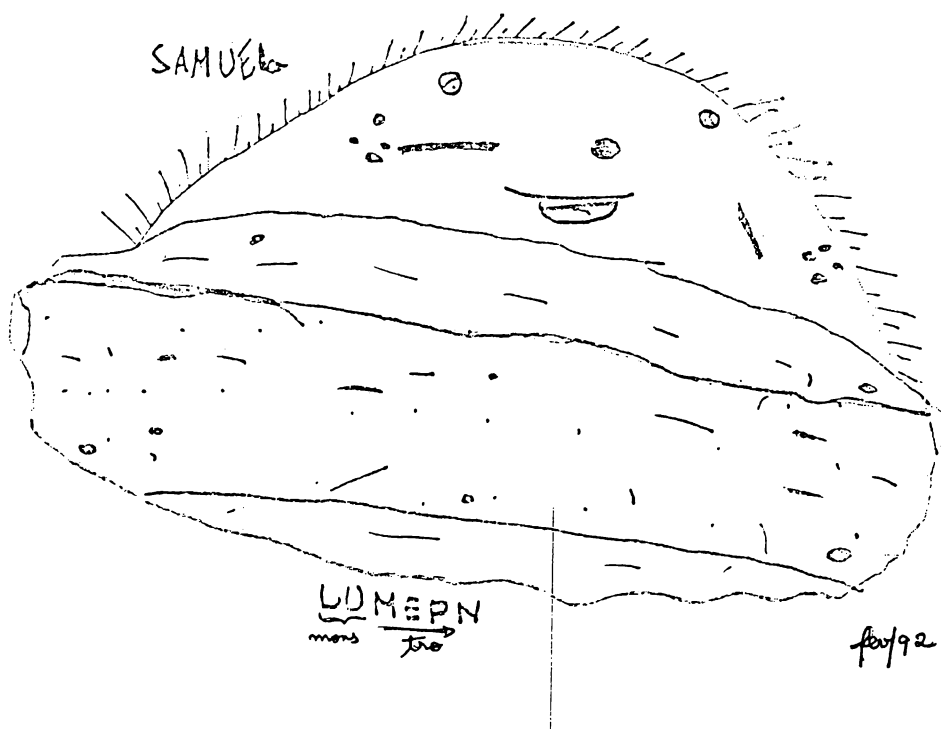


fev/92

PATRÍCIA - 6;7 - C.M. - C/E.



SAMUEL - 6;5 - C.M. - C/E.



3.2 Atividade 1 - 12 de março - Leitura da receita de massinha e preparação para sua confecção.

Para o desenvolvimento desta pesquisa e ação pedagógica, a produção de texto foi o caminho sugerido para a alfabetização.

Considera-se, no trabalho com o texto, sempre o texto como material de estudo, bem como material de avaliação do processo de apropriação da escrita.

Entende-se, então, por texto o registro oral e/ou escrito das situações em que o sujeito contextualiza idéias, argumentações demonstrando uma organização coerente com objetivos lingüísticos e também comunicacional.

A linguagem escrita tomada como uma das possibilidades de registro das experiências coletivas ou individuais como forma de ação no mundo.

Entendendo a alfabetização como um processo progressivo e dinâmico de apropriação da língua, procurou-se a possibilidade da realização de atividades que envolvessem muitas outras formas de expressão. E, explicitando em que momento a linguagem escrita é realmente necessária garantindo assim, a funcionalidade da língua escrita.

Partindo do pressuposto que a modelagem é uma atividade significativa para a criança pelo seu caráter lúdico houve a proposição, ao professor de Educação Artística, à confecção da massa de modelar pelas crianças.

Inicialmente, a professora apresentou a proposta da confecção da massinha e após a aceitação unânime houve o questionamento sobre que material seria preciso para a realização da atividade.

PROFESSORA- O que precisamos para confeccionar a massinha?

ANDRÉIA - Eu sei que vai farinha.

EVERTON - Eh! Não é pão!

KELLY - Mas vai farinha, né professora?

PROFESSORA - Vai sim. Além de seu uso para fazer pão, nós também usamos farinha para confeccionar massinha. No que mais podemos usar farinha?

ROGER - No bolo.

GÉSSICA - Na torta e no pastel.

PROFESSORA - Isso mesmo. E além da farinha, o que mais precisamos para colocar na massa?

LURDES - Acho que vai água.

PROFESSORA - Por que você acha que vai água?

LURDES - Ah! Porque vai.

PROFESSORA - Como assim?

LURDES - Minha mãe põe água prá fazê pão.

PROFESSORA - E como fica a farinha quando sua mãe coloca água.

LURDES - Fica tudo grudada.

PROFESSORA - E, a massinha também fica tudo grudada?

CRIANÇAS - Fica.

PROFESSORA - Muito bem. A farinha se modifica e vira uma massa, é isso?

CRIANÇAS - É sim.

PROFESSORA - Que outros ingredientes vão na massinha?

A professora, quando usou ingredientes, esperava que as crianças demonstrassem o conhecimento quanto a expressão que se apresenta com frequência nas receitas.

QUELI - A minha mãe coloca azeite, também.

PROFESSORA - E na massinha vai azeite, Queli?

QUELI - Não sei, acho que vai.

PROFESSORA - De que maneira você sabe isso?

SÉRGIO - Porque é parecida co pão.

QUELI - É, parece co pão.

Como a palavra ingredientes não proporcionou o comportamento esperado, a professora reformulou a pergunta.

PROFESSORA - Já que vocês dizem que a maneira de fazer massinha é parecida com a maneira de fazer pão, que ingredientes vão para se fazer o pão?

JULIANI - Ai, você tem que olha na receita.

PROFESSORA - Ah, então tem receita para pão?

CRIANÇAS - Tem.

PROFESSORA - E pra massinha?

CRIANÇAS - Tem.

PROFESSORA - E o que é uma receita?

GÉSSICA - É um escrito que diz como fazê.

PROFESSORA - E o que mais tem na receita?

GÉSSICA - Tem o que põe.

PROFESSORA - Além de receitas de pão e massinha, etc., será que existem receitas para outras coisas?

CRIANÇAS - Tem receita de bolo, pastel, torta ...

GRAZIELE - A minha mãe faz blusa de lã.

JULIANI - É, sim!

PROFESSORA - Então, eu trouxe uma receita de massinha para vocês. Foi apresentada uma receita com desenhos para as crianças.

A professora procedeu a leitura da receita e depois todas as crianças leram juntas.

PROFESSORA - Para que a gente possa fazer massinha, precisamos trazer os ingredientes.

CRIANÇAS - Nós trazemos, professora!

GUILHERME - Minha mãe tem farinha.

PROFESSORA - Então, peguem o caderno e vamos anotar o que vocês precisam trazer, amanhã.

A professora escreveu no quadro e as crianças copiaram:

<p>TRAZER AMANHÃ, SE POSSÍVEL: 1 XÍCARA DE FARINHA DE TRIGO. 1 COLHER DE SAL.</p>
--

Com a confecção da massinha, na aula de Educação Artística, as crianças se envolveram tanto com a atividade que pediram para copiar, do cartaz, a receita feita com desenhos. Então, a professora sugeriu a substituição dos desenhos pelas respectivas palavras.

A receita foi escrita, no quadro, pela professora e as crianças realizaram a cópia em seus cadernos.

Esta atividade propiciou a oportunidade para se trabalhar as medidas da receita e a exploração do que há escrito nos rótulos dos ingredientes utilizados.

Foram desenvolvidas atividades para constatar o sabor, o cheiro, a transformação e utilidade dos ingredientes, classificação, natureza, as conceitualizações: cheia, vazia, salgada, doce, pesado, leve, quantidade maior, menor e igual.

Logo após a exploração de atividades sobre medidas de massa e o registro dos símbolos mais usados - "Kg" (quilograma) e "g" (grama) - cada criança pesquisou rótulos de produtos que se comprem em quilo e grama e, colecionou-os em folhas de papel sulfite grampeadas.

Com a intenção de elaborar um texto coletivo a partir da modelagem e a sua transformação em livro para que as crianças viessem a ilustrá-lo mais tarde, a professora expôs sua idéia às crianças.

Ficou combinado que as crianças ditariam o que a professora deveria escrever no quadro de giz.

O resultado foi um texto muito longo, pois cada criança queria registrar o que havia feito com a massinha.

A partir daí, a atividade foi repensada pela professora e houve então, a discussão com as crianças sobre a revisão do texto.

No texto inicial havia muito dado repetido. Sendo assim, a professora pediu outras possibilidades de escrita que fornecessem as informações mais organizadas.

Foi muito curioso como algumas crianças se portaram:

SÉRGIO - Aqui diz que o Marcelo brincô co'a massinha (mostrou a frase) e esta aqui diz que o Samuel também brincô.

PROFESSORA - Então, como podemos organizar essas informações?

JULIANI - A gente pode escrevê tudo numa linha só.

PROFESSORA - De que maneira?

JULIANI - Escreva que o Marcelo e os outro brincaram ca massinha.

CHARLES - Tem mais gente que brincô ...

ANDRÉ - Tem mais coisa que dá prá juntá.

PROFESSORA - O que é que dá para juntar, André?

ANDRÉ - Ali diz que o André T. também amassou bem. E aqui, e aqui (mostrando as frases com o dedo) diz que a Géssica e a Juliani também amassaram prá fazê os brinquedinho.

Depois de organizados os parágrafos a professora pediu um começo para o texto. E, uma criança sugeriu:

POLIANA - Dá pra começá assim: "**Era uma vez uma massinha ...**"

PROFESSORA - Por que você acha que podemos colocar esse começo?

POLIANA - Porque o nome da história é "**massinha mágica**"...

O texto foi concluído, transformado em livro e ilustrado pelas crianças.

A professora deixou os livros à disposição de outras séries, porém ninguém os procurou. Com isso, as crianças sentiram-se frustradas.

As atividades descritas foram muito significativas, pois favoreceram a interação entre as crianças da turma e possibilitaram a compreensão de um texto para elas.

Houve a possibilidade de situações reais de uso da escrita que proporcionaram a familiarização das crianças com diferentes textos - receita da massa, elaboração do texto ditado pelas crianças, lembrete.

Durante a produção inicial do texto foi possível verificar o conhecimento de algumas regularidades de um texto, comentadas pelas crianças: título, eliminação de repetições.

Pode-se, ainda, observar que as crianças apresentaram pensamento reflexivo estabelecendo as ações e suas consequências, comparando as situações reais de vida com situações novas apresentadas, demonstrando a organização de pensamento já alcançada.

Elas resolveram essas situações, expressando suas idéias e ao mesmo tempo aprenderam a respeitar e fazer respeitar as suas opiniões, argumentando-as.

Revelaram compreensão implícita do uso da escrita como registro de informações e instruções.

3.3 Atividade 2 - 25 de março - Escrita a partir do desenho livre.

Já tendo trabalhado com atividades lúdicas como modelagem, recorte, colagem, pintura, etc..., pensou-se, então, em explorar a escrita através do desenho livre.

Inicialmente, a professora entregou uma folha de papel sulfite às crianças e pediu que assim que acabassem de desenhar, escrevessem sobre seus desenhos.

A expectativa era de que as crianças escrevessem pelo menos algumas palavras, se não sobre seu desenho, uma outra palavra já sistematizada em classe.

As crianças se apresentavam muito inseguras frente a escrita.

PROFESSORA - Ronaldo, você já desenhou?

RONALDO - Já, eu fiz um campo de futebol.

PROFESSORA - Então, agora escreva.

RONALDO - Eu não sei escrevê.

PROFESSORA - Tente, pode ser da maneira como você acha que se escreve.

RONALDO - Eu não sei escrevê do teu jeito. Você sabe todas as letras, eu não sei.

PROFESSORA - Tá legal. Você quer que eu escreva para você?

Ele pensou, pensou, olhou para as crianças do seu grupo e viu que algumas estavam escrevendo o alfabeto e disse:

- Eu vou escrevê o meu nome e o teu, posso?

PROFESSORA - Pode sim.

Então, escreveu: **ROSANA - RONALDO.**

Apesar de ter causado um enorme conflito ao Ronaldo, já há a consideração de um grande avanço, pois ele inicia a percepção do sistema da escrita.

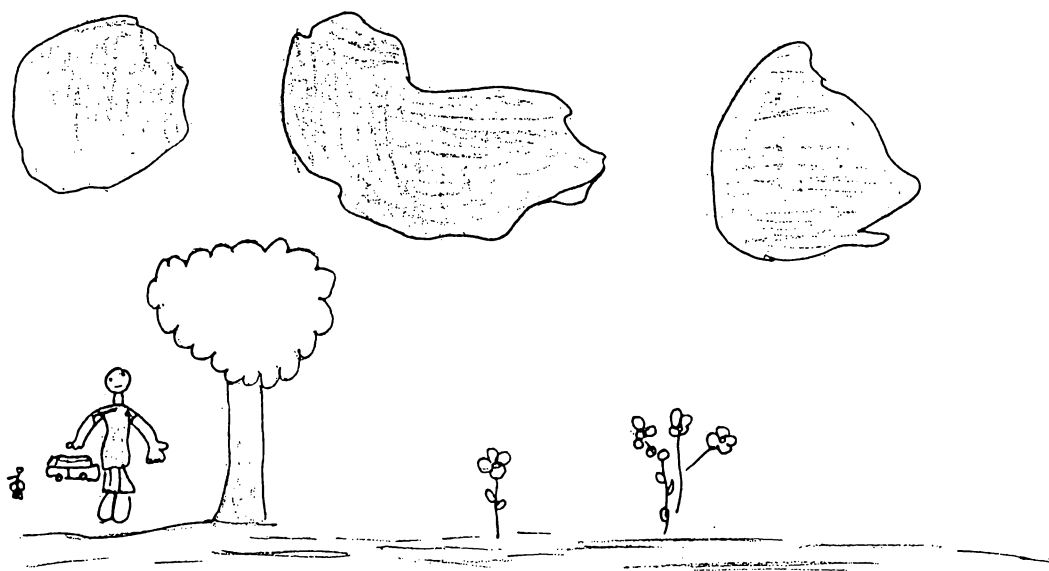
Pode-se constatar isso com outras crianças que apresentaram a escrita do alfabeto e outras combinações com letras aleatórias:

CHARLES - 6;11 - C.M. - C/E.

ABCDEFGHIJKLMN O PQRSTU VWXYZ

CHARLES

25/ março/92



Reconhece as letras do alfabeto e sabe que com os símbolos se pode escrever.

Copia o alfabeto com traçado convencional utilizando as letras em caixa alta que se encontram no ambiente.

Escreve seu nome, com todas as letras na posição convencional, de memória.

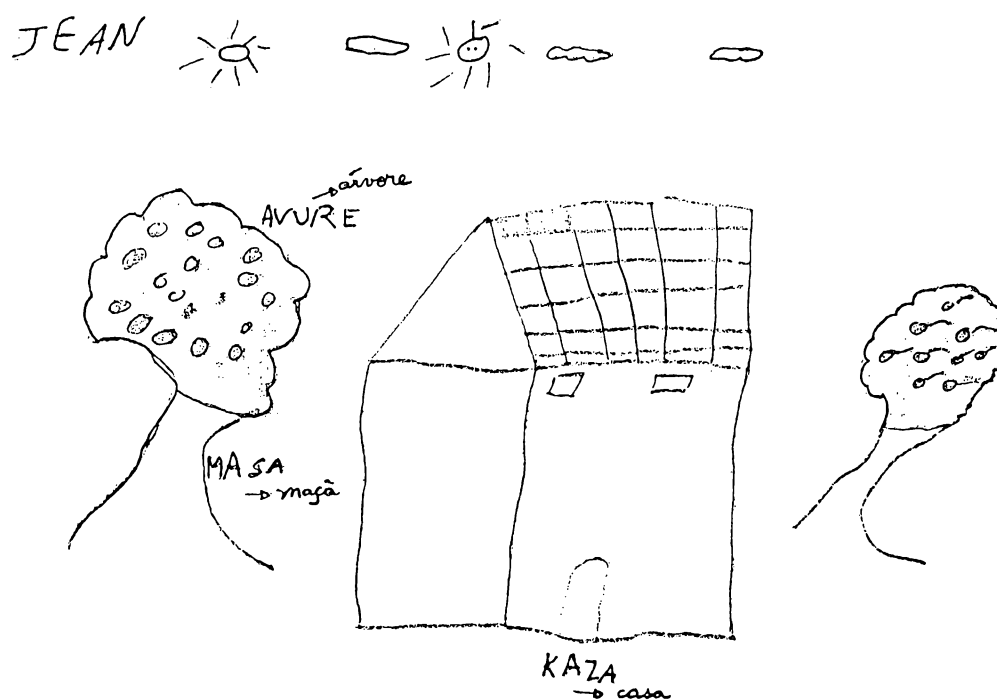
Utiliza-se do desenho como forma de expressão do pensamento, apresentando traços do objeto real permitindo identificá-lo.

Nos seus desenhos percebe-se a influência escolar na utilização de modelos estereotipados como o da "árvore da escola".

Distingue o desenho da escrita.

Houve também crianças que usaram a escrita de algumas palavras:

JEAN - 10;9 - C.B. - REPETENTE



25/março/92

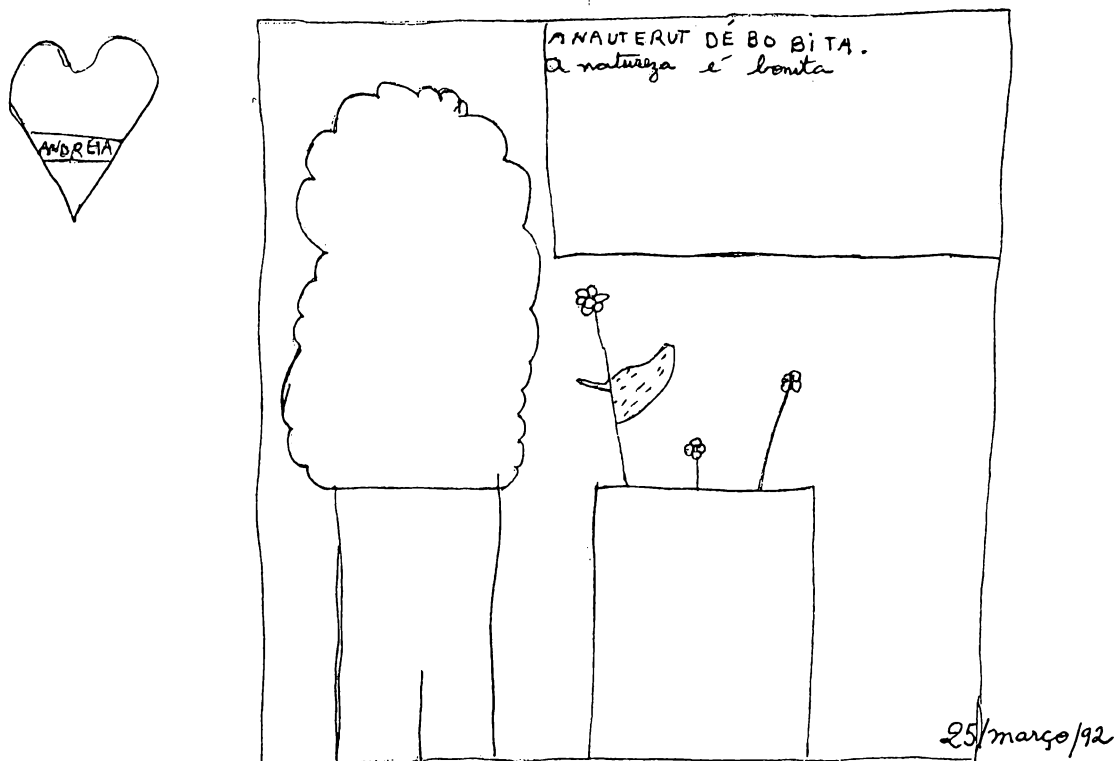
Reconhece as letras do alfabeto e as utiliza nas tentativas de escrita.

Utiliza a fala como referência para a escrita escrevendo geralmente duas letras para cada sílaba, demonstrando perceber a articulação silábica da oralidade.

Ao escrever casa com a letra "K" toma como referência a oralidade pois a letra "K" corresponde ao som da letra "c", e usa a letra "z" (em casa) e "s" (em maçã) pela correspondência biunívoca do sistema da escrita alfabética.

Uma criança escreveu uma frase:

ANDRÉIA - 7;5 - C.B. - REPETENTE.



Percebe o significado da escrita como meio de registrar e comunicar suas idéias.

A frase escrita por ela expressa um pensamento completo.

Sua escrita se apresenta na direção convencional, utilizando letras em caixa alta.

Revela, na escrita, tentativas de utilizar espaçamento entre as palavras.

Faz correspondência da oralidade com a escrita empregando uma consoante e uma vogal para cada sílaba.

Nota-se a falta de referência na oralidade para a escrita das sílabas na forma convencional.

Diferencia a escrita do desenho.

Logo, se percebeu a inadequação da expectativa com relação a escrita das crianças, considerando que as palavras sistematizadas não tinham significação com os desenhos delas; a insegurança apresentada pelas crianças no ato da escrita se deve a consideração de que a professora é um sujeito que escreve com fluência e sabe usar adequadamente os símbolos gráficos.

Constatou-se também, um grande avanço pois as crianças já percebem o sistema da escrita ao sentirem-se inseguras e ao apresentarem as letras do alfabeto em suas escritas.

No caso das crianças que só desenharam, pode-se supor que elas não escreveram:

- por se sentirem inseguras.
- porque não sentiram necessidade de escrever.
- por considerarem o desenho como suficiente.
- porque não entenderam a explicação colocada pela professora.

Ao final do mês de março as crianças se sentem inseguras com relação à escrita. Porém, já reconhecem as letras do alfabeto e sabem que com os símbolos se pode escrever. Percebem que a escrita requer uma determinada organização.

Elas utilizam, com frequência, o desenho como forma de expressar um pensamento completo, uma história, uma experiência.

Algumas crianças revelam a utilização da compreensão biunívoca das letras.

Todos escrevem seus nomes, geralmente, com todas as letras na posição convencional, de memória.

A maioria das crianças reconhecem as letras do alfabeto como parte de seus nomes próprios. Este fato faz as crianças refletirem e avançarem em direção do conhecimento do valor sonoro das letras.

3.4 Atividade 3 - 14 a 22 de abril - Exploração do texto tendo em vista atividades de sistematização.

Tendo o texto como elemento essencial do trabalho, diariamente eram realizadas atividades de polemização do texto e de análise da palavra, com a finalidade de levar a criança a ser capaz de produzir um texto, seja oral ou escrito.

Partindo de uma brincadeira cantada na aula de Educação Física, foi realizada a escrita da música:

COELHINHO DA PÁSCOA

COELHINHO ESTÁ SENTADO
NA TOCA CHORANDO.

COELHINHO ESTÁ DOENTE
E NÃO PODE MAIS PULAR .

PULA COELHINHO!

PULA COELHINHO!

PULA COELHINHO!

O texto foi bastante explorado visando a sua compreensão global, isto é, foram realizadas atividades que levaram a contextualização para que cada criança reconhecesse o significado de cada palavra.

Para o domínio do código escrito foram realizadas atividades que tinham por finalidade levar a compreensão progressiva do sistema gráfico.

Depois da polemização do texto, a professora escolheu a palavra **COELHINHO** para a atividade de sistematização. Ela explorou a palavra transcrevendo-a num cartaz, em fichas, com o alfabeto móvel de madeira, etc.

Cada criança recebeu um envelope com 2 alfabetos para escreverem a palavra.

A professora propôs a substituição, o acréscimo, a supressão de letras ou sílabas, para que cada criança conseguisse decompor a palavra e achasse outras combinações possíveis.

PROFESSORA - Todos já escreveram a palavra coelhinho?

CRIANÇAS - Já.

PROFESSORA - Quantas letras possui a palavra?

LURDES - Quatro letras (ela escreveu OEIO, para coelhinho).

SAMUEL - Tem cinco letras (ele escreveu COEIO, para coelhinho).

JULIANI - Não, tem oito letras (ela escreveu COELINHO, para coelhinho).

CHARLES - Tem nove letras (ele escreveu COELHINHO).

PROFESSORA - Com que letra começa a palavra coelhinho?

JULIANI - Com "C".

LURDES - Com "O".

CHARLES - Com "C".

PROFESSORA - Quais são as crianças que tem a letra "C" no começo de seus nomes próprios?

JULIANI - O Charles.

Utilizando o alfabeto móvel a professora sugeriu que as crianças tirassem letras da palavra, decompondo-a:

PROFESSORA - tirem a letra "I", a letra "H" que está entre "N" e "O". Agora tirem a letra "N".

Ficou assim: COELH___O.

PROFESSORA - Coloquem a letra "O" ao lado do "H".

Como nós lemos essa palavra?

CHARLES - Coelho.

PROFESSORA - Vamos cobrir as letras "C" e "E".

Como lemos agora?

LURDES - Alho.

PROFESSORA - Leia novamente.

LURDES - Ah! É olho.

PROFESSORA - E para escrever alho o que fazemos?

SÉRGIO - Tem que trocá o "O" pelo "A", assim.

Ele fez: OLHA.

PROFESSORA - Agora leia para a gente.

SÉRGIO - O.....lha.

Pensa um pouco e diz:

Tenho que trocá assim.

Ele pegou e mudou as posições das vogais. Escreveu: ALHO.

PROFESSORA - Muito bem gente. Vamos escrever novamente a palavra COELHO.

Quando todos tinham montado a palavra, a professora sugeriu que trocassem a letra "O" final pela letra "A".

PROFESSORA - Como lemos agora?

PATRÍCIA - Coelha.

PROFESSORA - Então, coloquem a letra "S" e leiam.

PATRÍCIA - Coelhoso.

SÉRGIO - Não, é coelhas.

PROFESSORA - Vamos tentar encontrar outras palavras possíveis de escrever com as letras de COELHINHO.

POLIANA - escreveu OLHIHO (para olhinho).

ANDRÉ F - escreveu COLO (para colo).

ANDRÉIA - OCO (para oco).

CHARLES - COLHO (para colhe).

PROFESSORA - Leia novamente.

Assim que leu a palavra, trocou a letra "O" final pelo "E". Leu colhe.

FRANCIANE - Escreveu OLHE (para olhe).

JULIANI - Escreveu ALHO (para alho).

EVERTON - Dá prá fazê COCO, é só pegá outro desse (apontando para o "C").

Ele escreveu COCO.

Após todo esse trabalho a professora leu os textos: "A galinha bota ovo e o coelho paga o pato" - (Folhinha de São Paulo - 19-04-1987) e *Ovo de Chocolate?*, da Sylvia Orthof.

As crianças discutiram oralmente os textos e a professora pediu às crianças que desenhassem sobre a Páscoa.

As crianças que desejaram escrever sobre seus desenhos, ditavam à professora e ela realizava a escrita num rascunho. Em seguida, as crianças copiavam o texto.

Durante a atividade de escrita algumas crianças já escreveram sózinhas.

Para Poliana a escrita é uma atividade muito significativa.

POLIANA - Tia, eu escrevi ... eu escrevi ... Posso lê prá você.

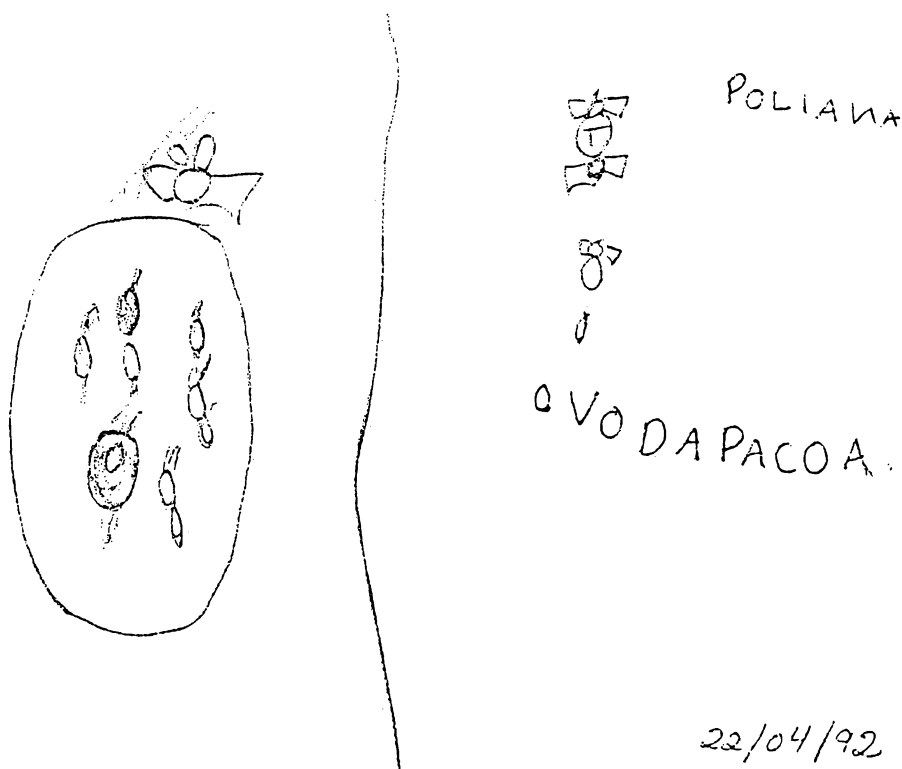
PROFESSORA - Pode. Quer ler para seus amiguinhos, também?

Acenou que sim com a cabeça.

PROFESSORA - Gente, a Poliana irá ler o que ela escreveu.

POLIANA - "Ovo de Páscoa" (para a escrita OVO DA PACOA).

POLIANA - 6;9 - C.M. - C/E.



Reconhece as letras do alfabeto e as usa em caixa alta por influência escolar.

Escreve obedecendo a direção esquerda/direita convencional.

Começa a fazer relação entre oralidade e escrita.

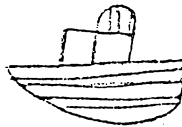
Não grafou o "S" intermediário da palavra Páscoa, por provavelmente não ter ainda distinguido a grafia deste som.

Utiliza-se do desenho para representar e registrar idéias.

CHARLES - 7;0 - C.M. - C/E, escreveu:

↑ FELIZ PÁSCOA.
COELHINHO
DEVO OVO.

↓
♀



CHARLES
22-04-92.

Escreve obedecendo a direção esquerda/direita e de cima para baixo.

Usa, na escrita, todas as grafias convencionais.

Revela iniciação de segmentação da escrita.

Faz uso do ponto final revelando compreensão inicial da função do parágrafo.

SÉRGIO - 8;0 - C.B. - repetente, escreveu:



Utiliza a fala como referência para a escrita. Escreve empregando, algumas vezes, uma letra para cada sílaba.

Sua escrita se apresenta na direção convencional, utilizando letras em caixa alta por influência escolar.

Diferencia a escrita do desenho.

3.5 Atividade 4 - 03 de abril. - Leitura e ditado de palavras.

As atividades de ditado não eram muito frequentes. Porém, quando realizados, eram apresentados em forma de jogos.

Das atividades de sistematização das palavras escolhiam-se algumas para leitura e ditado.

Essas palavras escolhidas foram escritas em tiras de papel e colocadas em um saco plástico. Isto era feito durante uns 10 a 15 dias e o dia do jogo era marcado.

O jogo era assim:

1º) Leitura coletiva, feita pelos grupos, de todas as palavras.

2º) Divididos os grupos, estabeleciam-se as regras:

- a primeira chance era da criança que foi escolhida, a segunda era do grupo dela,
- se ninguém do grupo acertasse, o professor ditava para o outro grupo.

3º) Cada grupo escolhia um nome para sua equipe e fazia as inscrições de seus competidores para que fosse obedecida uma ordem e para garantir a participação de todos os componentes do grupo.

4º) Um aluno de cada grupo ia ao quadro de giz. Um deles tirava uma palavra do saquinho plástico e ditava para o outro. Se a palavra fosse escrita de forma convencional, dava -se a vez para o aluno seguinte. E, assim consecutivamente.

Em geral, durante o ditado, a professora aproveitava para analisar a competência e o desempenho de cada aluno e do grupo, em relação à escrita.

Outro aspecto importante era o da interação do grupo. Todos trabalhavam para conseguirem garantir a escrita da palavra proposta.

Esta atividade tinha por objetivo, possibilitar o contraste da escrita padrão com as tentativas de escritas segundo as hipóteses das crianças:

PATRÍCIA - Escreva meia.

HÉLIO - Escreveu MIA.

PROFESSORA - Vamos ler o que ele escreveu?

CRIANÇAS - "mia".

A Lurdes foi ao quadro e disse que ele esqueceu do "E", escrevendo MEIA.

HÉLIO - Escreva comida..

PATRÍCIA - Escreveu CMIDA.

Ela foi ajudada pela Kelly, que faz parte do seu grupo.

KELLY - Você esqueceu do "O" aqui (apontando o espaço entre as letras "C" e "M").

Então, escreveu: COMIDA.

CHARLES - Escreva comida.

ANDRÉIA - Escreveu COLIDA.

ANDRÉ F - Você trocou o "M" pelo "L".

É assim, COMIDA.

ANDRÉIA - Escreva amado.

CHARLES - Escreveu AMADO.

LURDES - Escreva mudado.

EVERTON - Escreveu UAO.

CHARLES - Você tem que colocá o "D" duas vezes e o "M" no começo.

Então, escreveu MUDADO.

EVERTON - Escreva abelha.

LURDES - Escreveu ABLHA.

RODRIGO - Você esqueceu o "E" depois do "B".

Ele escreveu: ABELHA.

Em suas produções, algumas crianças apresentaram escritas de letras de articulação próxima, como em COLIDA (para COMIDA).

Utilizaram a fala como referência para a escrita. Algumas crianças escreveram uma letra para cada sílaba: UAO (para mudado), MIA (para meia). E, outras crianças apresentaram escritas próximas do convencional, empregando geralmente, uma consoante e uma vogal para cada sílaba: CMIDA (para comida), ABLHA (para abelha).

Revelaram compreensão biunívoca das letras.

Ao final do mês de abril as crianças, em suas produções escritas, estão preocupadas em representar a fala. Revelam a compreensão de que as letras têm um valor determinado, um valor sonoro convencional.

A maioria delas utilizam a fala como referência para a escrita. Elas escrevem empregando, muitas vezes, uma letra para cada sílaba.

Pouco a pouco, as crianças vão incorporando a ortografia convencional, à medida que são capazes de fazer comparações com outros modelos de escrita. Elas próprias começam a se questionarem sobre as suas maneiras de escrita.

Nas produções escritas, algumas crianças revelam iniciação de segmentação da escrita.

3.6 Atividade 5 - 15 de maio - Escrita a partir de atividades com figuras planas e linhas.

Propiciando atividades de exploração do espaço que visam possibilitar a percepção quanto a posição ocupada pelos objetos a professora desenvolveu, a princípio, jogos que oportunizaram a manipulação de objetos presentes no dia a dia das crianças, listando características tais como forma, semelhança, diferença, cor, etc.

Também foram trabalhadas algumas noções topológicas: fronteira, vizinhança, interior, exterior, lateralidade, anterioridade, etc.

A partir dessas atividades a professora utilizou os sólidos geométricos estabelecendo a relação com a forma geométrica dos objetos usados no cotidiano dos alunos.

Para trabalhar com figuras planas as crianças traçaram o contorno dos objetos, dos sólidos e desmontaram caixas e embalagens.

Após a classificação das figuras planas, a professora pediu a construção de outros objetos usando os blocos lógicos, recortes e dobraduras. As crianças conseguiram construir casas, trem, palhaços, sol, flores, sorvetes, carros, etc.

Para exploração e representação de espaços as crianças realizaram, na classe, simulações de caminhos que percorrem diariamente: ida para a escola; ida ao supermercado, etc. A professora propôs alterações desses caminhos dando obstáculos, que obrigassem as crianças à soluções novas para cada situação apresentada.

Em seguida, elas desenharam os caminhos simulados e os trajetos que realizam no seu dia a dia.

Usando linhas e figuras planas, numa folha mimeografada as crianças desenharam objetos e cenas a partir do que foi apresentado à elas.

Em seguida, a professora solicitou às crianças que registrassem, através da escrita, o que conseguiram desenhar.

FRANCIANE - 7;9 - C.M. - C/E.

FRANCIANE

15/mayo/92



A CASA Mágica

ÉRA UMA VEZ UMA CASA ECANADA.

Escreve na direção convencional, utilizando as letras em caixa alta.

Revela tentativa de utilizar espaçamento entre as palavras.

Escreve palavras que apresentam sons nasalizados, porém não grafa a nasalização (ECANADA).

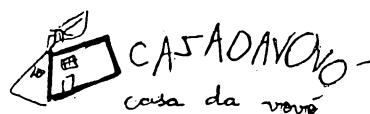
Demonstra utilizar-se da compreensão biunívoca das letras.

Revela conhecimento do uso do título e pontuação.

GRAZIELE - 6;8 - C.M. - C/E.

GRAZIELE

15/ maio / 92



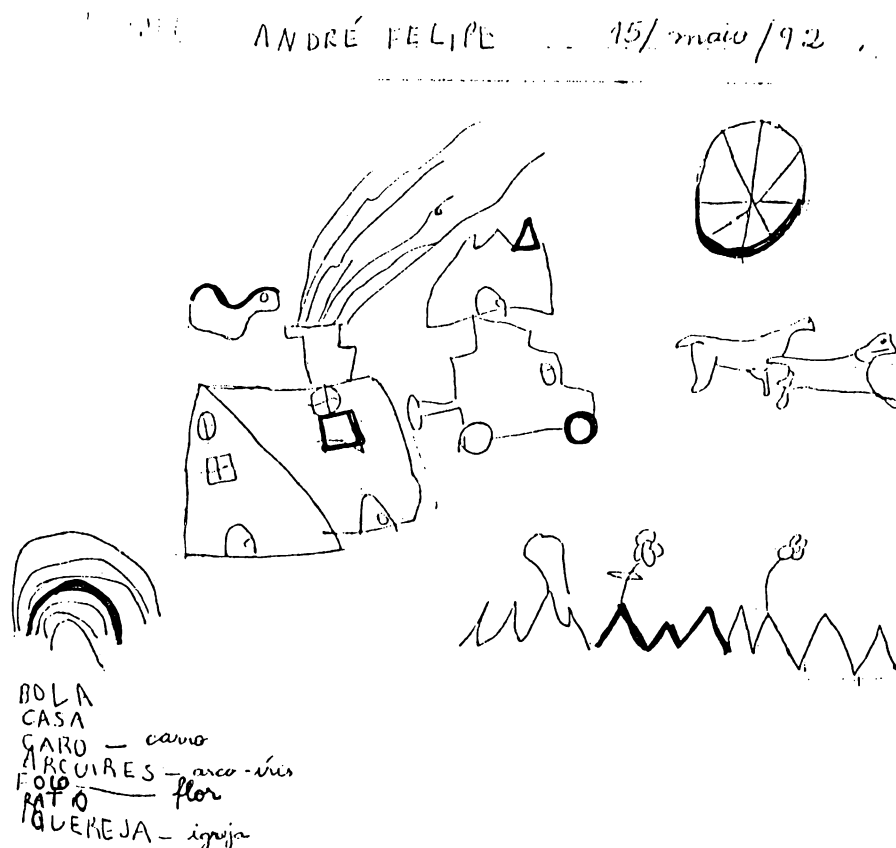
Utiliza a fala como referência para a escrita, escrevendo geralmente uma letra para cada sílaba.

Revela conhecimento de acentuação.

Diferencia o desenho da escrita.

Escreve seu nome com todas as letras na posição convencional.

ANDRÉ FELIPE - 6;11 - C.M. - C/E.



Utiliza a fala como referência para a escrita empregando, geralmente, uma consoante e uma vogal para cada sílaba.

Algumas palavras estão escritas com base numa articulação forçada (FOLO - para flor; IQUEREJA - para igreja).

Escreve na direção convencional utilizando as letras em caixa alta.

3.7 Atividade 6 - 26 de maio. Lista de palavras.

Dentro do tema "ação transformadora do homem", foram desenvolvidas atividades variadas, individuais e em grupos visando dar noções às crianças que existem certas necessidades a serem supridas pelo homem.

Na tentativa de listar algumas das necessidades e limitações do homem, a professora abordou sobre a interdependência do homem, dos animais, do meio ambiente e a importância dessas relações para a sobrevivência e a convivência dos seres vivos no ecossistema.

Outro aspecto focado foi a transformação das coisas, dos objetos, da natureza feita pelo homem conforme suas necessidades. Mostrou-se que a natureza se transforma seguindo o ciclo vital, a massinha de modelar muda conforme a vontade de quem a usa, a semente plantada se transforma, o trabalho que as pessoas realizam transforma a natureza.

A partir daí, as atividades propostas foram de observação e pesquisa do ambiente escolar.

A professora levou seus alunos para observarem os vegetais existentes na escola. As crianças puderam observar plantas rasteiras, arbustos, árvores, folhagens, etc.

Com esta atividade foram trabalhados os conceitos: alto e baixo, pouco e muito, fino e grosso, cores, etc.

Então, a professora pediu às crianças que escolhessem uma árvore e calcassem, com giz de cêra e papel sulfite, o tronco dela.

Na sala elas desenharam a árvore escolhida. A professora solicitou-lhes que escrevessem sobre a árvore.

Num outro momento as crianças puderam verificar as partes formadoras das plantas, numa ameixeira existente no pátio da escola.

Foram levantadas questões sobre os vegetais: características gerais, diversidade, órgãos vegetativos e de reprodução, etc.

As crianças lançaram hipóteses sobre as questões, que foram anotadas numa folha de papel sulfite pela professora.

Estas atividades oportunizaram o uso do video-cassete. As crianças assistiram a fita "O que as plantas precisam para viver?", da videoteca do Centro de Treinamento do Magistério do Paraná (CETEPAR).

Houve a comparação do que as crianças já sabiam com as informações da fita e registro, no caderno, dos dados mais importantes.

Com algumas folhas de vegetais, colhidas pelas crianças, foram observadas: cor, forma, textura, tamanho, etc. Mais tarde, as folhas foram embrulhadas num jornal para secarem, e com elas as crianças montaram uma coleção de folhas secas.

As crianças também trouxeram, para a classe, plantas e sementes com a intenção de observação do processo de germinação e as necessidades dos vegetais.

Em seguida, foi lido o livro "João Feijão", de Sylvia Orthof pela professora e o registro através de desenhos, da germinação das sementes, pelas crianças.

Trabalhando com argila, os alunos confeccionaram um quadrinho, imprimiram um galhinho de árvore, pintaram e presentearam suas mães com ele, no dia das mães.

Foi desenvolvida, também, a discussão sobre sementes e folhas utilizadas na alimentação, a higiene adequada, o preparo desses alimentos e a necessidade dos vegetais nas refeições do homem.

Após estas atividades, a professora pediu às crianças que fizessem uma lista de alimentos de origem vegetal.

GRAZIELE - 6,8 - C.M. - C/E.

LISTA DE ALIMENTOS DE ORIGEM
 VEGETAL
 COVE - COIROCIMA -
 CAFÉ - TRIGO - BANANA
 TOMATE - LARANJA
 ABACAXI - PESSEGO
 GRAZIELE
 26/maio

SÉRGIO - 8;1 - C.B. - REPETENTE

LISTA DE ALIMENTOS DE
ORIGEM VEGETAL
SÉRGIO

AVOCADE COCO
UVA AMEIXA ABACATE
AMORA ABÓBORA
CAFÉ

26/mar

JULIANI - 6;5 - C.M. - C/E.

Juliani Dantona
LISTA DE ALIMENTOS
DE ORIGEM VEGETAL
CORA FONLOR -
COCO
BANANA
LARANJA
CENOURA
ABACATE
MORANGO
FEIJÃO
RABANETE

26/mar

CHARLES - 7;1 - C.M. - C/E.

LISTA DE ALIMENTOS DE ORIGEM VEGETAL Charles	
BATATA	
COVE	--
REPOLHO	
BETERRABA	
AMEIÇA	
UVA	
PÊSEGO	
MORANGO	
MIMOSA	
MANGA	
FARINHA DE TRIGO	
SENCURA	
MELÃO	
MAMÃO	
LIMÃO	
RADICHI	26/maio

As produções escritas pelas crianças estão, numa grande maioria, produzidas com base fonética:

AUFACI - (para alface).

PÊSIGO - (para pêsego).

COVE, COVI - (para couve).

Algumas palavras estão escritas com base numa articulação forçada, como em COVI FONLOR (para couve-flor), RRABANETE (para rabanete).

As crianças utilizam-se da compreensão biunívoca do sistema da escrita alfabética.

Revelam conhecimento de acentuação e uso de sinal gráfico (til).

Apresentam escrita de forma alfabética com as sílabas simples e as mais complexas.

Ao final do mês de maio as crianças utilizam a fala como referência para a escrita empregando, geralmente, uma consoante e uma vogal para cada sílaba.

Um pouco mais da metade das crianças, da classe, apresentam escrita de forma alfabética utilizando sílabas simples e sílabas mais complexas.

Também, revelam conhecimento do uso do título, pontuação e acentuação.

As crianças escrevem pequenos textos; ajudam a reestruturar os textos próprios e dos outros alunos.

3.8 Atividade 7 - 22 de junho - Reprodução de uma história ouvida.

Normalmente, a professora lia uma história por dia, às vezes duas. As histórias eram escolhidas levando-se em consideração o interesse dos alunos e a qualidade literária do texto.

Se alguma criança não entendesse o texto, a professora relia a história ou o trecho em questão procurando achar o significado das palavras dentro do contexto.

A atividade diária da leitura de história além de proporcionar prazer e entretenimento, é também o momento para análise das ilustrações, verificação do autor e ilustrador da obra, as intenções do autor, a editora, etc.

A professora, quase sempre, procurou levar às crianças, curiosidades sobre o autor dos livros. Era feito, ocasionalmente, o levantamento dos livros já lidos pois, as crianças anotavam no passaporte do leitor: o título, o autor, o ilustrador e suas opiniões sobre a obra.

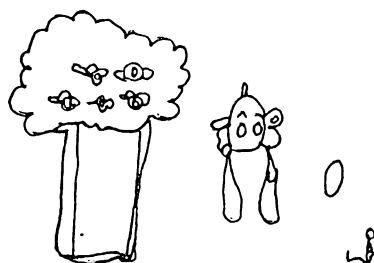
Outra intenção da leitura de histórias na sala de aula, é instrumentalizar as crianças enquanto usuários da língua escrita. Então, a professora vinha estimulando as crianças a usarem o índice da caixa de livros e dos livros para acharem a história ou a poesia que desejavam.

Essa atividade diária, de ouvir história tem levado, com frequência as crianças a se interessarem muito em escrever o que mais as agradou da história.

Após a leitura do livro MACACO MALUCO, de Cristina de Luna, a Grazielle escreveu:

GRAZIELE - 6;9 - C.M. - C/E.

GRAZIEL E DIA 22 DE JUNHO/MACAÇO MALUÇO
 O MACAÇO É MAU CO ESTAVA PENSANDO DE NABIROCO CO.
maluco em altir



Nessa atividade, a professora pode notar como as crianças refletem sobre a construção das palavras e como interagem entre elas na produção de escritas.

GRAZIELE - O que vem antes o "E" ou "S" ? (para escrever estava).

ANDREIA - Vem o "E".

GRAZIELE - Ah, é!

Falou bem devagar "es".

Disse "ta" - soletrou "T" - "A".

Disse "va" - é o "V" e o "A", né tia?

CHARLES - Claro!

A professora acenou que sim com a cabeça.

GRAZIELE - (...) "pen", o "P" e o "E" e esta assim (traçou com o dedo a letra "N").

(...) O "san" é co "S" e o "A" e uma igual esta (mostrou o "N" da sílaba PEN).

Quando foi escrever "EM", escreveu "EN" reproduzindo o modelo visto anteriormente.

A Andreia é uma criança que ajuda muito outras crianças, seja do seu grupo ou não. Também, respeita muito a ajuda dos outros.

ANDRÉIA - 7,9 - C.B. - REPETENTE, escreveu:



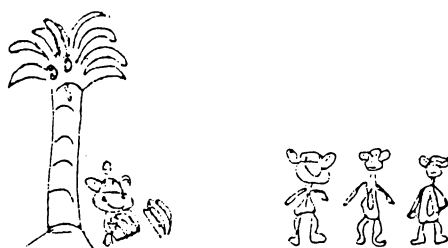
Ao acabar, o Charles que estava ao seu lado falou:

(...) "O "Z" é em pé Andréia".

Então, ela escreveu o "Z" por cima, com lápis de cor.

CHARLES - 7;2 - C.M. - C/E, escreveu:

DIA 27 DE JUNHO MACACO MALUCO
 CHARLES
 O COCO CAIU NA CABEÇA DO MACACO. ELE FICOU
 FURIOZO E BATEU COM O PAU NO COCO.



Quando ele escreveu "furioso," o Jean disse:

(...) Você tem que apagar este "U" porque é furioso e você fez FURIOUZO.

GRAZIELE - 6;9 - C.M. - C/E.

Nas suas tentativas de escrita usa as letras em caixa alta.

Na escrita, obedece a direção esquerda/direita e de cima para baixo.

Utiliza a relação da escrita com a oralidade.

Escreve as palavras próximo do convencional utilizando, às vezes, uma letra para a escrita da sílaba.

Ao tentar escrever palavras novas, reproduz o modelo de escrita já assimilado.

Revela conhecimento de acentuação, do título e pontuação.

Demonstra utilizar-se da compreensão biunívoca das letras.

ANDRÉIA - 7;9 - C.B. - REPETENTE.

Faz uso do título e do ponto final.

Apresenta, na escrita, juntura intervocabular fechada (**DEREPETE**) com início de percepção da necessidade de segmentar a escrita.

O texto é caracterizado pela transcrição fonética.

Faz uso da variação lingüística - (**TAVA - FICO - MUITU**).

Escreve frases contextualizadas e que se articulam no todo do texto, dando-lhe clareza e unidade.

Escreve palavras com sons nasalizados, embora não grafe a nasalização (**COMENO - REPETE**).

Emprega o numeral (1) para substituir a palavra um.

CHARLES - 7;2 - C.M. - C/E.

Faz uso do discurso indireto.

Faz uso dos recursos gráficos: ponto final e título.

Utiliza-se do desenho para representar as idéias veiculadas pelo texto ouvido.

Apresenta legibilidade na escrita.

Faz uso de elemento coesivo (pronome).

Apresenta seqüência lógica, mantendo unidade temática no texto.

Apresenta, na escrita, junção intervocabular (**NACABSA - ELEFICOU**).

Utiliza-se da compreensão biunívoca dos sons das letras.

3.9 Atividade 8 - 01 de julho - Teatro e a produção de texto.

Aproveitando o projeto "**CRIANÇA E TEATRO**", elaborado e desenvolvido pelo Departamento de Ensino da Secretaria Municipal da Educação, a professora promoveu a escrita sobre a apresentação da peça teatral dirigida às crianças das escolas municipais.

Alguns dias antes das crianças irem ao teatro, o grupo teatral mandou para as escolas municipais, um folheto que explicava o que era teatro e fornecia detalhamento e orientações sobre a peça. Neste folheto continha a letra de uma música, que foi copiada pelas crianças e ensaiada pelas professoras de Educação Artística., de Sala de Leitura e pela regente da classe.

O objetivo dessa atividade era a construção de um texto ditado pelas crianças e logo após o registro de um texto individual, garantindo o uso da escrita como forma de registro de uma experiência vivenciada pela classe.

O encaminhamento da atividade foi o seguinte:

- relatório oral sobre a peça apresentada às crianças.
- Elaboração do texto coletivo ditado pelas crianças.
- leitura coletiva, do texto.
- discussão e realização de atividades de sistematização de algumas palavras.
- realização do desenho e escrita, pelas crianças, sobre a peça teatral.

PATRÍCIA - 6;11 - C.M. - C/E.



Utiliza-se do desenho para representar idéias veiculadas pelo texto.

Apresenta legibilidade na escrita usando as letras em caixa alta .

Escreve na direção convencional.

Escreve as palavras na forma convencional.

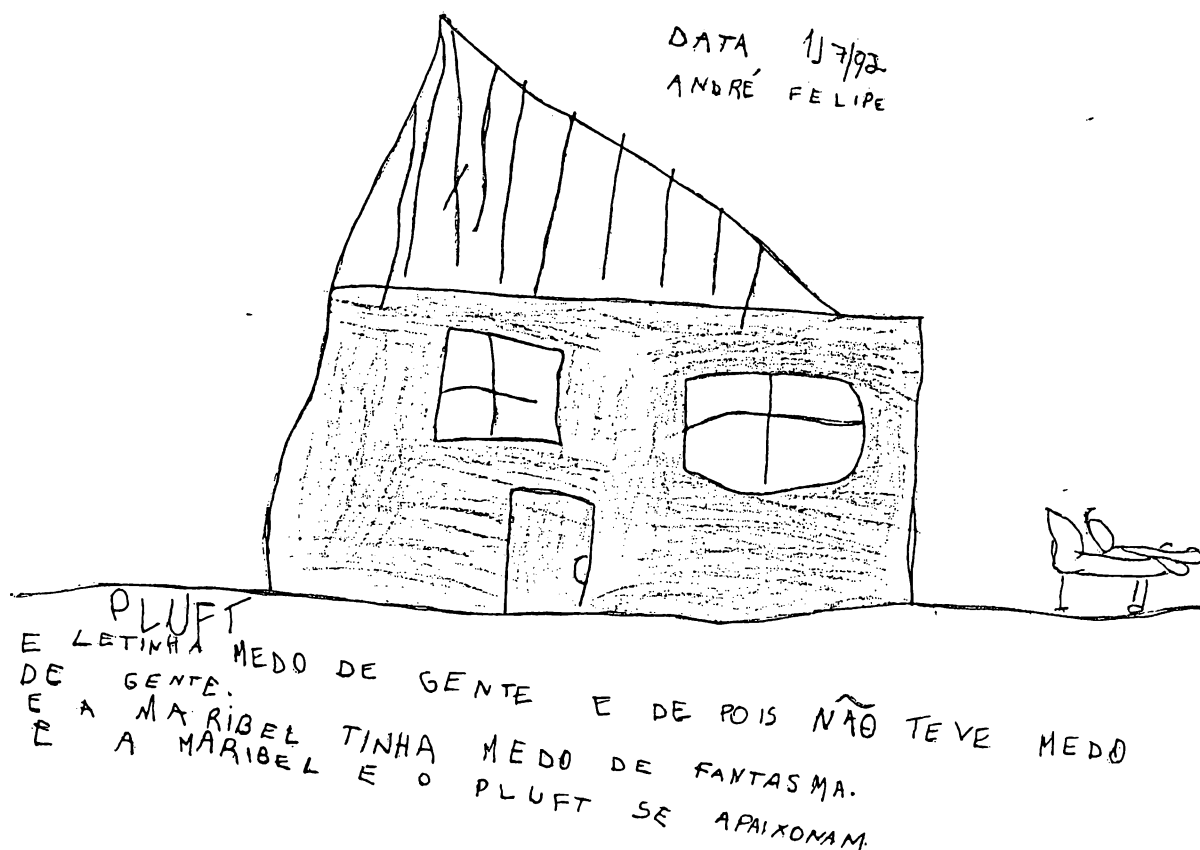
Revela conhecimento de uso da pontuação e do título.

Sequencia logicamente o texto mantendo a unidade temática.

Utiliza sinais gráficos (til).

Trabalha a segmentação das palavras com tentativas de separações meio aleatória.

ANDRÉ F. 7;0 - C.M. - C/E.



Escreve na direção convencional.

Na segmentação das palavras, escreve com tentativas de separações meio aleatória.

Escreve as palavras com todas as letras na posição convencional.

Utiliza-se do desenho para representar idéias.

Revela conhecimento de pontuação.

Faz uso de sinal gráfico (til) e do título.

Escreve seu nome com todas as letras na posição convencional.

CHARLES - 7;3 - C.M. - C/E.

CHARLES DATA-11/7/93
O PLUFT

PLUFT TINHA MEDO DE JENTE E JENTE TINHA MEDO DE
PLUFT. UM DA PLUFT FICOU AMIGO DE MARIBEU.



Utiliza espaçamento convencional entre as palavras.

Revela conhecimento de pontuação.

Escreve frases contextualizadas e organizadas logicamente.

Utiliza-se do desenho para representar e registrar idéias.

Utiliza as letras do alfabeto nas tentativas de escrita, estabelecendo relações arbitrárias das palavras (JENTE - MARIBEU).

Apresenta legibilidade na escrita.

Ao final do mês de junho a classe apresenta-se assim:

- Vinte e duas crianças escrevem textos com frases contextualizadas e organizadas logicamente, garantindo a unidade temática no texto.

Elas utilizam-se do desenho e da escrita para representar as idéias veiculadas pelo texto ouvido e/ou escrito.

Geralmente, as crianças trabalham a segmentação das palavras com tentativas de separações meio aleatória.

As crianças revelam conhecimento de acentuação e pontuação.

Revelam conhecimento do uso do título.

Fazem uso do discurso indireto.

Escrevem na direção convencional - direita/esquerda; de cima/para baixo - usando letras em caixa alta.

Suas produções escritas são caracterizadas, geralmente, pela transcrição fonética.

Escrevem seus nomes com todas as letras na posição convencional.

As crianças ajudam a reestruturar os textos próprios e dos seus colegas.

- Duas crianças começam a perceber a relação entre oralidade e escrita guiando-se pela articulação silábica da oralidade, escrevendo uma ou duas letras para cada sílaba.

Reconhecem as letras do alfabeto.

Reconhecem e escrevem os seus nomes, com todas as letras na posição convencional.

Utilizam-se do desenho para representar as idéias veiculadas pelo texto ouvido e/ou escrito.

Tentam escrever sózinhas.

Escrevem sem separar as palavras, em sequências contínuas.

- Quatro crianças escrevem seus nomes próprios, de memória, com todas as letras na posição convencional.

Reconhecem as vogais e algumas consoantes.

Escolhem livros de história só com desenhos.

Diferenciam o desenho da escrita.

As tentativas de escrita delas são apenas uma seqüência de letras, com exigência de variedade de caracteres. O número de caracteres está relacionado ao tamanho da palavra ou da frase.

Para que se tenha uma visão geral de como as crianças escrevem ao final da pesquisa, seguem-se alguns exemplos de textos das crianças envolvidas.

PRODUÇÕES TEXTUAIS DAS CRIANÇAS (transcrição feita pela professora)

1 - PASARINHO FOI NACASA
DA TATARUGA ETIHA COU CETE

EVERTON

EU FUIN NO JOGO DE FUTBOU

SAMUEL

O RECREIO

NORECREIO EU BRNQUEI DE
UMA BRNCADERA DIVERDIDA
ÉLA SICHANMAVA MAMÃE E FILINHA

ANDRÉLA

PEGA PEGA

EU É O RONALDO E O JEAN
BRINQUEMOS DE PEGAPEGA
FOI TÃO BOM DE BRINCA

ANDRÉ F.

PAPAI QUERIDO TE AMO.
VOCÊ É A PESSOA MAIS QUERIDA
DO MUNDO. VOCÊ É UM AMIGÃO.
OU BRIGADO POR TUDO OQUE
VOCÊ FAS POR MIM. EU FASO
TUDO PARA VOCÊ. VOCÊ É UMA
PESSOA LEGAL.

CHARLES

UM DIA UMA MENINA VIU UMA MUMIA.
ELA PENSOU A CARA DA MUMIA É MAIS BONITA.

PATRÍCIA

EU TAVA LAIMBAXO I DEPOIS
EU TAVA BRICADO

MARCELO

O RECREIO

EU IA GESSICA FIQEMOS
ANDANDO NO PATIO

SUELLEN

O PLUFT

O FATAMINHA MAS LEGAU.
AMARIBÉU ERA BOUA GETE.

FRANCIANE

O JACARÉ

O JACARÉ COIÔ VIVE NOMAR

JULIANI

O JACARÉ É PERIGOZO

PARA OZOTRO POQUELE É MUTO FOTE

GUILHERME

MINHA PROFESSORA É MUTO BOA
ÉLA JÁ MENSINOU ALER E ESCREVE

LURDES

SOEU QUE TIROA ROPA
E VOSE FICA VERMELHO

RODRIGO

EU - BRIQUEI - COA - FRANCIANE
DE MAMAI PÓSO VIAJA

KELLY

ERA UMMA VEIS UMMA MENINA
ERA BEMRI CA UMMA FEIS ÉLA
VIU UMMA CAPA DEXUVA ÉLA COPRO

POLIANA

ERA - UMA - VEZE - OSOU - ERA - MUDOQTE -
IDAI - ACONTEZEU - 1 - MAGICO - ELE - FEIS
O MUDO - MAGICO.

JEAN

EU BRINCO DISCOLINHA IEUDESENHO

GRAZIELE

SOU EU QUE TIRO A ROPA
E VOCÊ QUE FICA VEMELHO

SERGIO

O PAPAGAIU É MUIIMTO FEIO

RONALDO

O PASARINHO FOIPASIA NAFORESTA

ALESSANDRA

EU QUEOUABONK (para EU QUERO UMA BONECA)

GESSICA

O MAQAQOQOEUOQOQO (para O MACACO COMEU O COCO)

HELIO

OPALHASO ÉUMA PESOA QENEM EU.

ELEVIV NO CIRCOE FAIS PALHASADA.

GISLAINE

CAPÍTULO IV - CONCLUSÕES FINAIS

Se uma nova concepção de Educação e de ação pedagógica vêm exigir por parte da escola a reorganização de seu trabalho pedagógico então, o reexame de seu papel se faz necessário.

É papel da escola pública possibilitar ao aluno o acesso ao saber socialmente produzido e historicamente acumulado pela humanidade, para garantir a melhoria de suas condições de vida e instrumentalizá-lo para interferir na sociedade de modo que não haja tanta desigualdade social, miséria e exploração do homem pelo homem.

Sabendo-se que propiciar e auxiliar a criança na compreensão do significado funcional da escrita é papel importante a ser desempenhado pela escola, deve-se então repensar a criança como um sujeito ativo capaz de aprender e a língua escrita como um sistema de representação da linguagem, restituindo-lhe assim, seu caráter de objeto social.

Muito mais que os resultados alcançados, o valor desta pesquisa consistiu na possibilidade de reflexão sobre a produção de textos de crianças na fase inicial de escolarização.

Ficou bem claro que o ensino da língua escrita tem sua construção na relação íntima com textos.

Portanto, torna-se óbvio que os professores devem deixar de lado as práticas pedagógicas repetitivas, artificiais e desprovidas de significação e passem a considerar a produção de texto como parte do processo de alfabetização .

Outro ponto importante a ser considerado é que as atividades de desenho e de oralidade facilitam a aquisição da lecto-escrita. Convém lembrar que é preciso que os professores oportunizem essas formas de expressão para que aos poucos as crianças se aventurem na escrita.

É necessário, também, que os professores trabalhem com uma grande diversidade de atividades para permitir as crianças identificarem em diferentes textos, indicadores que lhes sirvam de base à construção da escrita.

Partindo do pressuposto que tudo que é novo, é um desafio e exige muito estudo e planejamento para que se tenha maiores chances de sucesso, a professora escolheu a escola municipal para o desenvolvimento da pesquisa, devido a estrutura e organização que esta instituição oferece. Isto é, há um espaço semanal para que os professores troquem experiências, estudem e reflitam sobre o trabalho pedagógico, assim como há professores, responsáveis pelo desenvolvimento das aulas de Educação Física, Educação Artística, Sala de Leitura, que trabalham interdisciplinarmente.

Esta divisão de funções possibilita: maior reflexão dos professores quanto ao trabalho pedagógico da Escola, a garantia ao direito à hora permanência dos professores, maior competência dos profissionais e, conseqüentemente, a melhoria à qualidade de ensino.

ANEXO 01

EXPLICITAÇÃO DAS TAREFAS DE CONCEITUAÇÃO PROPOSTAS POR FERREIRO (1979) E ADAPTADAS POR PIMENTEL (1984).

Tarefa 1 - Quantidade suficiente de caracteres: Foram apresentadas às crianças fichas contendo uma letra, duas, três, até nove letras, constituindo sílabas ou palavras corretas, escritas tanto em cursiva quanto em maiúsculas de imprensa. Foram apresentadas ainda, três fichas contendo em cada uma um numeral escrito.

As sílabas ou palavras correspondem em alguns casos, às combinações próprias do começo da aprendizagem como papai ou bola, por exemplo, e em outros, a textos que as crianças dificilmente estariam em condições de reconhecer, como perímetro. Cada criança deveria manipular um mínimo de quinze e no máximo de vinte fichas, definindo segundo suas próprias idéias, se havia algo para ler.

Em cartões de 12 x 16 cm.

AMORA	<i>rato</i>	M	BAÚ
<i>minhoca</i>	JANELA	7	<i>peteca</i>
o	<i>dente</i>	<i>coelhinho</i>	3
<i>sol</i>	CAMA	VERMELHO	<i>trânsito</i>
PÉ	4	<i>gatinho</i>	PERÍMETRO

Tarefa 2 - Variedade de caracteres: Foram apresentados seis cartões em imprensa maiúscula e cursiva, com os seguintes exemplos de escrita: **MMMMMM**, **AAAAA**, **CAVALO**. O número de letras, superior à três, garante que as fichas sejam recusadas para leitura, pela quantidade insuficiente de caracteres. As letras "M" e "A" foram escolhidas por serem as primeiras mais facilmente identificadas pelas crianças. A pergunta feita é a mesma da tarefa anterior.

Cartões de 12 x 16 cm.

<i>aaaaa</i>	<i>mmmmmm</i>	<i>cavalo</i>
AAAAA	MMMMM	CAVALO

Tarefa 3 - Distinção entre desenho e texto e reconhecimento e identificação de letras individuais: Foi proposto à criança folhear um livro de contos infantis junto com o entrevistador, com o objetivo de verificar se esta conhecia a distinção existente entre desenho e texto, em resposta à pergunta, - "o que é isto?", tanto para a ilustração quanto para o texto.

Em seguida, apontávamos, no mesmo livro de contos infantis, algumas letras com o objetivo de caracterizar os níveis de reconhecimento de letras individuais.

Foram colocadas ainda em fichas, cada uma contendo uma única letra, as vogais e consoantes em cursiva e imprensa, a fim de que as crianças pudessem reconhecê-las.

As perguntas formuladas eram:

- Que é isto? (imagem).
- Que é isto? (texto).
- Por que eu posso ler aqui?
- Para ler o que em tenho que fazer?

A denominação dada pela criança ao texto impresso é que é tomada como referencial para o interrogatório.

Cartões de 12 x 8 cm.

a	b	c	d
e	f	g	h
i	j	l	m
n	o	p	q
r	s	t	u
v	x	z	

OBS: Todos os cartões continham de um lado a letra em cursivo de outro, a mesma letra em imprensa maiúscula.

Tarefa 4 - Números e letras: O entrevistador apresenta à criança vários cartões contendo números e letras perguntando-lhe quais reconhece e se pode nomeá-las.

Em cartões de 12 x 8 cm.

1	2	3	4
5	6	7	8
9	0		

Tarefa 5 - Distinção entre letras e sinais de pontuação: Proceda-se como na tarefa anterior apresentando-se porém cartões que contém letras e sinais de pontuação.

:	!	?
,	.	;

Tarefa 6 - Leitura com imagem: São apresentados à criança cartões contendo textos e imagens. Os sete primeiros cartões, continham apenas uma palavra escrita e nos outros quatro, uma oração.

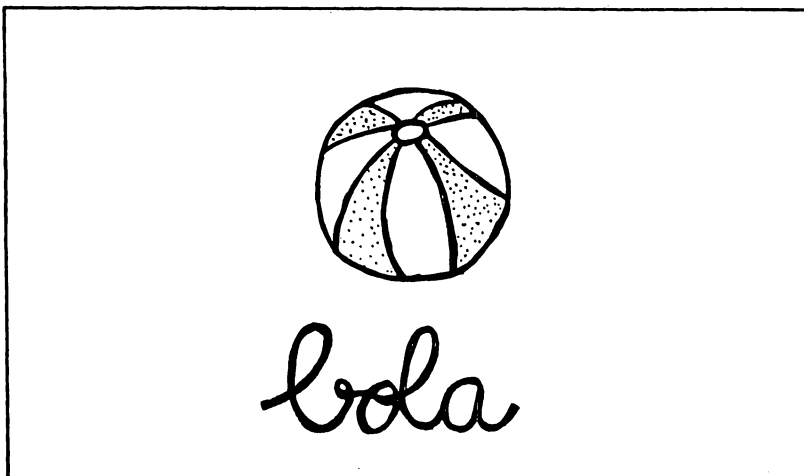
Primeiramente pergunta-se à criança se "havia algo para ler", solicitando-lhe que indicasse "onde" e pedindo-lhe que lesse o que estava escrito.

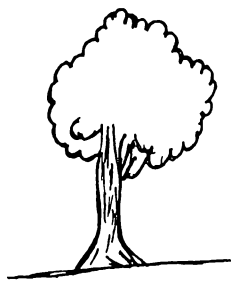
a) Palavras: Os pares de figuras compostos por desenhos familiares e um texto colocado abaixo, foram os seguintes:

1. Imagem: uma bola de brinquedo; texto em cursiva; **bola**.
2. Imagem: uma xícara de chá; texto, em imprensa minúscula: **asa**.
3. Imagem: uma árvore (a imagem não deixa claro a espécie); texto, em cursiva: **mangueira**.
4. Imagem: um palhacinho de brinquedo; texto, em cursiva: **brinquedo**.
5. Imagem: um carro; texto, em imprensa minúscula: **automóvel**.
6. Imagem: um guarda de trânsito; texto, em imprensa minúscula: **guarda**.
7. Imagem: uma menina lendo um livro; texto, em cursiva: **livro**.

Observa-se que a imagem nem sempre ilustra exatamente o texto. Esta discordância introduzida com o objetivo de avaliar melhor as hipóteses das crianças e verificar quais delas podiam decifrar o texto e quais antecipavam o texto segundo a imagem.

Em cartões de 22 x 16 cm.

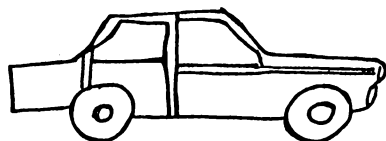




mangueira



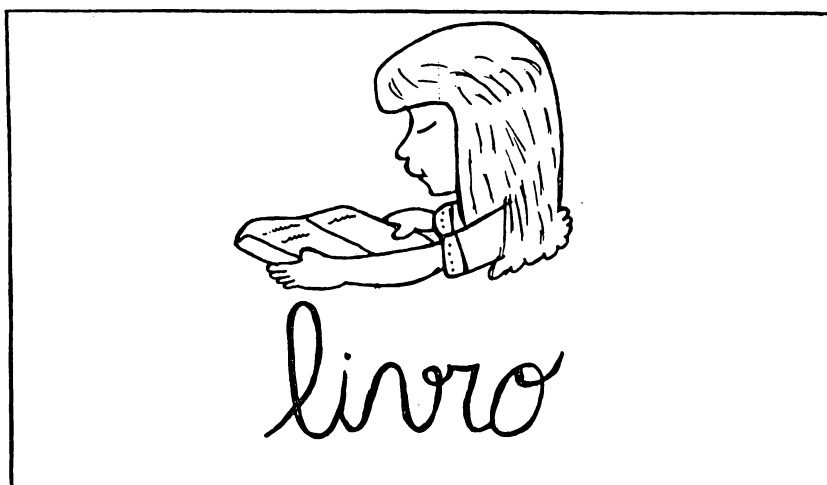
brinquedo



automóvel



guarda



b) Orações: Foram apresentadas as seguintes orações:

1. Imagem: um pato parado sobre um lago; texto em cursiva: **o pato nada.**
2. Imagem: um macaco em cima de uma árvore; texto, em cursiva, distribuído em duas linhas de tamanhos diferentes: **o macaco brinca** (linha superior) **na árvore** (linha inferior).
3. Imagem: composta por vários elementos, um menino na beira de um rio, em cima de uma pedra, com uma vara de pescar na mão. No céu aparece o sol e na água, alguns peixes; texto, em imprensa minúscula: **Paulo pesca um peixe.**
4. Imagem: um cachorro correndo atrás de uma bola; texto, em imprensa maiúscula: **O CACHORRO CORRE.**

Em cartões de 22 x 16 cm





Tarefa 7 - Leitura sem imagem: O entrevistador escreve diante da criança uma oração, que é lida em seguida, com entonação normal, enquanto se assinala com o dedo o texto, em um gesto contínuo.

As orações apresentadas são:

1. **Papai chuta a bola** (em imprensa maiúscula).
2. *A menina come doce* (em cursiva).
3. **O cachorro corre atrás do gato** (em imprensa maiúscula).
4. **Oursocomeumel** (alternativamente em cursiva ou imprensa, mas sem deixar espaços brancos).

Uma vez lida a oração pergunta-se à criança, onde acha que se encontram as diferentes palavras que a compõem, como por exemplo, "**onde está escrito papai?**". A ordem das perguntas é variada, mas sempre se começa por um substantivo. Alternativamente, pode-se proceder de forma inversa: assinala-se uma parte do texto e pergunta-se o que está escrito ali. Neste estudo procedeu-se de ambas as formas.

Tarefa 8 - Atos de leitura: Nesta tarefa, a situação experimental consta de duas partes. Primeiramente realiza-se um ato de leitura silenciosa. Com um jornal na mão, a entrevistadora faz uma leitura silenciosa, observando bem os gestos, a posição, o tempo de fixação dos olhos, enfim, toda a exploração que o texto requer. Em seguida pergunta-se à criança: **"Preste bem atenção e me diga o que estou fazendo?"**. Uma justificativa para as respostas é também solicitada. Depois, folheia-se o jornal, sem se deter em nenhuma página e torna-se a perguntar: **"O que eu estou fazendo agora?"**.

Na segunda parte, o procedimento consiste em realizar um ato de leitura em voz alta, contendo todas as características formais que o envolvem, porém com um elemento conflitivo: o portador de texto utilizado é de um tipo e o conteúdo lido é de outro.

As leituras feitas foram as seguintes:

1. Leitura aparente, com um jornal na mão, de uma estória infantil: **"Era uma vez, em um país muito distante, uma menina, muito bonita e bondosa, que vivia numa casinha muito humilde."**
2. Leitura aparente em um livro de estórias infantis, de uma notícia de jornal: **"Uma violenta batida aconteceu nas imediações da escola, entre um ônibus e um automóvel, na presença de uma porção de pessoas que passavam pelo local."**
3. Leitura aparente de um diálogo em estilo direto: **"Você viu, quando vinha para cá, um incêndio no prédio da esquina? As labaredas de fogo estavam muito altas, não é mesmo?"**.

Cada uma dessas leituras é precedida da pergunta: **"O que eu estou fazendo?"**.

Tarefa 9 - Como escrevem as crianças sem ajuda escolar: A exploração sobre a escrita das crianças é feita de várias maneiras:

1. Pedindo-lhes que escrevam o seu próprio nome.
2. Pedindo-lhes que escrevam o nome de algum amigo ou de algum membro da sua família.
3. Contrastando situações de desenhar com situações de escrever.
4. Pedindo-lhes que escrevam as palavras mais habitualmente usadas no início da aprendizagem escolar, como papai, mamãe, escola, etc.
5. Sugerindo-lhes que tentem escrever outras palavras, que possivelmente não lhes tenha sido ensinadas como, cavalo, leite, pé, formiguinha, boi.
6. Sugerindo-lhes que tentem escrever a seguinte oração: **"O gato bebe leite."**

Tais situações não se sucedem de uma maneira fixa nem de modo contínuo; são propostas no decorrer da entrevista da criança, buscando o momento mais adequado.

ANEXO 02

TESTAGEM PARA RECONHECIMENTO DO NÍVEL EM QUE SE ENCONTRA O SUJEITO, NO PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO.

ALUNO: _____ NASC: _____

ESCOLARIDADE: _____

Tarefa 1 - Quantidade suficiente de caracteres

Separe estes cartões, coloque de um lado os que você acha que dá para ler e do outro lado os que você acha que não dá para ler.

DÁ PARA LER	NÃO DÁ PARA LER

Por que você acha que estes cartões não dão para ler?

TAREFA 2 - Variedade de caracteres

DÁ PARA LER	NÃO DÁ PARA LER

Por que você acha que estes cartões não dão para ler?

TAREFA 3 - Distinção entre desenho e texto.

- Que é isto?
- Por que eu posso ler aqui?
- Para ler o que eu tenho que fazer?

DESENHO	ESCRITA

TAREFA 4 - Números e Letras

Apresenta-se os cartões e pergunta-se quais reconhece e se pode nomeá-los.

LETRAS:
números:
TAREFA 5 - sinais de pontuação:

TAREFA 6 - Leitura com imagem (palavras e orações):

1. Há algo para ler?
2. Onde?
3. Então, leia o que está escrito.

	1	2	3
<i>bola</i>			
<i>asa</i>			
<i>mangueira</i>			
<i>brinquedo</i>			
<i>automóvel</i>			
<i>guarda</i>			
<i>livro</i>			
<i>O pato nada</i>			
<i>O macaco brinca na árvore</i>			
<i>Paulo pesca um peixe</i>			
O CACHORRO CORRE			

TAREFA 7

- Leitura sem imagem: Escreve-se diante da criança, orações que são lidas com entonação normal e assinaladas com o dedo, conforme o ritmo da leitura, pelo entrevistador.

Onde encontra-se as diferentes palavras?
(partir de substantivos)

(Ex: Onde está escrito papai?)

PAPAI CHUTA A BOLA.

A menina come doce.

O CACHORRO CORRE ATRÁS DO GATO.

O urso come mel

TAREFA 8 - Atos de leitura

1ª parte - leitura silenciosa

Preste bem atenção e me diga.

O que eu estou fazendo?

leitura silenciosa de um jornal:
Justificativa:
Passagem rápida pelas páginas do jornal:
Justificativa:

2ª parte - leitura em voz alta

O que estou fazendo?

leitura de jornal x história infantil	
leitura de história infantil x notícia de jornal	
leitura aparente de um diálogo em estilo direto	

OBS: Registrar as observações e reações da criança nesta tarefa, aprofundando as perguntas, conforme as colocações feitas pela criança.

TAREFA 9

Como escrevem as crianças, sem a ajuda da escola:
(Anexar as sulfites, com as observações do entrevistador).

- 9.1. O próprio nome.
- 9.2. Nome de amigos e/ou familiares.
- 9.3. Desenhos diversos.
- 9.4. Papai, mamãe, escola, etc.
- 9.5. Cavalo, leite, pé, etc.
- 9.6. O gato bebe leite.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ABRAMOVICH, Fanny. O estranho mundo que se mostra às crianças. São Paulo: Summus, 1983.
- _____. Literatura infantil: gostosuras e bobices. Rio de Janeiro, Scipione, 1989. 174 p.
- BRANDÃO, Carlos. Lutar com a palavra. Rio de Janeiro, Graal, 1982.
- CAGLIARI, Luiz Carlos. A evolução da escrita. In: SCOZ, Beatriz Judith Lima, et al. Psicopedagogia; o caráter interdisciplinar na formação e atuação profissional. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 164-185.
- _____. Caminhos e descaminhos da fala. In: São Paulo, Secretaria de Educação. CENP. Ciclo Básico. São Paulo: Imp. Oficial, 1987. p. 85-100.
- _____. Alfabetização e lingüística. São Paulo: Scipione, 1989.
- CALKINS, Lucy McCormick. A arte de ensinar a escrever. trad. Daise Batista. Porto Alegre, Artes Médicas, 1989. 375 p.
- CURITIBA, Secretaria Municipal da Educação. Currículo Básico: uma contribuição para a escola pública brasileira. Curitiba, 1988.
- _____. Currículo Básico: compromisso permanente para melhoria da qualidade do ensino na escola pública. Curitiba, 1991. 466 p.
- FERREIRO, Emília & TEBEROSKY, Ana. A psicogênese da língua escrita; trad. Diana Myriam Lichtenteim et al. Porto Alegre: Artes Médicas, 1986. 284 p.
- _____. Os processos construtivos de apropriação da escrita. In: FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. 284 p.
- _____. A escrita ... antes das letras. In: SINCLAIR, Hermine. Produção de notações na criança: linguagem, número, ritmos e melodias; trad. Maria Lucia Faria Moro. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1990. p. 19-70.
- _____. Alfabetização em processo; trad. Maria Antonio Cruz Costa Magalhães. et al., São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1986. 144 p.
- _____. Emília. A representação da linguagem e o processo de alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: (52): 7-17, fev. 1985.
- _____. Reflexões sobre a alfabetização; trad. Horácio Gonzalez. 8ª ed., São Paulo: Cortez: Autores Associados (Coleção Polêmica do Nosso Tempo: 17). 103 p.
- FREINET, Celestian. Para uma escola do povo. Lisboa, Editorial Presença, (s.d.).
- GERALDI, João Wanderley (org.). O texto na sala de aula. Cascavel, Assoeste, 1985. 125 p.

- GOLBERT, Clarissa S. A evolução psicolinguística e suas implicações na alfabetização. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988. 131 p.
- GOODMAN, Hennes S. O processo de leitura: considerações a respeito das línguas e do desenvolvimento. In: FERREIRO, Emília & PALACIO, Margarita Gomes. Os processos de leitura e escrita: novas perspectivas. Porto Alegre: Artes Médicas, 1987. p. 11-22.
- KLEIN, Lígia Regina. Alfabetização. In: PARANÁ Secretaria de Estado da Educação. Curriculo básico para a escola pública do Paraná. Curitiba, 1990.
- LEITE, Luci Banks. Piaget e a Escola de Genebra. Cortez, 1987. 206 p.
- LIMA, Elvira Cristina de Souza. Algumas questões sobre o desenvolvimento do ser humano e a aquisição do ser humano do conhecimento na escola. In: PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Curriculo básico para a escola pública do Estado do Paraná. Curitiba, 1990.
- MEREDIEN, Florence de. O desenho infantil. São Paulo, Cultrix, 1979.
- MICOTTI, Maria Cecília de Oliveira. Piaget e o processo de alfabetização. São Paulo, Pioneira, 1980.
- MORO, Maria Lucia Faria. Aprendizagem Operatória: a interação social da criança. São Paulo: Cortez: Autores Associados: (Curitiba): Ciência et Labor, 1987. 168 p.
- PARANÁ, Secretaria de Estado da Educação. Curriculo básico para a escola pública do Paraná. Curitiba, 1990. 216 p.
- SAVIANI, Demerval. Educação: do senso comum à consciência filosófica. São Paulo, Cortez: Autores Associados, 1985. 224 p.
- _____. Pedagogia Histórico-Crítica: primeiras aproximações. São Paulo: Cortez: Autores Associados (Coleção Polêmicas do Nosso Tempo, v.40).
- SMITH, Frank. Compreendendo a leitura: uma análise psicolinguística da leitura e do aprender a ler; trad. Daise Batista, Porto Alegre: Artes Médicas, 1989. 423 p.
- SOARES, Magda Becker. As muitas facetas da alfabetização. Cadernos de Pesquisa, São Paulo: (52): 19-24, fev. 1985.
- _____. Linguagem e escola: uma perspectiva social. 7ª ed., São Paulo: Ática, 1989. 95 p.
- TEBEROSKY, Ana. Psicopedagogia da Linguagem escrita. trad. Beatriz Cardoso. São Paulo, Trajetória Cultural: Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989. 151 p.
- _____. & CARDOSO, Beatriz. (org.). Reflexões sobre o ensino da leitura e da escrita; trad. Beatriz Cardoso. São Paulo. Editora da Universidade Estadual de Campinas, 1989. 272 p.
- ZILBERMAN, Regina (org.). Leitura em crise na escola: alternativas do professor. Porto Alegre, Mercado Aberto, 1986. 164 p.

ZILBERMAN, Regina. A leitura e o ensino de literatura. São Paulo: Contexto, 1988.