

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO



LIGIANE REGINA COELHO

**REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO
DA LÍNGUA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO EM UMA 3ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL, DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO**

CAMPINAS

2002

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS

FACULDADE DE EDUCAÇÃO

LIGIANE REGINA COELHO

**REFLEXÕES SOBRE CONCEPÇÃO DE LINGUAGEM, LÍNGUA E ENSINO
DA LÍNGUA DE UMA PRÁTICA DE ENSINO EM UMA 3ª SÉRIE DO ENSINO
FUNDAMENTAL, DE UMA PROFESSORA EM FORMAÇÃO**

Trabalho de Conclusão de Curso apresentado como
exigência parcial para o curso de Pedagogia da
Faculdade de Educação, UNICAMP, sob orientação
do Prof. Dr. Guilherme do Val Toledo Prado.

CAMPINAS

2002

UNIDADE	FE
Nº CHAMADA:	TCC-UNICAMP
	C217e
VOLUME	329
TOMOS	124/2003
PREÇO	11,00
DATA	06.01.03
Nº CPD	310458

**Catálogo na Publicação elaborada pela biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**

Bibliotecário: Gildenir Carolino Santos - CRB-8ª/5447

C217e

Coelho, Ligiane Regina.

Reflexões sobre concepção de linguagem, língua e ensino da língua de uma prática de ensino em uma 3ª série do ensino fundamental, de uma professora em formação / Ligiane Regina Coelho. -- Campinas, SP: [s.n.], 2002.

Orientador : Guilherme do Val Toledo Prado.

Trabalho de conclusão de curso (graduação) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Alfabetização. 2. Professores – Formação. 3. Educação permanente. I. Prado, Guilherme do Val Toledo. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

02-217-BFE

BANCA EXAMINADORA

Orientador

Prof.º Dr.º Guilherme do Val Toledo Prado

2º Leitor

Prof.º Dr.º Sérgio Antonio da Silva Leite

____/____/____
Data de Aprovação

Dedico este trabalho

aos meus pais,

Laércio e Elza.

AGRADECIMENTOS

Ao Prof.º Dr.º Guilherme do Val Toledo Prado, pela contribuição para minha formação como professor e orientador, um agradecimento especial.

Ao Prof.º Dr.º Sérgio Antonio da Silva Leite, o 2º leitor deste trabalho, cuja atuação foi muito significativa, obrigada.

Agradeço aos professores, que ao longo dos quatro anos do curso de Pedagogia, cada um de uma maneira, contribuíram para minha formação.

Aos meus pais, Laércio e Elza, meus irmãos, Leila, Lilian e Laércio, minha sobrinha, Caroline, e meu cunhado José Luís, por estarem sempre presentes, os agradecimentos são muitos.

À Ione, agradeço pela ajuda que possibilitou o início e a realização deste trabalho.

À Ione, Andréia, Veranice e Josiane, mais que colegas, foram companheiras e amigas especiais, agradeço pela amizade.

"Não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses que-fazeres se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade."

(FREIRE, 1996: 32)

RESUMO

Este trabalho de conclusão de curso constitui-se como uma pesquisa qualitativa, um estudo de caso, sobre uma prática de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa, em que trabalharam a ortografia e a pontuação através de atividades de produção de texto, com alunos de uma classe de terceira série do ensino fundamental, de uma escola pública estadual de Campinas, no ano de 2001.

Neste, enfocando especificamente o trabalho realizado no ensino da ortografia, centralizo a pesquisa na identificação e na análise das concepções de linguagem, de língua e de ensino da língua que caracterizaram uma prática de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa de acordo com a norma culta, realizada por uma professora em formação.

SUMÁRIO

Introdução	1
Capítulo I: Descrição da prática de ensino objeto da pesquisa: Projeto Ortografia e Pontuação	4
1. Apresentação geral do contexto do Projeto Ortografia e Pontuação	4
1.1. A escola	4
2. O contexto da elaboração do projeto de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I: Projeto Ortografia e Pontuação	8
2. Apresentação do Projeto Ortografia e Pontuação	9
2.1. Objetivos do Projeto Ortografia e Pontuação	10
2.2. Descrição do planejamento e do desenvolvimento do Projeto Ortografia e Pontuação	11
2.2.1. Descrição do planejamento da primeira fase do projeto	11
2.2.2. Descrição do planejamento da segunda fase do projeto	16
2.2.3. Descrição do desenvolvimento da primeira fase do projeto	20
2.2.4. Descrição do desenvolvimento da segunda fase do projeto	45

Capítulo II: Discussão sobre concepções de língua, linguagem e ensino da língua: base para elaboração do Projeto Ortografia e Pontuação e análise de seus resultados.....	58
1. Avaliação da primeira fase do Projeto Ortografia e Pontuação.....	58
2. Avaliação da segunda fase do Projeto Ortografia e Pontuação.....	67
Capítulo III: Erros de ortografia? Quais? Por quê?	89
1. Procedimento de coleta dos dados nos textos produzidos pelos alunos na execução do Projeto Ortografia e Pontuação	89
2. Análise dos erros de ortografia presentes nos textos produzidos pelos alunos na execução do Projeto Ortografia e Pontuação.....	91
Capítulo IV: Apresentação e análise das concepções de linguagem, de língua e de ensino da língua	100
Considerações finais	111
Referência bibliográfica	113
Obras consultadas	115
Anexos	

INTRODUÇÃO

A idéia de realizar esta pesquisa como trabalho de conclusão de curso surgiu a partir de uma inquietação sobre uma prática de ensino realizada em parceria com a professora da classe na qual esta ocorreu, exigência de duas disciplinas do curso de Pedagogia, aliada à necessidade de realizar o trabalho de conclusão de curso.

Antes de começar a pensar sobre a realização do trabalho de conclusão de curso, eu já havia realizado esta prática de ensino, a qual também já havia sido descrita e avaliada por mim, denominada Projeto Ortografia e Pontuação, realizada com uma classe de terceira série do ensino fundamental de uma escola pública estadual de Campinas, desenvolvida por mim, estagiária, em parceria com a professora da classe estagiada.

Entretanto, num certo momento, um tempo depois de realizada, descrita e analisada, relendo o relatório da mesma, percebi incoerências entre o que revelava a descrição da proposta da prática de ensino, a descrição de como esta realizou-se e a avaliação do que ocorreu.

A prática de ensino em questão trazia uma proposta de ensino da norma culta da modalidade escrita da língua portuguesa, através de atividades de produção e de reestruturação de textos pelos alunos, para trabalhar a ortografia e a pontuação, considerando que a língua é constituída em modalidades diferentes de uso, oralidade e escrita, e de variedades lingüísticas, sendo a norma culta uma delas e aquela que a escola deveria trabalhar sem desvalorizar as demais variedades.

Questionei a existência de incoerência entre o planejamento e o desenvolvimento da prática de ensino que constituiu o Projeto Ortografia e Pontuação, no que se referia

às concepções de linguagem, de língua e de ensino da língua presentes, buscando, com esta investigação verificar se as concepções de linguagem, de língua e de ensino da língua presentes no planejamento do projeto, foram as mesmas que caracterizaram o desenvolvimento do mesmo.

A necessidade de realizar o trabalho de conclusão de curso surgiu como uma oportunidade de me dedicar a rever a prática de ensino realizada, podendo estudar e analisar mais aprofundadamente o trabalho de ensino da língua realizado.

Apesar de, na prática de ensino da língua portuguesa realizada, eu ter trabalhado com a ortografia e a pontuação, minha inquietação restringiu-se à ortografia. Naquele momento, minha preocupação era como a questão do "erro" qualificava o que os alunos produziram em relação à norma culta na modalidade escrita, especificamente a ortografia, e sua relação com a concepção de linguagem tomada como referência para o trabalho de prática de ensino.

Apresentando este questionamento como proposta de projeto de pesquisa para o trabalho de conclusão de curso ao professor orientador, foi possível ter uma idéia mais clara sobre qual era o meu questionamento: referia-me às concepções de linguagem, de língua e de ensino da língua, que caracterizaram a elaboração e execução daquela prática de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa de acordo com a norma culta.

Este trabalho de conclusão de curso então é uma reflexão sobre aqueles acontecimentos, constituindo enquanto dados para a produção da pesquisa os planejamentos, as descrições das aulas, as avaliações feitas das mesmas e um estudo dos erros de ortografia, com vistas a compreender as possíveis relações destes dados com uma reflexão sobre concepção de linguagem, língua e ensino da língua.

Portanto, os capítulos que se seguem obedecem a mesma lógica em que os "dados" foram produzidos.

O capítulo I é a descrição da prática de ensino objeto da pesquisa. Neste faz-se uma apresentação geral do contexto da prática de ensino e da prática de ensino. Também são apresentados objetivos e as descrições do planejamento e do desenvolvimento da prática de ensino investigada.

O capítulo II apresenta a avaliação da prática de ensino investigada, realizada na mesma época em que a prática de ensino ocorreu, como uma exigência das disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I. Esta avaliação constitui-se como uma discussão sobre concepções de linguagem, língua e ensino da língua que caracterizaram-se como base para a elaboração e análise dos resultados do Projeto Ortografia e Pontuação.

O capítulo III é o estudo dos erros de ortografia presentes nos textos produzidos pelos alunos na realização da prática de ensino investigada.

No capítulo IV, são apresentadas e analisadas as concepções de linguagem, de língua e de ensino da língua presentes na prática de ensino investigada, o que fez-se retomando os dados e as concepções de linguagem, língua e ensino da língua que orientaram o Projeto Ortografia e Pontuação.

Para finalizar, as "Considerações Finais" alertam para pontos considerados relevantes para o estudo.

CAPÍTULO I

DESCRIÇÃO DO CONTEXTO DA PRÁTICA DE ENSINO OBJETO DE PESQUISA: PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

1. APRESENTAÇÃO GERAL DO CONTEXTO DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

No ano de 2001, nas disciplinas Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I, desenvolvi uma prática de ensino denominada Projeto Ortografia e Pontuação, atendendo à uma exigência das disciplinas de elaborar e executar uma prática de ensino em parceria com a professora da classe estagiada.

O tema do projeto, "Ortografia e Pontuação", justificou-se pela identificação de dificuldades na expressão escrita da língua portuguesa de acordo com a norma culta, pelos alunos de uma turma de terceira série do ensino fundamental, de uma escola da rede estadual de ensino de Campinas.

Pretendendo trabalhar com os alunos suas dificuldades de expressão escrita da língua portuguesa de acordo com a norma culta, no que se referia à ortografia e à pontuação, através de uma atividade de produção de texto pelos alunos, foram elaboradas por mim atividades de produção de texto, realizadas nas duas fases do projeto. Na primeira fase do projeto, a produção de texto consistiu em uma atividade em grupo; e na segunda fase, individual.

1.1. A ESCOLA

A escola em que realizei o Projeto Ortografia e Pontuação localiza-se em um bairro de classe média baixa de Campinas, e atendia a uma clientela que em sua maioria era constituída de moradores do bairro, e de bairros vizinhos próximos, do mesmo nível sócio-econômico.

A turma de alunos com a qual realizei o projeto, caracterizava-se como uma 3ª série com 33 alunos, sendo que dentre eles havia três alunos em fase de alfabetização. Estes três alunos, em geral, desenvolviam atividades de alfabetização trabalhadas pela professora da classe e em alguns dias da semana, quando havia estagiárias de magistério na escol; estes alunos não permaneciam todo o tempo na classe. Nestes dias, eles dirigiam-se para outra sala onde as estagiárias trabalhavam somente com eles, desenvolvendo atividades de alfabetização.

A classe era bem heterogênea, constituindo-se de alunos que não conversavam e nem saíam do lugar o tempo todo, fazendo isto somente quando a professora pedia ou permitia; também havia alunos que dificilmente deixavam de conversar e andar pela sala, mesmo quando a professora não permitia. Embora apresentando este comportamento diverso, na presença da professora a maioria apresentava o primeiro tipo de comportamento, sendo que não presenciei nenhuma situação em que os alunos reclamassem para a professora o fato de terem que realizar alguma atividade. Eles recebiam bem, ou sem questionar, as atividades propostas pela professora. De acordo com a professora, uma característica dos alunos era realizarem as atividades devagar, ou seja, ela considerava que não eram tão rápidos na realização das atividades tendo como referência a turma de 3ª série com a qual havia trabalhado no ano anterior, na mesma escola.

A professora, efetiva da escola, trabalhando em dois períodos, de manhã com uma classe de pré-escola na rede municipal de ensino de Campinas, onde também era

efetiva, e à tarde nesta escola estadual, mantinha um bom relacionamento com os alunos. Ela exigia dos alunos comportamento e a realização das atividades. Não era permitido que os alunos conversassem e nem que andassem pela sala o tempo todo. Quando percebia que algum aluno estava conversando ou andando pela sala, não chamava sua atenção imediatamente, mas somente se o aluno estava conversando alto, se a conversa se prolongava demais, se percebia que a conversa tratava de alguma brincadeira e quem conversava ainda não havia terminado a lição, ou se o aluno estava apenas passeando pela sala sem ter terminado a lição. Nestas situações, a professora dizia para o aluno sentar e continuar a lição e, em geral, eles atendiam imediatamente a professora. Com a professora, os alunos apresentavam um comportamento adequado ao que era exigido por ela, sempre trabalhando, dificilmente ficando sem atividade.

A relação estagiária-alunos, com a frequência com que os alunos me viam presente na sala de aula, foi se tornando mais próxima.

Na época em que foi executada a primeira fase do projeto, logo que me viam já cumprimentavam, sempre perguntavam quando eu voltaria. Depois que eu conversei com eles dizendo-lhes que faria uma atividade de produção de texto com eles, com antecedência, eles sempre me perguntavam sobre a atividade, se fariam mesmo, demonstrando interesse. Ocorreu que a professora da classe adoeceu e permaneceu de licença por duas semanas. Como a professora não teve como me avisar, no dia combinado para realização do projeto, cheguei e encontrei uma professora substituta. Os alunos, sabendo que eu realizaria a atividade com eles e ouvindo eu dizer para a professora substituta que eu só poderia realizar a atividade com a presença da professora da classe, porque tratava-se de um projeto em parceria com a professora, antes que eu começasse a dizer-lhes como ficaria a questão da atividade, logo me perguntaram se ainda seria realizada. Conversei com eles, afirmando que sim, mas somente quando a

professora da classe estivesse de volta, pois era necessária a sua presença. Eu não tive intenção, e nem imaginei, que pudesse haver por parte dos alunos tanta expectativa (o que me pareceu ser) pela realização do trabalho. A existência desta expectativa, embora inesperada, foi muito positiva e pode indicar que a minha presença como estagiária foi significativa. Pensei que algumas possíveis razões disto ter ocorrido, tenham sido a relação professora-estagiária, que se constituiu desde o segundo semestre do ano de 2000, num estágio de observação, como um diálogo, uma troca de idéias e de experiências, uma parceria, não apenas uma observação de uma sala de aula, e de algumas de minhas atitudes com os alunos, como de me apresentar antes do primeiro dia em que iniciaria o trabalho na classe, e de conversar com eles com antecedência sobre a realização do projeto.

A relação com os alunos, durante a realização da segunda fase do projeto, continuou sendo próxima, e percebi que mais do que antes da realização da primeira fase do projeto. Tive esta percepção considerando as atitudes dos alunos logo que retornei à escola no segundo semestre do ano de 2001, pelo fato da professora ter dito que eles perguntaram para ela se eu voltaria e faria outro trabalho com eles. Isto porque os alunos sempre me cumprimentavam e até disputavam o lugar onde eu me sentaria na sala de aula, próximo de quem, e pelo interesse deles pelo projeto, perguntando-me se mais trabalhos seriam realizados.

A identificação de dificuldades de escrita pelos alunos ocorreu por meio de informação da professora, e também por contato com uma atividade de matemática realizada pelos alunos, na qual era comum encontrar erros ortográficos.

1.2. O CONTEXTO DA ELABORAÇÃO DO PROJETO DE PRÁTICA DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO I: PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

Para elaborar o projeto da prática de ensino a ser desenvolvido na classe estagiada, iniciei o trabalho com a ida a campo para conhecer a turma de alunos com quem eu trabalharia e a prática docente da professora da classe estagiada.

A escola e a professora eu já conhecia pois, no segundo semestre do ano anterior, fiz estágio lá e com a mesma professora, que na época também trabalhava com terceira série do ensino fundamental.

Minha intenção era identificar conteúdos trabalhados pela professora em que os alunos tivessem demonstrado dificuldades de aprendizagem e, posteriormente, trabalhar estes conteúdos e dificuldades elaborando e desenvolvendo um projeto de prática de ensino em parceria com a professora da classe estagiada.

Na ida a campo, a professora da classe estagiada permitiu-me ver trabalhos de matemática, que constituíam na cópia e na escrita de numerais por extenso pelos alunos. Nestes trabalhos, identifiquei erros de ortografia na escrita dos alunos: muitas palavras escritas não estavam de acordo com as regras de ortografia presentes na norma culta da modalidade escrita da língua portuguesa.

Comentei com a professora a respeito dos erros de ortografia na escrita dos alunos; ela confirmou que os alunos tinham dificuldades na escrita relacionadas à ortografia e pontuação.

Disse à professora da classe estagiada que, percebendo esta dificuldade dos alunos com ortografia e pontuação, pensava em desenvolver um projeto com os alunos que trabalhasse com estas dificuldades. E ela concordou.

Combinamos, eu e a professora da classe estagiada, que eu elaboraria uma proposta de trabalho, apresentaria a ela para que conhecesse e participasse da sua construção, complementando-a e sugerindo modificações. Esta participação da professora na construção do projeto era fundamental para que o trabalho a ser realizado atendesse realmente às necessidades dos alunos, de uma maneira adequada, sendo que a parceria com a professora, pelo fato dela conhecer melhor os alunos, poderia contribuir para isto. Nesta fase de elaboração do projeto, a sugestão da professora da classe, sobre a necessidade de um tempo maior do que aquele pensado por mim para os alunos escreverem seus textos, contribuiu bastante para a realização do projeto.

Na elaboração da proposta para trabalhar a ortografia e a pontuação, pensava em ensino da língua de acordo com a norma culta, através de produção de texto e não de exercícios mecânicos; pensava também na idéia da língua portuguesa constituída de vários dialetos, variedades lingüísticas diferentes da norma culta, sendo o papel da escola trabalhar o ensino da norma culta sem desvalorizar as demais variedades. Esta concepção de língua e ensino da língua que orientou a elaboração do projeto correspondia às idéias discutidas ao longo de minha formação no curso de pedagogia até aquele momento, e também às concepções de CAGLIARI (1997), MORAIS (1999), FERREIRA (1999) e SILVA e BRANDÃO (1999), que utilizei como referencial teórico para elaborar a proposta da prática de ensino de língua portuguesa, abordando a ortografia e a pontuação, cujas idéias são apresentadas no Capítulo II.

2. APRESENTAÇÃO DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

O Projeto Ortografia e Pontuação constituiu-se como objeto nesta pesquisa, com o intuito de identificar as concepções de língua, linguagem e ensino da língua nele presentes.

O Projeto Ortografia e Pontuação foi elaborado e executado no ano de 2001, em duas fases. Ao final da primeira fase, elaborei um relatório com descrição e análise da mesma e, a partir da reflexão desta, elaborei a segunda fase. O relatório da segunda fase do projeto, além da descrição da fase, apresentou uma reflexão sobre o projeto em suas duas fases.

A seguir, apresentarei o Projeto Ortografia e Pontuação, esclarecendo os objetivos com os quais o mesmo foi elaborado e desenvolvido, descrevendo o planejamento e o desenvolvimento do projeto nas duas fases que o constituíram.

Iniciarei com a apresentação dos objetivos do Projeto Ortografia e Pontuação.

2.1. OBJETIVOS DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

O projeto todo foi elaborado e desenvolvido tendo-se os seguintes objetivos:

- Objetivo Geral:

O objetivo geral do projeto era trabalhar a escrita de acordo com a norma padrão da língua portuguesa, enfocando os aspectos da ortografia e da pontuação.

- Objetivo Específico:

O objetivo específico do projeto era desenvolver com os alunos uma atividade de produção de um texto, pretendendo trabalhar com os alunos:

- dificuldades ortográficas apresentadas na produção escrita (grafia das palavras adequada à norma culta da língua portuguesa);

- dificuldades no uso de pontuação na produção escrita: uso adequado de parágrafo, travessão, dois pontos, vírgula, ponto de afirmação, ponto de exclamação, ponto de interrogação, letra maiúscula e letra minúscula.

A seguir, apresentarei a descrição do planejamento e do desenvolvimento da primeira e da segunda fase do Projeto Ortografia e Pontuação.

2. 2. DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO E DO DESENVOLVIMENTO DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

Primeiro apresentarei a descrição do planejamento da primeira fase do Projeto Ortografia e Pontuação.

2.2.1. DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO DA PRIMEIRA FASE DO PROJETO

Pretendia-se realizar o projeto de trabalho com dificuldades ortográficas e de pontuação através de uma atividade de produção de texto, em três etapas: a primeira e a segunda etapas num dia, e a terceira, em outro dia.

Primeira etapa da primeira fase do projeto:

No primeiro dia, o trabalho deveria ter início logo no começo do período de aula, às 13h10min, quando normalmente os alunos já estavam organizados em sala de aula, prevendo-se aproximadamente 1h de duração.

Neste período, pretendia-se que os alunos, divididos em seis grupos, com cinco integrantes cada, produzissem em cada grupo um texto, uma história a partir de imagens de um livro de história infantil.

Os grupos em que os alunos iriam trabalhar seriam os mesmos organizados com a professora da classe, e que realizariam os trabalhos sugeridos pela professora durante este bimestre. A única modificação que ocorreria nos grupos seria aumento do número de integrantes de três dos seis grupos, com um aluno a mais. A razão é que na classe havia três alunos em alfabetização e, por isto, durante as aulas, realizavam atividades diferentes.

Seria realizado um sorteio para definir em que grupo cada aluno entraria. Para isto, cada um destes três alunos sortearia o grupo do qual faria parte: os nomes das equipes estariam escritas em papéis, os quais estariam dobrados. O motivo deste procedimento, dos alunos em alfabetização "definirem" com quais grupos iriam trabalhar, era que pretendia-se criar uma situação em que os demais alunos da classe os recebessem como mais um colaborador para o trabalho, e não simplesmente como um colega que, por ainda não ler e escrever com a mesma prática que eles, seria colocado no grupo pela professora simplesmente porque seria necessário realizar um trabalho, que no momento estaria além de sua possibilidade de fazê-lo, pela instrumentação de escrita que apresentavam naquele momento. Haveria, então, seis grupos: três grupos com cinco integrantes, e três grupos com seis integrantes.

A tarefa dos alunos em alfabetização no momento da produção do texto poderia ser mais restrita à organização das ilustrações e à criação da história, sendo talvez menor a sua contribuição na escrita do texto. Mas, a produção de texto proposta pretendia trabalhar a escrita numa atividade que envolveria a criatividade dos alunos para a composição de uma história a partir de imagens. Considerava-se que estes três alunos poderiam contribuir para a realização da atividade, pois o fato de estarem em alfabetização na 3ª série não significava que não eram criativos, capazes de pensarem, de imaginarem, de formularem idéias, e de comunicarem suas idéias pela linguagem

oral. A organização das idéias na linguagem escrita seria trabalhada com estes alunos na medida em que participassem, mesmo que mais como observadores, na estruturação escrita do texto.

Cada grupo receberia dez imagens, que constituíam o xerox das ilustrações do livro "História Meio ao Contrário", da escritora Ana Maria Machado. Os alunos receberiam somente as ilustrações fora da ordem em que se apresentam no livro.

A tarefa dos alunos nesta etapa seria: em grupos, organizarem as ilustrações para escreverem uma história a partir delas, apresentando as ilustrações na ordem estabelecida por eles. Os alunos definiriam o que e quem seriam os personagens que apareceriam nas ilustrações, bem como criariam a história, devendo também dar um título para a história.

Os alunos escreveriam a história em folha de papel almaço pautada e com margem, sendo escolhido este material para auxiliá-los a se lembrarem do uso do parágrafo na estruturação do texto. Os alunos deveriam escrever o texto a lápis, pensando em facilitar a realização de correções que julgassem necessárias serem feitas durante a produção do texto.

Neste momento os alunos estruturariam a seqüência das ilustrações usando papel almaço e clipes, já apresentando a seqüência da história que definiram; seriam orientados para que escrevessem a história na forma de um texto contínuo.

Neste momento de organização das ilustrações e produção do texto, eu passaria pelos grupos, esclarecendo dúvidas e indicando o que poderiam ter que rever quanto à ortografia e pontuação.

Orientaria os alunos sobre o fato de que deixaria à disposição deles um dicionário, onde poderiam pesquisar a grafia das palavras. Com a disponibilização do dicionário, os alunos não dependeriam apenas da minha orientação para resolver dúvidas quanto à

grafia das palavras, sendo que poderia ocorrer que algumas vezes em que minha orientação fosse solicitada, talvez não pudesse atender de imediato por estar atendendo outro grupo. O uso do dicionário deveria contribuir para que isto não fosse um empecilho para a continuidade do trabalho; e também, para incentivar o uso do dicionário pelos alunos como fonte de pesquisa da grafia das palavras segundo a norma padrão da língua portuguesa, dúvidas que não precisariam ser resolvidas somente perguntando à professora.

Deste modo, sempre que possível, seja pela dúvida, pelo tempo disponível para a realização do trabalho, pela minha disponibilidade de orientação, e também pela disponibilidade do uso do dicionário, eu incentivaria a busca da resposta para dúvidas de ortografia no dicionário. Quando isto não fosse possível, responderia às dúvidas dos alunos, pedindo primeiro que escrevessem a palavra como pensassem que deveria ser, para depois, se fosse o caso, dizer-lhes o que deveria ser modificado e porque. Por exemplo: se escrevessem "gigante" com "m", diria que só se usa "m" antes de "p" e "b", portanto como a letra seguinte é "t", só poderiam usar "n".

Logo que os alunos terminassem de produzir o texto, recolheria o trabalho e faria a correção de ortografia e pontuação.

O procedimento de correção constituiria a leitura dos textos identificando os erros de ortografia e de pontuação. Cada tipo de erro seria identificado com um código e, nos textos dos alunos, onde houvesse erro, eu colocaria no local do erro o código que correspondesse ao tipo de erro apresentado.

Cada grupo receberia uma lista de tipos de erros, com os códigos dos erros e dicas de correção (ANEXO N.º 1). No caso de erros de grafia das palavras quanto ao uso de letras erradas, trocas de letras, ou uso incorreto de letra maiúscula para substantivos próprios, os quais eram conhecidos pelos alunos, indicaria o código dos erros nos textos

dos alunos, e também faria uma lista destas palavras escritas da forma errada e da forma correta.

Logo após o recreio, aproximadamente 15h30min, deveria ter início a segunda etapa do trabalho.

Segunda etapa da primeira fase do projeto:

Nesta etapa, realizada no mesmo dia da primeira etapa, os alunos deveriam reescrever os textos, realizando as correções necessárias. Para isto, entregaria aos grupos os trabalhos por eles produzidos com as indicações de correção, e também uma lista de códigos de correção, além de folhas de papel almaço que utilizariam para colar as ilustrações na ordem da história e reescrever o texto, estruturando o trabalho final.

Explicaria aos alunos que deveriam fazer algumas correções nos textos, reescrevendo-os com as correções necessárias, e fazendo a colagem das ilustrações na seqüência da história nas novas folhas de papel almaço.

Diria aos alunos que, na correção, os erros teriam sido identificados por códigos, e que estes códigos seriam números ou combinações de números e letras; para saber o que deveria ser corrigido, eles deveriam começar reescrever o texto e quando encontrassem alguma parte do texto ou palavra sublinhada com caneta e com um código, deveriam procurar este código na lista de códigos para correção. Explicaria aos alunos que deveriam encontrar o código indicado na lista, ler que tipo de erro teria sido encontrado, bem como as dicas de correção e, então, corrigir os erros. No caso de erros de grafia das palavras, os alunos encontrariam em seus textos o código que indicaria que a palavra teria sido escrita errada e, na lousa, eu escreveria a lista destas palavras escritas tanto do modo errado como do modo correto. Com isto, os alunos deveriam procurar a palavra que iriam corrigir nesta lista.

Antes que os alunos começassem a colar as ilustrações e reescrevessem os textos corrigindo-os, eu faria a leitura da lista de códigos de erros e da lista palavras da lousa. Acompanharia o trabalho dos alunos indo aos grupos, esclarecendo suas dúvidas quanto à correção dos textos.

Terceira etapa da primeira fase do projeto:

A terceira etapa do trabalho seria realizada num outro dia, se possível no dia seguinte, ou na semana seguinte. Nesta etapa, final, prevista para aproximadamente 1h, cada grupo deveria apresentar a sua história, apresentando a seqüência das ilustrações e fazendo a leitura do texto. Para isto, cada grupo escolheria um de seus integrantes para fazer esta apresentação. Pretendia-se que cada grupo, sendo seis grupos, tivessem de 5 a 10 min para realizar a apresentação.

Depois que todos os grupos apresentassem suas histórias, diria aos alunos que as ilustrações a partir das quais eles criaram as histórias constituíram as ilustrações do livro "História Meio ao Contrário", escrito por Ana Maria Machado, e diria aos alunos qual a história do livro, falando sobre a história mostrando a seqüência das ilustrações do livro. Não leria o livro todo para os alunos. Leria apenas o início, o primeiro e o segundo parágrafo, quando a autora explicaria porque a história começa pelo final. Depois, mostrando as ilustrações, na seqüência em que aparecem no livro, contaria rapidamente os principais fatos da história, sem dizer muitos detalhes.

A seguir, apresentarei a descrição do planejamento da segunda fase do Projeto Ortografia e Pontuação.

2.2.2. DESCRIÇÃO DO PLANEJAMENTO DA SEGUNDA FASE DO PROJETO

A partir da leitura feita pela professora da classe para os alunos, do livro "História Meio ao Contrário", o mesmo cujas ilustrações foram utilizadas para a atividade de produção de texto que iniciou o projeto, no primeiro semestre do mesmo ano, eu continuaria o projeto já iniciado sobre ortografia e pontuação.

Novamente seria realizada uma atividade de produção de texto pelos alunos, só que, desta vez, individual, pois pretendia-se trabalhar com as dificuldades de todos os alunos diretamente.

Esta mudança de metodologia, de produção de texto em grupo para individual, deveu-se ao fato de que em grupo, efetivamente, somente alguns alunos, em geral os que apresentavam menos dificuldade na produção de texto, trabalharam na produção e correção da ortografia e da pontuação dos textos.

A segunda fase do projeto seria desenvolvida partindo da discussão com os alunos sobre quem eram os personagens e qual era o problema da história do livro "História Meio ao Contrário", de Ana Maria Machado. A professora da classe já tinha feito a leitura do livro para a classe duas semanas antes iniciar a atividade do projeto no segundo semestre. A leitura foi realizada pela professora, ao contrário de a cada semana um aluno levar o livro para casa para ler. A professora justificou que por ser uma história longa, se a leitura fosse em casa, alguns alunos não conseguiriam realizá-la em uma semana, o que atrasaria os empréstimos, e possivelmente alguns alunos não conseguiriam emprestar o livro para ler, ou demoraria demais até que todos lessem; e além disso, os três alunos em alfabetização não teriam condições de realizar a leitura sozinhos em casa.

Caso a professora não tivesse lido o livro para a classe, eu o faria, pois seria o início da segunda fase do projeto.

A segunda fase do projeto sobre ortografia e pontuação teria duas etapas. A primeira, de produção do texto; e a segunda, de correção do texto quanto à ortografia e pontuação. Cada etapa seria realizada em dias diferentes.

Primeira etapa da segunda fase do projeto:

Para iniciar a primeira etapa do trabalho, perguntaria aos alunos se lembravam da história do livro "História Meio ao Contrário" e perguntarei : quem eram os personagens, e qual o problema (o assunto, o acontecimento) que tratava a história. Anotaria as respostas dos alunos na lousa.

Caso não se lembrassem, diria a eles quem são os personagens e qual o assunto principal, o acontecimento em torno do qual ocorre a história e as ações dos personagens.

Em seguida, explicaria aos alunos que cada um receberia duas tiras de papel, onde em uma, deveriam escrever um problema , e na outra, pelo menos um personagem envolvido neste problema, podendo ser mais do que um.

Os papéis com problema e com personagem seriam colocados em sacos diferentes. Depois cada aluno sortearia um papel de problema e um papel de personagem, e deveria escrever um história envolvendo o problema e o(s) personagem(s) sorteados. Ao escrever a história, os alunos acrescentariam outros personagens além daqueles sorteados.

Cada aluno receberia uma folha de papel almaço, onde escreveria o texto. Antes que começassem, seriam orientados para o uso correto da folha (usar a primeira página, mantendo a margem maior para cima), colocar nome e sobre a escrita do texto: escrever um título para a história (antes ou depois do texto estar pronto); uso do parágrafo no início das frases e antes do travessão; uso de letra maiúscula no início de nomes e de

frases; e da necessidade de usar pontuação nas frases (ponto final, de interrogação, de exclamação, vírgula, travessão e reticências).

Na sala de aula havia vários dicionários os quais poderiam ser consultados durante a produção do texto, possibilitando esclarecer dúvidas sobre ortografia.

Pretendia percorrer a sala, acompanhando o trabalho de todos os alunos, mas também acompanhar com mais atenção a realização da atividade pelos três alunos em alfabetização.

Esta etapa da atividade seria realizada num dia, no período de duas horas, das 13h às 15h.

Seria possível que a maioria dos alunos terminasse antes do tempo previsto, pois segundo a professora da classe, a maioria dos alunos produzia textos curtos. Conforme os alunos terminassem os textos, poderiam iniciar atividades propostas pela professora da classe.

Os textos dos alunos seriam corrigidos na pontuação e na ortografia, atendendo ao objetivo do projeto, mas indicações de correção de concordância, organização de idéias e estrutura do texto, poderiam ocorrer, caso fossem necessárias.

A correção da ortografia seria feita com a leitura dos textos por mim, a professora-estagiária, sublinhando-os assinalando-os e identificando-os com os códigos correspondentes à lista de códigos de erros, onde seriam apresentadas explicações exemplificadas sobre os usos da ortografia e da pontuação, de acordo com a variedade padrão da língua portuguesa.

No caso de erros de ortografia, seria anexado ao trabalho de cada aluno um papel onde estariam escritas as palavras como fossem encontradas nos textos dos alunos. Nestas palavras, estariam sublinhadas as partes que necessitassem de alteração.

Segunda etapa da segunda fase do projeto:

Esta etapa constituiria a reescrita e correção dos textos pelos alunos, e seria realizada num outro dia da semana seguinte a que fariam a produção do texto. Para esta etapa, o tempo previsto para sua realização seria de duas horas, das 13h às 15h.

Os alunos deveriam realizar a correção da ortografia e da pontuação, de acordo com as indicações dos tipos de erros pelos códigos, reescrevendo o texto com as correções necessárias.

Antes que os alunos iniciassem a reescrita do texto para correção de ortografia e de pontuação, eu faria a leitura e explicaria a lista de códigos de erros, no que se referia à maneira de utilizá-la e também com a finalidade de relembrar os alunos do uso dos sinais de pontuação.

Lembraria os alunos da possibilidade de uso dos dicionários da classe para auxiliar na correção de erros de ortografia; além de ser possível esclarecer dúvidas sobre a correção do texto comigo, professora-estagiária.

A seguir, apresentarei a descrição do desenvolvimento da primeira fase do Projeto Ortografia e Pontuação.

2.2.3. DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA PRIMEIRA FASE DO PROJETO

A primeira fase do Projeto Ortografia e Pontuação foi desenvolvida em dois dias. No primeiro dia, foram realizadas a primeira e a segunda etapa, e no segundo dia, a terceira etapa desta fase do projeto .

Uma diferença entre o que foi proposto e o que aconteceu foi o tempo utilizado para a realização das atividades nas duas primeiras etapas da primeira fase do projeto .

Primeira etapa da primeira fase do projeto:

Antes de entrar na sala de aula, a caminho para a classe, alguns alunos já me perguntaram se seria realizado naquele dia o trabalho de português que eu tinha dito que eles fariam comigo, ao que respondi que sim, tendo em geral como resposta, ou um sorriso ou um "Ôba!".

A professora, após os alunos e nós entrarmos na sala, enquanto os alunos já organizavam seus materiais para o início da aula, disse-me que se eu quisesse eu poderia começar.

Organizei meus materiais e fui até a frente da sala. Enquanto isto, a professora disse aos alunos que prestassem atenção que eu iria começar a trabalhar uma atividade com eles. Os alunos, que antes disso começavam a fazer silêncio ao me verem indo para a frente da sala e com a fala da professora, ficaram todos em silêncio e prestando atenção em mim.

Comecei realmente a atividade às 13h10min, dizendo aos alunos "*Boa tarde.*", ao que eles responderam em coro com outro "*Boa tarde.*".

Disse aos alunos que faríamos uma atividade, sobre a qual eu já tinha falado com eles, de produção de texto. Expliquei que a atividade seria realizada em grupo, e que eles trabalhariam nos mesmos grupos que realizam os trabalhos deste bimestre com a professora, mas que eu explicaria o trabalho e só depois eles se organizariam nos grupos.

Falei que uma parte da atividade seria realizada naquele dia, apresentando-se em duas etapas, e a terceira etapa, no dia seguinte.

Expliquei como seriam as etapas do trabalho. Disse que naquele dia, para a realização da primeira etapa do trabalho em grupos, eles iriam produzir um texto a partir de algumas figuras que eu distribuiria para eles. Expliquei que todos os grupos

receberiam as mesmas figuras e que para escreverem a história, primeiro teriam que ver todas as figuras e organizá-las de modo a criar uma história envolvendo todas elas na ordem em que eles quisessem, para com isto escrever a história que criaram. Lembrei que eles resolveriam tudo: a seqüência das imagens, quem seriam os personagens e tudo que aconteceria na história. Disse-lhes que primeiro eles deveriam organizar as figuras e pensar a história, e em seguida enumerar as dez figuras que receberiam, e então, escrever o texto. Recordei que, num texto, eles teriam que apresentar as idéias de modo organizado, que os fatos, os acontecimentos da história tinham que ter relação uns com os outros, do contrário, quem lê não entende a história. Lembrei-lhes também da importância de que ao escreverem o texto, prestassem atenção no uso da pontuação, que toda frase precisa de uma pontuação no final; no uso do parágrafo; no uso do travessão se na história houver fala dos personagens; e na escrita das palavras, sugerindo que quando tivessem dúvidas poderiam me perguntar ou usar o dicionário que eu levei; e também que não esquecessem de criar um título para a história. Neste momento, a professora e os alunos disseram que haviam mais dicionários na classe, e os mostraram na prateleira.

Continuei explicando o trabalho, pedindo que escrevessem o texto em uma folha de almaço, a lápis para ser mais fácil de realizarem as correções necessárias enquanto estivessem escrevendo o texto. Disse-lhes que, ao terminarem o texto, eles me entregariam a folha em que escreveram com as figuras presas com um clipe na seqüência estabelecida por eles, e que eu iria corrigir os textos, e devolvê-los para eles após o recreio para que eles reescrevessem o texto com as correções necessárias numa outra folha de almaço. Disse também, que, após o recreio, eles iriam colar as figuras na seqüência em que aparecem no texto, também em folha de almaço, e que nesta etapa poderiam escrever com lápis ou caneta, pois estariam "passando a limpo o trabalho".

Expliquei também, que no dia seguinte, a atividade seria finalizada com a apresentação dos trabalhos para a classe.

Após ter explicado a proposta de trabalho aos alunos, perguntei se tinham alguma dúvida. A resposta foi unânime: disseram que entenderam e que não tinham dúvida. Confesso que me espantei e fiquei um pouco preocupada, sem saber se a proposta estava tão clara ou, se eles tinham dúvidas e "não queriam" perguntar e se fosse isto, com a possibilidade do trabalho não dar certo.

Antes de pedir que eles organizassem os grupos para eu distribuir o material e eles começarem o trabalho, disse-lhes que eu estaria passando pelos grupos tirando dúvidas e acompanhando a realização dos trabalhos, e que se precisassem de mim era só levantar a mão e me chamar, que logo que possível atenderia o grupo. Disse-lhes também que teriam até 14h para realizar a primeira etapa do trabalho: organizar as ilustrações criando uma história e escrever a história. Toda esta parte de explicação da atividade teve duração de aproximadamente dez minutos. Os alunos teriam, então, quarenta minutos para realizar esta etapa da atividade.

Enquanto os alunos organizavam os grupos, o que foi rápido e de maneira organizada, já comecei a passar pelos grupos na ordem em que iam se compondo, entregando folhas de papel almaço e as ilustrações. Entreguei mais de uma folha de papel almaço para cada grupo para o caso de necessitarem de outra folha por alguma razão, mas na verdade só uma seria usada, pois seria produzido um texto pelo grupo, não havendo nem necessidade de fazer rascunho. Disto decorreu uma dúvida: tendo mais de uma folha de almaço, mas não para que cada aluno tivesse uma, o primeiro grupo que recebeu o material, perguntou-me:

— *Cada um faz numa folha? Está faltando folha aqui!*

Respondi que o grupo criaria a história e faria um único texto, que seria entregue.

Diante desta dúvida de um dos grupos, nos grupos onde eu já havia entregue o material e naqueles que ainda não, dei a mesma explicação. Percebi que os outros grupos também estavam pensando o mesmo que o grupo que me questionou, pois ou havia uma folha com cada aluno, ou no grupo os integrantes falavam entre eles que estava faltando folha.

Com os grupos formados, percebi que dois grupos estavam com apenas quatro integrantes e não cinco. Um dos três alunos em alfabetização faltou. Pensei que seria melhor que cada um dos dois alunos (um dos três faltou) entrasse em um grupo que estivesse com um integrante a menos, já que com esta situação o sorteio do grupo por cada um dos alunos em alfabetização estaria descontextualizado, porque já havia grupos incompletos. O sorteio, caso ocorresse, poderia perder o sentido de tornar a presença destes alunos nos grupos como colaboradores, e sim contribuir para a idéia de que estes colegas, que por ainda não ler e escrever com a mesma prática que eles, seriam colocados nos grupos pela professora simplesmente porque era necessário realizar um trabalho, que no momento estivesse além de suas possibilidades de fazê-lo, pela instrumentação de escrita que apresentam atualmente.

Os dois alunos em alfabetização, enquanto eu distribuía os materiais e os grupos se formavam, apenas olhavam o que acontecia na classe, sem que em momento algum me perguntassem se fariam o trabalho.

Neste início, nos grupos, um integrante olhava ou somente segurava as ilustrações. Percebendo a dificuldade dos alunos em se organizarem para ver e organizar as ilustrações, passei pelos grupos sugerindo que colocassem as ilustrações espalhadas sobre a mesa, de modo que todos pudessem ver todas, e assim poderem organizá-las criando a história que depois iriam escrever. Os grupos assim procederam e a maioria, com exceção de dois, justamente os que demoram mais para finalizar esta etapa do

trabalho, utilizaram aproximadamente dez minutos definindo a organização das imagens e a história; logo em seguida, entre 13h30min e 13h35min, já começaram escrever o texto. Os outros dois grupos começaram escrever o texto somente por volta de 13h40min e 13h45min.

Enquanto os alunos trabalhavam, eu permaneci passando pelos grupos, para tirar dúvidas e acompanhar o trabalho.

Os alunos não pediram minha ajuda na organização das ilustrações, na criação da história e na escrita do texto tirando dúvidas sobre grafia das palavras e pontuação do texto. Eu também não tive a atitude de impor esta ajuda. Primeiro, porque eles não demonstraram a necessidade desta intervenção; segundo, as necessidades dos alunos quanto à minha orientação existiu, mas no que se referiu à organização da realização do trabalho em grupo, o que me exigiu minha presença nos grupos com esta finalidade.

Quando eu passava pelos grupos, percebi que em todos eles a organização das ilustrações, a criação e a escrita do texto, eram realizadas por dois ou no máximo três integrantes. Entre estes dois ou três integrantes um aluno mantinha as ilustrações em mãos na ordem estabelecida atuando como aquele que as mostrava ao colega que escrevia a história com pouca intervenção como criador do texto, tarefa desempenhada por quem escrevia; ou além de mostrar as ilustrações a quem escrevia, realizava intervenções na criação da história, desempenhando o papel de escritor juntamente com quem era o escriba; ou no caso de haver três alunos atuando na realização do trabalho, este terceiro agia como espectador, observando atentamente a realização do trabalho pelos outros dois colegas, mas não interferindo. Enquanto isto os outros alunos do grupo passavam o tempo ora conversando entre eles, ora conversando com algum colega de outro grupo, às vezes observavam a realização do trabalho pelos colegas do grupo que o

realizavam, outros apenas ficavam quietos olhando o movimento na sala, alguns pegavam folhas do caderno para desenhar, outros o caderno para fazer alguma lição.

Tal situação exigiu minha intervenção, porque os alunos me chamavam no grupo reclamando que os colegas não os deixavam participar, dizendo "*Eles (as) não deixam fazer nada! Eles (as) fazem tudo!*". Ou então, quando eu passava pelo grupo, mesmo que minha presença não tivesse sido solicitada pelos alunos, para observar o desenvolvimento do trabalho, eu percebia que apenas dois ou três alunos do grupo realmente desenvolviam a atividade proposta enquanto os demais apenas assistiam.

Minha intervenção nesta situação constituiu em conversar com os alunos sobre a necessidade da participação de todos os alunos do grupo na realização do trabalho, dizendo-lhes: "*Todos devem participar, ajudando a criar a história e escrever o texto.*".

A resposta dos alunos que não participavam da realização da atividade diante da minha fala era sempre a mesma, justificando que os demais alunos do grupo não permitiam a participação deles: "*Eles (as) não deixam fazer nada! Eles (as) fazem tudo!*".

Minha atitude diante da justificativa dos alunos de não participarem, era dizer a eles e aos demais alunos dos grupos dos quais estes participavam: "*Todos devem participar ajudando a organizar as ilustrações, criar a história e escrever o texto. Para isto, vocês têm que participar, dar suas opiniões, e também devem pedir a participação dos colegas e deixar que eles participem. Todos que fazem parte do grupo tem que participar.*"

Para a maioria dos grupos, mesmo eu fazendo constantemente esta orientação, a situação não mudou: continuou sendo realizado o trabalho realmente por um ou dois alunos de cada grupo.

Um dos grupos, considerando minha orientação, desenvolveu uma organização que para eles significou a participação de todos no trabalho, mas que ainda gerou conflitos entre eles, pois um dos integrantes queria fazer tudo o que se referia a inventar a história. Neste grupo, com o objetivo de que todos participassem, definiram que uma pessoa escreveria o texto, outra organizaria as ilustrações, e as outras três pessoas do grupo, entre as quais foram divididas as ilustrações já estavam ordenadas para composição da história, deveriam ditar a história para quem escreveria. Esta dinâmica foi a que se estabeleceu neste grupo e o resultado foi uma história coerente. A realização do trabalho caracterizou-se pelo conflito entre os que ditavam a história, porque um deles queria ditar a história inteira, o que gerou discussão porque um dos outros dois queria fazer a parte dele, e o outro dentre estes outros dois era um dos alunos "em alfabetização", o qual não se envolveu na discussão. Este, o aluno "em alfabetização", atuou como espectador observando a realização e as discussões do trabalho, e outras vezes se distraía com um conversa com algum colega do grupo ou de outro grupo, mas sem uma participação no desenvolvimento do trabalho. Minha intervenção na orientação do trabalho foi de lembrar-lhes que todos deveriam participar.

Outro grupo também exigiu mais orientação para organização do trabalho. Neste grupo, o primeiro problema foi definir quem escreveria o texto, pois, com exceção do aluno "em alfabetização" que era integrante do grupo, todos os outros queriam escrever. Minha presença foi solicitada pelos alunos e estes discutiam quem iria escrever. Disse-lhes que poderiam revezar a função de escrita do texto. Com esta sugestão, dois dos quatro deixaram de discutir sobre quem escreveria ou não. Os outros dois ainda discutiam. Um deles disse que, no começo da realização dos trabalhos em grupo com a professora, ficou definido quem seria responsável por escrever quando realizassem os trabalhos, e no seu grupo era ele mesmo. Diante disto, perguntei ao grupo se era isto

mesmo, e todos confirmaram. Disse-lhes então, que poderiam seguir a minha sugestão de revezar a escrita ou manter a organização que já tinham anteriormente. A opção dos alunos foi deixar que o aluno que anteriormente foi definido para escrever o fizesse também neste trabalho, embora este não fosse uma atividade proposta pela professora. O desenvolvimento do trabalho neste grupo também contou com a participação de apenas três integrantes: um acompanhava o trabalho dos outros dois dando suas sugestões, um escrevia e ajudava na elaboração da história, e o outro, mostrando a seqüência das ilustrações para o colega que escrevia, também contribuía na elaboração da história. Quanto aos outros dois alunos do grupo, estes conversavam. Mesmo com minha presença freqüente dizendo aos alunos a necessidade de todos participarem, a situação não mudou.

O final desta etapa do trabalho para todos os grupos não foi o horário combinado. De início, estabeleci 40min para realização desta etapa. Quando eram 14h, horário em que seria encerrada esta etapa, os grupos estavam finalizando os textos. Disse-lhes que teriam mais 10min para encerrar. Dos seis grupos, quatro terminaram o texto no tempo estabelecido e somente dois, os mesmos que precisaram de mais tempo organizando as ilustrações, só finalizaram esta etapa do trabalho às 14h20min, utilizando 10min a mais que os demais grupos.

Quando só faltavam dois grupos finalizarem o texto, a professora passou para os alunos que já haviam terminado uma lição de matemática, dando continuidade à sua aula.

Depois que todos os grupos me entregaram os trabalhos, permaneci na sala de aula realizando a correção do texto conforme foi proposto na metodologia.

Enquanto foi realizada esta etapa do trabalho, a professora permaneceu na sala de aula trabalhando em sua mesa. A professora interveio somente algumas vezes, se algum

aluno começava falar alto ou sair do lugar, o que ocorreu algumas vezes no início da atividade.

Durante a produção do texto não foi solicitado pelos alunos orientação quanto à ortografia e pontuação nem a mim e nem à professora, e o uso do dicionário pelos alunos também não ocorreu.

Na saída para o recreio, a professora me disse que um aluno de um grupo perguntou a ela sobre a família real do Brasil, questionando onde morava, fato que a professora comentou pela curiosidade da aluno, que relacionou as ilustrações com personagens de rei e rainha com a história do Brasil, e buscou dados históricos para a elaboração da história.

A leitura dos textos e localização de erros ortográficos e de pontuação, com indicações de códigos, para que posteriormente os alunos realizassem a correção dos textos, foi realizada por mim das 14h30min às 15h20min. Esta leitura e localização de erros para o trabalho com a ortografia e a pontuação a partir de textos produzidos pelos alunos foi realizada como descreverei a seguir.

O procedimento de correção constituiu a leitura dos textos identificando os erros de ortografia e de pontuação. Cada tipo de erro foi identificado com um código, e nos textos dos alunos, onde houve erro, coloquei no local, o código que correspondia ao tipo de erro que se apresentava.

No caso de erros de grafia das palavras quanto ao uso de letras erradas, trocas de letras, ou uso incorreto de letra maiúscula para substantivos próprios, indiquei o código dos erros nos textos dos alunos. Também fiz uma lista destas palavras escritas da forma errada por trabalho, anexando esta folha ao trabalho do grupo. Portanto, ao contrário de colocar na lousa a lista de palavras da classe, entreguei a cada grupo a lista de palavras

erradas encontradas no trabalho do próprio grupo, diferente do que foi proposto na metodologia.

A mudança de procedimento justifica-se pelas seguintes razões:

- logo que a professora e os alunos chegaram do recreio, a professora começou a explicar divisão, usando a lousa;
- a professora realizou esta atividade das 15 h 20 min até 15 h 50 min, sendo que foi combinado com a professora anteriormente que eu daria continuidade ao trabalho com a realização da segunda etapa desta fase do projeto logo no retorno do recreio.

Considerando que eu estaria iniciando a segunda etapa da primeira fase do projeto mais tarde, e contando com a possibilidade de ser necessário mais tempo do que o programado, o que poderia prejudicar o trabalho pois eu teria que ir embora no máximo às 17h devido questão de horário para deslocamento até a faculdade, dia em eu teria aula.

Programei 10 a 15 minutos para explicação da realização da segunda etapa da primeira fase do projeto, que envolveria explicação do procedimento de correção dos textos pelos alunos e leitura e explicação da lista de códigos (nota-se que a explicação se faria diante das dúvidas dos alunos, pois as regras de pontuação já são conhecidas pelos alunos, assim como tudo que trata a lista de códigos). Considerei também que eu teria ainda que escrever na lousa a lista de palavras certas e erradas, o que exigiria pelo menos 10 minutos, um tempo que eu poderia utilizar acompanhando o trabalho de cada grupo e auxiliando-os na realização da correção, sendo até mesmo necessária minha presença para tirar dúvidas quanto aos erros indicados. Com isto, seriam aproximadamente 20 minutos antes do início do trabalho dos alunos com o acompanhamento necessário, programando um tempo inicial de 30 minutos para os

alunos reescreverem a história. Nesta hipótese, a atividade sem estender o tempo, caso fosse necessário, terminaria muito próximo das 17h dependendo do horário que eu iniciasse.

Pensei que um procedimento melhor seria explicar como fariam a correção dos textos e a lista de códigos, e entregar aos alunos os papéis em que anotei as palavras escritas erradas de cada grupo. Com isto, eu teria mais tempo para acompanhar o trabalho dos grupos, pois não teria que estar na lousa. Além disso, repensei a questão de dar a resposta para os alunos, o que poderia impedir que levantassem hipóteses de correção, o que ocorreria ao mostrar-lhes desde o primeiro momento a correção ortográfica. Também pensei no aspecto da questão, no que se referia às particularidades dos erros como resultados dos trabalhos de cada grupo, não sendo todos os grupos que apresentavam os mesmos erros.

A partir de todas estas considerações, em relação ao tempo e ao procedimento metodológico, ao invés de passar na lousa a lista de palavras escritas erradas pelos alunos, junto com a lista das mesmas escritas corretamente, decidi proceder entregando aos grupos os papéis com as listas de palavras escritas erradas relativas a cada grupo que eu já havia feito no momento da leitura dos textos por mim.

Segunda etapa da primeira fase do projeto:

As crianças e a professora retornaram do recreio às 15h20min, e rapidamente a professora começou a escrever na lousa algumas divisões. A professora começou a explicar aos alunos o procedimento para realização desta operação. A realização desta atividade deu-se entre 15h25min e 15h50 min, quando a professora dirigiu-se a mim dizendo que eu poderia continuar o trabalho com os alunos.

Continuando o trabalho, iniciei a segunda etapa da primeira fase do projeto dizendo aos alunos que já tinha lido os textos produzidos por eles, e que a correção da ortografia, das palavras e da pontuação seria realizada por eles ao reescreverem o texto. Mostrei um dos textos lidos por mim, indicando que havia palavras ou locais de pontuação dos textos sublinhados ou contornados com caneta com números ao lado. Disse que aqueles números eram códigos, e que eles saberiam o significado de cada código procurando-os numa lista de códigos de erros, que os grupos receberiam. Avisei que esta lista seria entregue juntamente com: as folhas de papel almaço, onde reescreveriam o texto com as correções necessárias e colocariam as ilustrações na seqüência da história; uma folha com as palavras que foram escritas erradas no texto do grupo; e o texto que produziram, com as indicações de correção. Distribuí este material aos grupos dizendo que primeiro eu faria a leitura da lista de códigos de erros que continha indicações e dicas de correção.

A distribuição do material foi rápida, e logo comecei a leitura e explicação da lista de códigos de erros.

Realizei a leitura da lista, chamando atenção para os exemplos de uso da pontuação, e para o que cada código correspondia.

Quando falava sobre o uso do ponto final, percebi um erro de digitação: no lugar da frase afirmativa coloquei o exemplo da frase negativa e vice-versa (Anexo n.º 1). Mesmo tendo revisto o material com antecedência, não percebi o erro. Expliquei aos alunos o erro, e pedi que corrigissem a folha do grupo.

A leitura foi feita num ritmo normal, nem rápido nem devagar. Ao final da leitura explicativa, na qual os alunos prestavam atenção ou acompanhando a folha ou a minha leitura, perguntei aos alunos se eles tinham dúvidas sobre as explicações de uso da

pontuação constantes na lista ou do procedimento de correção que eles realizariam. Eles disseram que não.

Antes que eles iniciassem a atividade, disse-lhes que em uma folha de papel almaço deveriam reescrever o texto realizando as correções necessárias, podendo escrever com lápis ou caneta, e que nas demais folhas deveriam colar as figuras na seqüência da história. Expliquei que, usando três folhas de papel almaço encaixadas uma dentro da outra como que um livro, eles colassem uma ilustração em cada página, na ordem da história.

Quanto à correção do texto, disse-lhes que eu explicaria suas dúvidas e que era só me chamar. Avisei que estaria passando pelos grupos acompanhando o trabalho e esclarecendo dúvidas. Lembrei-lhes que também poderiam usar o dicionário para correção das palavras escritas erradas. Encerrei estas explicações quase 16h 05 min e disse aos alunos que teriam até 16h 30 min para realizar a segunda etapa da primeira fase do projeto. Avisei que no dia seguinte seria a última etapa: apresentação dos textos para a classe.

Os grupos começaram a trabalhar e logo comecei passar pelos grupos, neste início apenas observando-os.

Em contato com o material, logo dividiram as tarefas nos grupos: alguns integrantes pegavam as ilustrações para colar, e outros, note-se os mesmos que realmente trabalharam na criação e composição da história, pegavam o texto para reescrever.

Depois de um tempo, mais ou menos 5 minutos, comecei a me dirigir a cada grupo para tirar dúvidas sobre a correção das palavras e da pontuação. Chegando nos grupos, pedia a folha com as palavras escritas erradas e explicava onde estava o erro,

escrevendo a maneira correta de grafá-las. Os alunos perguntaram sobre as palavras e expliquei-lhes os erros e mostrei a correção.

Desta vez, apenas um grupo apresentou problemas de organização discutindo quem reescreveria o texto. Este grupo foi o segundo que na primeira etapa da primeira fase do projeto apresentou este problema. Só que desta vez o problema era que o aluno "em alfabetização" queria reescrever o texto e os colegas não queriam deixar porque diziam "*Ele não sabe !*". Intervi, dizendo que todo o grupo ajudaria a corrigir e reescrever o texto, e que se ele não soubesse ou soubesse, deveriam ajudar. Não adiantou. Enquanto o aluno escrevia, os outros conversavam e organizavam as ilustrações mas não participavam da correção e reescrita do texto.

Até que em um momento, ainda quando o menino estava no início da reescrita do texto, acompanhando o trabalho do grupo, vi que ele não deixava o espaço do parágrafo. Disse que haviam esquecido do parágrafo. Ele começou a apagar para corrigir. Então eu disse aos demais integrantes do grupo que deviam ajudar o colega na reescrita da história. Passei a acompanhar outros grupos, e depois de pouco tempo observei o grupo e vi que o aluno que reescrevia o texto era outro. O aluno que antes o fazia, apresentava-se ajudando outros integrantes do grupo a colarem as ilustrações.

Dos seis grupos, quatro não encaixaram as folhas para colagem das figuras da maneira como sugeri, mas colando as ilustrações na ordem da história e uma em cada página, o que não foi considerado problema por mim, pois não alterou o trabalho.

Meu auxílio esclarecendo dúvidas quanto às correções necessárias foi pouco requisitado, o que ocorreu mais quando havia indicação de que faltava pontuação na frase, quando eu fazia um quadrado onde faltava pontuação e colocava o código 4 que era um lembrete da necessidade de verificar o uso da pontuação e da pontuação correta.

Em um dos textos ("O gigante", ANEXO N.º 3), no final fiz uma indicação para reestruturação da frase porque o sujeito poderia confundido com "o gigante e sua namorada Lilian". Escrevi no texto a pergunta "Quem teve a filha?" a fim de suscitar nos alunos uma revisão da estrutura da frase.

Quando reescreviam esta parte do texto, a aluna do grupo que o fazia me chamou perguntando o que estava errado. Sugeri que, ao contrário de colocar na mesma frase a informação de que o gigante e a namorada tiveram uma filha, a colocassem em uma outra frase, de modo a deixar claro que depois de se casarem, e que o rei deu seu trono para o gigante, o gigante e a namorada tiveram uma filha. Sugeri que a correção fosse colocar um ponto final depois de "Lilian", e iniciar na mesma linha uma frase que identifica-se quem teve a filha. A aluna aceitou a sugestão e assim reformulou a parte do texto, incluindo pontuação, e também os sujeitos da ação de modo mais claro.

Entre 16h30min e 16h40min todos os grupos entregaram o trabalho, que era composto do seguinte material: primeira versão do texto, segunda versão do texto, folhas com ilustrações coladas na sequência da história, lista de códigos de erros, lista de palavras escritas erradas com minha escrita da palavra de forma correta. (ANEXO N.º 3)

Analisando e acompanhando a primeira e a segunda etapa da primeira fase do projeto, considero que não houve envolvimento de todos os integrantes dos grupos para realização do trabalho nas duas etapas, ocorrendo que eram os mesmos alunos (dois alunos) que faziam o trabalho nas duas etapas, ou apenas mudava para outros, um ou dois, a tarefa de reescrever o texto. Nos grupos, o aluno que criavam, escreviam e reescreviam a história, o fazia sem consultar o grupo todo, mas apenas o colega do grupo bem próximos dele, sem pedir, incentivar ou permitir a colaboração dos demais colegas do grupo. Os demais alunos do grupo também não impunham a sua

participação, aceitando a situação, limitando-se a realizarem a colagem das ilustrações, e feito isto, passavam o restante do tempo quietos ou conversando.

Na segunda etapa da primeira fase do projeto foi mais comum a ocorrência de conversas entre os alunos dos grupos que não reescreviam os textos. Ocorreu também na segunda etapa que estes alunos pegavam caderno e livro de matemática para fazer a lição que realizam antes do recreio. Os alunos dificilmente saiam dos lugares ao que a professora chamava a atenção.

Quando eu percebia antes da professora que algum aluno estava em pé conversando com colegas de outro grupo, sem colaborar na realização da atividade pelo grupo dele, minha ação era chegar perto do aluno e com voz normal pedir que ele voltasse para o grupo dele para ajudar na realização do trabalho.

Nem sempre o aluno realizava esta ação imediatamente ao meu pedido, mas sim, antes terminava a conversa com o colega para depois retornar ao grupo do qual era integrante.

Quando retornava ao grupo, eu ia até lá e dizia que todos deviam colaborar, participando da reescrita e correção do texto. Eu dizia mesma coisa quando percebia que algum aluno fazia outra lição dada pela professora, pedindo que o caderno e o livro fossem guardados. A reação era dizer para mim "*Ah, professora!*" e, em seguida, guardar o material. A atitude seguinte, no entanto, não era começar a participar do trabalho, mas sim ou simplesmente não fazer nada e ficar quieto, ou começar a conversar, ou ainda, depois de algum tempo pegar novamente a lição da professora para fazer.

Diante desta situação eu passava constantemente pelos grupos dizendo que todos deviam participar, que o trabalho deveria ser feito com a colaboração de todos os integrantes do grupo.

Um dos alunos "em alfabetização", tentou participar reescrevendo o texto para a correção, mas os demais integrantes do grupo não lhe permitiram fazê-lo a partir do momento em que eu disse ao menino que ele tinha esquecido do parágrafo, e à eles, que deveriam colaborar com o colega na atividade de reescrita. Os alunos "em alfabetização" foram os que mais facilmente aceitaram não participar do trabalho, desistindo de ter sua contribuição aceita logo com a primeira demonstração de que esta não interessava aos alunos do grupo que se colocavam na função daqueles que fariam o trabalho. Não houve atuação dos alunos auxiliando na criação da história e no acompanhamento do trabalho do grupo no que se referia à escrita do texto e trabalho com ortografia e pontuação.

Os demais alunos também "aceitavam" a sua não participação no trabalho, mas mesmo assim quando eu passava pelos grupos reafirmando que todos deveriam participar, sempre reclamavam ou justificavam que os colegas que realizavam a atividade no grupo não os deixavam fazer nada.

A situação que se instalou foi: alguns alunos assumiam o trabalho sem consultar os demais para a realização do mesmo, e os que não tinham a participação aceita concordavam com a situação.

No decorrer da segunda etapa da primeira fase do projeto, a professora da sala fez o seguinte comentário conversando comigo: *"São os alunos que sempre trabalham que tomam o trabalho."*

À medida que os grupos entregavam os trabalhos, estes iniciavam a lição que a professora antes havia passado e que não foi terminada.

Quando todos os grupos me entregaram os textos reescritos, antes que eu fosse embora, lembrei-lhes de que no dia seguinte seria finalizado o trabalho, com a

realização da terceira etapa da primeira fase do projeto, que consistiria na apresentação dos textos para a classe por cada grupo.

Terceira etapa da primeira fase do projeto:

No dia da realização da terceira etapa da primeira fase do projeto, novamente no momento em que os alunos se encaminhavam em fila para a sala de aula, no início do período de aula, alguns me perguntaram sobre a realização do trabalho. Perguntaram se ele seria terminado naquele dia, ao que eu respondi que sim, havendo por parte dos alunos sorrisos. Mesmo daqueles que de fato não participaram da primeira e da segunda etapa da primeira fase do projeto.

Logo que todos os alunos entraram na sala, momento após o qual ocorreu a minha entrada com a professora, a professora disse-me que eu poderia iniciar a aula.

Assim que eu estava com o material organizado e os alunos já estavam com os materiais arrumados, iniciei a aula dizendo "*Boa tarde!*".

A maioria dos alunos, conversando, não respondeu ou nem ouviu.

A professora chamou-lhes atenção, dizendo-lhes para prestarem atenção, ao que os alunos pararam de falar e prestaram atenção no que eu dizia.

Disse-lhes que seria realizada a última etapa do trabalho, e que nesta eu chamaria um grupo de cada vez na frente da sala para apresentar a história, sem necessidade de formar os grupos com as carteiras.

Expliquei que os grupos deveriam apresentar a seqüência das ilustrações e a história que criaram, orientando que a apresentação do texto poderia consistir na leitura do texto pelo grupo ou então em que o grupo, sem ler, contasse brevemente a história.

Cada grupo que recebia o trabalho se dirigia até a frente da sala e apresentava a sua história. Todos os alunos o fizeram sem haver recusa de ninguém em apresentar o trabalho para os colegas estando à frente da classe.

Todos os grupos realizaram a apresentação na seguinte seqüência: mostravam as ilustrações na seqüência estabelecida pelo grupo, e depois liam o texto.

Na apresentação, ocorreu a participação de todos os integrantes do grupo, mesmo daqueles que na elaboração a desenvolveram constantemente. Isto porque, logo que recebiam o trabalho, em todos os grupos todos os integrantes, logo que chegavam à frente da sala, antes de iniciar a apresentação, conversavam entre eles decidindo quem devia ler, como, e por quem e como seriam mostradas as ilustrações. Foi interessante notar que três grupos revezaram a tarefa de leitor, entre pelo menos dois alunos, assim como a tarefa de mostrar as ilustrações entre os demais. Nos demais grupos, houve apenas um leitor, e os demais alunos revezavam a tarefa de mostrar as ilustrações.

A apresentação do texto ficou restrita à leitura do texto, nenhum grupo contou a história sem ler.

Outro fato importante foi a realização da leitura não (ou não somente) pelos alunos que tiveram uma ação mais efetiva na realização da primeira etapa do trabalho, havendo a participação dos demais integrantes dos grupos. Além disso, apesar da divisão de tarefas na apresentação do trabalho, percebia-se claramente na apresentação de todos os grupos que havia o acompanhamento e a atenção de todos durante toda a apresentação do grupo: enquanto o texto era lido por um integrante, os demais ouviam atentamente a leitura do colega, e às vezes os colegas que estavam ao lado de quem lia, acompanhava a leitura com os olhos, falando ao leitor sobre enganos que ele havia cometido na leitura na hora em que estes ocorriam, ou ajudando-o a entender a letra do texto do colega que havia escrito o texto. A apresentação da seqüência das ilustrações

também contou com a atenção de todos os integrantes dos grupos, mesmo daqueles que não a realizavam, de modo que todos acompanhavam a apresentação, havendo auxílio de uns com os outros.

A leitura dos textos pelos alunos foi boa, apresentando problemas quanto ao volume da voz, que às vezes era muito baixa. Isto era trabalhado durante a apresentação, pois eu assistindo à apresentação dos grupos estando no fundo da sala e caminhando pela sala, quando percebia que estava difícil de ouvir, pedia a quem estava lendo que lesse mais alto; esta orientação também era feita pelos demais integrantes do grupo que apresentava, assim como pelos colegas que assistiam, quando percebiam que era necessário ler mais alto. Apesar da variação do volume de voz, a leitura de todos os textos foi compreensível, isto porque a classe mantinha-se quieta, tendo ocorrido poucas conversas, os quais não comprometeram a apresentação dos trabalhos. Quando alguns alunos começavam a conversar, e a conversa começava dispersar a atenção de outros alunos, ou a conversa começava se prolongar comprometendo o acompanhamento das apresentações, eu chegava perto de quem conversava e dizia para ele ou eles, em voz baixa "*Vamos ouvir os colegas do outro grupo?*" ou "*Preste atenção.*", e voltava para o lugar sala onde eu estava antes. Com isto os alunos, na maioria das vezes, encerravam a conversa, e quando isto não ocorria, com outra intervenção minha, sendo esta como da primeira vez, os alunos paravam de conversar, o que nem sempre significava que comessem ou continuassem a prestar atenção na apresentação que ocorria. Às vezes se dispersavam, distraíndo-se com os lápis.

Esta etapa do trabalho iniciou-se às 13h10min, logo no início da período de aula, ocorrendo minha introdução durante 5 a 10 minutos, e a apresentação de cada um dos seis grupos em 10 min, como o planejado. A apresentação dos grupos terminou às 13h40min.

Na apresentação de todos os grupos, confirmava com cada grupo no momento da apresentação da seqüência das ilustrações, em que ordem da seqüência eles colocaram a ilustração que no livro de Ana Maria Machado é a primeira. Todos os grupos fizeram seqüências diferentes, mas apresentando sempre esta ilustração como a que finalizava a história. As histórias também foram bem diversificadas, mesmo sendo utilizados personagens parecidos.

Logo após a apresentação do último grupo, dirigindo-me à frente da sala, disse aos alunos que gostei muito dos textos, e perguntei se eles imaginavam de onde eram aquelas ilustrações que eles receberam para organizar e criar uma história a partir delas. Alguns alunos disseram imediatamente que as ilustrações foram xerocadas. Prossegui mostrando-lhes o livro "História Meio ao Contrário", dizendo que aquelas eram as ilustrações do livro.

Conversando, fiz uma breve apresentação do livro dizendo que a autora do livro é Ana Maria Machado, uma escritora muito conhecida de livros de histórias para crianças.

Disse que aquelas eram as ilustrações da história que a autora tinha escrito, e que a ordem em que elas apareciam no livro era diferente da ordem em que os grupos as organizaram, assim como a história do livro também diferente das deles. Em seguida, disse que eu contaria rapidamente a história do livro, sem ler e mostrando a seqüência das ilustrações no livro.

Iniciei dizendo aos alunos:

— *Esta é uma história um pouco diferente das histórias que geralmente conhecemos. O título já dá uma dica do por que disto: "História Meio ao Contrário". Todos os grupos quando organizaram as ilustrações fizeram seqüências diferentes, mas em todas apareceu a ilustração em que apareciam um rei, uma rainha e uma princesa, com a frase "E então eles se casaram, tiveram uma filha linda como um raio de sol e*

viveram felizes para sempre...", como a última ilustração de todas as seqüências. E a primeira ilustração das seqüências foi diferente dependendo do grupo. Pensando no que eu falei, no título da história, qual vocês acham que é a primeira ilustração que aparece no livro?

Conforme eu falava com os alunos, com o livro em mãos mexia com ele deixando-o entreaberto, o que não foi proposital. Com isto, logo os alunos que sentavam na frente, responderam rapidamente:

— É da o rei e da rainha!

Disse-lhes que tinham razão e mostrei o livro para a classe, apresentando rapidamente a seqüência das ilustrações. Logo, houve a reação de alguns alunos dizendo:

— Então a gente errou, porque a gente não fez assim.

— Não. Ninguém errou, porque o trabalho era interpretar, entender as ilustrações como vocês quisesse, assim como organizar as ilustrações e criar a história dependia do que vocês pensariam sobre as ilustrações. Não tinham que copiar a história do livro, mas sim criar a história de vocês. Quando a gente olha uma imagem, uma ilustração, mesmo que todos concordem em alguma coisa sobre ela, cada um também pensa coisas diferentes sobre ela. Vocês não erraram. — expliquei.

Em seguida comecei a contar rapidamente a história, mostrando a seqüência das ilustrações, lendo apenas o primeiro e o segundo parágrafo do texto do livro, onde a autora justificava porque a sua história começava pelo final. Continuei contando rapidamente a história, sem falar muitos detalhes sobre os acontecimentos e as razões dos acontecimentos da história.

Depois de falar rapidamente sobre a história, disse aos alunos que era um livro que eu havia gostado muito, mas que por ser um pouco longo, a leitura naquele dia

ficaria cansativa. Mas que eu levaria um exemplar do livro para eles, para que pudessem ler a história, trocando a cada semana quem iria ler, o que a professora, como já havia combinado com ela numa conversa anterior, organizaria.

Para encerrar, perguntei se eles gostaram de fazer o trabalho e das histórias. Os alunos disseram que sim, que gostaram da atividade, e de todas as histórias, não só a do livro. A atividade foi encerrada aproximadamente às 14h.

Depois que eu terminei a atividade, a professora deu continuidade à aula, comentando comigo e com os alunos que gostou do trabalho e das histórias que eles criaram, dizendo-lhes que foram muito criativos e organizados, superando as expectativas dela. Após isto, a professora leu os trabalhos produzidos pelos alunos, fazendo o mesmo comentário.

Combinei com a professora que pegaria a avaliação dela a respeito do meu trabalho, na próxima semana, quando levaria o livro para os alunos. Ela disse que se eu quisesse ela faria e já me entregaria. Disse-lhe que não era necessário que ela a fizesse por escrito naquele momento para me entregar imediatamente, pois eu já havia usado um tempo da aula e não queria atrasar o trabalho dela com a classe, e que eu também teria que voltar lá na próxima semana. Ela concordou, e eu a lembrei que ela definiria os critérios de sua avaliação, que a intenção desta era servir de subsídio para uma avaliação de minha prática docente na realização do projeto.

Antes de ir embora, perguntei aos alunos se eu poderia ficar com os trabalhos deles para fazer um relatório do trabalho para a faculdade. Os alunos concordaram em não ter os trabalhos devolvidos.

Na semana seguinte, no dia combinado com a professora e com os alunos, fui até a escola levar o livro e buscar a avaliação da professora.

Cheguei no horário de início da aula, e no caminho para a sala de aula alguns alunos já me perguntavam se tinha levado o livro, o que confirmei.

Na sala de aula, antes de falar com os alunos a professora disse que já faria a avaliação por escrito. Disse-lhe que eu poderia esperar caso ela quisesse primeiro iniciar a aula. Ela disse que já tinha conversado com os alunos e que eles já sabiam o que tinham que fazer. Realmente os alunos já estavam com um livro sobre a mesa lendo algumas coisas.

Ela escreveu a avaliação rapidamente e antes de me entregar falou com os alunos. Ela disse que eu havia pedido uma avaliação do trabalho que eu tinha realizado na classe por escrito, e que ela leria o que escreveu para eles.

Antes de ler, ela me disse que no dia anterior já havia conversado com a classe sobre o trabalho e sobre esta avaliação, e que lhes disse que gostou muito do trabalho, e que eles haviam superado as expectativas dela, o que já havia comentado no encerramento das atividades do projeto. Ela disse que quando disse isto aos alunos no dia anterior, eles disseram-lhe *"Por que? Professora, você achava que a gente não era capaz de fazer!"*

A professora leu a avaliação que escreveu e perguntou aos alunos se eles concordavam com o que ela escreveu, se poderia ser daquele jeito, e se tinham algo que queriam que ela acrescentasse. Os alunos, depois de ouvir atentamente a leitura da avaliação, disseram que concordavam e que não queriam acrescentar nada.

Agradei os alunos e a professora, e lembrei os alunos que eu tinha entregado o livro para a professora. Eles perguntaram para a professora se ela emprestaria para eles levarem para casa para ler. Ela confirmou que sim, dizendo que cada aluno teria uma semana para ficar com o livro e ela seguiria a ordem da lista de presença para que todos pudessem ler.

A seguir, apresentarei a descrição do desenvolvimento da segunda fase do Projeto Ortografia e Pontuação.

2.2.4. DESCRIÇÃO DO DESENVOLVIMENTO DA SEGUNDA FASE DO PROJETO

A segunda fase do Projeto Ortografia e Pontuação foi desenvolvida em duas etapas.

Primeira etapa da segunda fase do projeto:

Chegando na escola no início do período de aula, acompanhei a entrada dos alunos em sala de aula, momento em que eles comentavam que fariam uma atividade de produção de texto.

No último dia que estive no estágio combinando com a professora da classe a realização da atividade, avisei aos alunos que nas próximas aulas eu trabalharia com eles uma atividade de produção de texto, só que desta vez, individual.

Quando disse que a atividade seria realizada, os alunos reagiram com sorrisos e falas de aprovação, mas quando completei minha fala, dizendo que o trabalho seria individual, alguns lançaram um "Ah..." de desgosto.

No dia da realização da atividade, logo que os alunos entraram na sala de aula e arrumaram os materiais, iniciei a aula.

Comecei a atividade dizendo aos alunos que esta seria de produção de texto individual, e como o trabalho realizado anteriormente, pretendia-se trabalhar a ortografia e a pontuação.

— *Para começar a atividade, vamos discutir um pouco sobre a história do livro "História Meio ao Contrário", aquele que vocês escreveram histórias a partir das*

ilustrações, e que há duas semanas atrás a professora L. leu para vocês. Quem se lembra o que acontecia naquela história? — perguntei aos alunos.

— O dia e a noite. — M. respondeu.

— O que acontecia com o dia e a noite? — perguntei.

— O rei ficou louco porque descobriu que o dia foi roubado. — disse M.

— Porque era a lua que de noite ficava no lugar do sol. — acrescentou outro aluno.

— Isto. Mas o rei não sabia disso. — acrescentei. — Então o problema da história era o roubo do dia?

— É. O dia era roubado. — M. respondeu.

Escrevi na lousa : "Problema da história: O dia era roubado."

— Então o problema da história é o acontecimento principal da história, aquela situação que causa a ação dos personagens. Nesta história, o dia dar lugar à noite foi entendido pelo rei como um roubo, pois o rei até então, como vivia sempre preocupado só com o que acontecia dentro do seu castelo, não sabia que aquilo era o anoitecer, e que sempre acontecia. E se a história tem o problema , ela precisa ter quem está envolvido neste problema, quem faz as ações por causa deste problema. Quem descobriu que o dia era roubado? — perguntei aos alunos.

— O rei. —os alunos responderam.

— E o que aconteceu depois disso? — perguntei.

— Ele ficou louco e queria saber quem tinha feito aquilo. Ele queria descobrir o ladrão e chamou o primeiro-ministro. — respondeu um aluno.

— Então o rei era o que na história? A história tem um problema, e também quem faz alguma coisa sobre o problema. Frente ao roubo do dia, o rei ficou bravo e

procurou o primeiro ministro para saber o que ocorria. O que o rei era na história? — perguntei para a classe.

— *Personagem.* — a classe respondeu.

— *Isso. E quais os outros personagens da história?* — perguntei.

Os alunos começaram a falar todos ao mesmo tempo, enquanto eu anotava na lousa os personagens que eles citavam. Disse-lhes que era preciso que falassem um de cada vez, levantando a mão e esperando a vez, pois eu não conseguia ouvir todos ao mesmo tempo e nem escrever tudo de uma vez. Disse-lhes que ouviria todos que quisessem falar, desde que cada um esperasse a vez de falar.

Os alunos que queriam falar (muitos) levantaram a mão e um por vez, na ordem das fileiras, falava um personagem da história, ao mesmo tempo em que eu escrevia na lousa.

Um aluno disse que o "real banho" que o rei deveria tomar era um personagem. Perguntei para o aluno se era isso mesmo. Ele não respondeu. Nisto, os demais alunos disseram que não. Em seguida, expliquei que o "real banho" não era personagem, mas sim algo que o rei deveria fazer. Neste momento a professora da classe disse aos alunos que naqueles dias já tinha sido falado nas aulas o que eram personagens, lembrando-os que personagem era quem fazia alguma coisa na história, e dizendo que o real banho não fazia nada na história.

Após todos os alunos que quiseram terem falado, disse à classe quais os personagens que eles tinham esquecido, acrescentando-os à lista de personagens escrita na lousa, e dizendo em que parte da história estes apareciam.

Perguntei aos alunos por que eles não se lembraram daqueles personagens. A respostas referiram-se ao fato destes terem aparecido pouco na história e rapidamente.

Em seguida, perguntei aos alunos quais dos personagens da lista eram os mais importantes da história, ou seja, quais tiveram ações mais importantes. Os alunos disseram quais foram e eu os assinalei na lista, dizendo-lhes que eram aqueles os personagens principais da história.

Continuando a atividade, disse-lhes que cada um deveria pegar dois papéis dos que seriam distribuídos, e escrever em um deles, um problema; e no outro, um ou mais personagens, quem faria alguma coisa em relação aquele problema, exemplificando: "Problema: Ficar preso no elevador. Personagem: Uma velhinha."

Expliquei que depois os papéis com personagens seriam colocados em uma sacola, e em outra, os dos problemas; e que em seguida, cada aluno sortearia um papel de personagem e outro de problema, e que com estes, cada um faria uma história. Exemplifiquei com a personagem e o problema que eu já havia citado: *"Por exemplo: Se eu sorteasse o problema 'Ficar preso no elevador.' e como personagem 'Uma velhinha.', eu faria uma história de uma velhinha que ficou presa no elevador, e poderia falar como isto aconteceu, se ela conseguiu sair, como, se precisou da ajuda de alguém, de quem."*

Disse que eles teriam que usar os personagens que eles sorteariam, mas que se quisessem poderiam acrescentar outros além daqueles na história. Avisei que não haveria problema, se alguém sorteasse o problema e ou o personagem criado por ele mesmo, mas que era provável que isto não aconteceria.

Perguntando se tinham dúvidas, ninguém se manifestou. No entanto, quando os alunos tiveram que escrever o problema e o personagem, vários começaram a se levantar e me perguntar ao mesmo tempo, o que deveriam escrever, e eu repetia a explicação para eles, o que era difícil pela movimentação dos alunos.

A professora dizia para os alunos sentarem, e começou a andar pela sala, verificando o que os alunos escreviam e tirando dúvidas.

Não sendo possível esclarecer as dúvidas com aquela movimentação constante dos alunos, pedi para os alunos sentarem, o que foi reafirmado pela professora.

Com os alunos sentados de volta em seus lugares, perguntei a eles quem havia entendido o que deveria ser feito, pedindo que estes erguessem a mão. Metade da sala, aproximadamente, ergueu a mão. Logo, perguntei quem dos que entenderam poderia dizer o que entendeu.

Um aluno levantou a mão e explicou corretamente. Eu repeti o que ele falou e o exemplo que eu já tinha falado (o da velhinha presa no elevador). Os alunos disseram ter entendido.

Depois disso, eu e a professora da classe continuamos esclarecendo as dúvidas dos alunos. A professora da classe fez um acompanhamento da classe em geral, e eu os que apresentaram mais dificuldade, entre eles, dois dos três alunos em alfabetização (o terceiro teve ajuda da professora), e outros três alunos da classe.

Os alunos que acompanhei não sabiam o que poderia ser o problema, qual inventar e ou , como escrever o que pensou.

Quando o aluno não conseguia escrever o que tinha pensado, eu soletrava as palavras. E quando a dúvida era em formular o problema, eu citava outros exemplos, incentivando-os a me dizer outros, e ajudava-os a formularem o enunciado do problema depois deles falarem suas idéias.

No caso de um dos alunos em alfabetização, mesmo falando vários exemplos, ele não conseguia criar o dele. Sendo assim, perguntei o que ele tinha feito naquele dia antes de ir para a escola. Não havendo resposta, disse que ele poderia escolher uma

coisa que tinha feito em casa, que não precisava falar de tudo que fez. Com isto, ele disse-me que lavou a louça.

Expliquei ao aluno que a ação de lavar louça era o problema e o personagem que a realizou, como foi ele mesmo, teria que ser "eu". Assim sugeri ao aluno que esta situação fosse o problema que escreveria.

A resposta do aluno à minha sugestão foi: *"Mas eu não sei escrever isso."* Disse-lhe que isto não era problema, que eu o ajudaria. Eu ditei o problema e o personagem para ele, falando e perguntando-lhe quais as letras e sílabas que formavam as palavras que ele teria que escrever, o que o ajudava porque ele conhecia a escrita de quase todas as letras e sílabas.

A segunda etapa da segunda fase do Projeto Ortografia e Pontuação foi realizada em outro dia.

Segunda etapa da segunda fase do projeto:

Iniciei a aula às 13h10min, logo que os alunos tinham o material organizado, após a entrada na sala de aula.

Disse-lhes que eu tinha lido os textos, indicando correções de ortografia e de pontuação que deveriam ser feitas. Expliquei que os erros de ortografia e de pontuação estavam indicados por códigos, e que eles receberiam a lista destes códigos para identificar os erros, onde também encontrariam explicações e exemplos de usos de pontuação, que auxiliariam na correção dos textos.

Mostrei aos alunos que, além da lista com os códigos de erros, eles receberiam uma folha onde eu reescrevi as palavras que encontrei no texto deles com erros de ortografia. Expliquei que nesta folha as palavras foram reescritas da maneira como foram encontradas no texto e não da maneira correta, e que isto serviria para facilitar a

correção, uma vez que a parte da palavra onde apresentava problema estava sublinhada. Lembrei os alunos de que para a correção da ortografia, além de tirar dúvidas comigo, com a professora da classe ou com um colega, o dicionário também poderia ser usado. Imediatamente os alunos pegaram os dicionários da prateleira da classe, distribuindo-os entre eles.

Em seguida, fiz a leitura da lista de códigos de erros para a classe, a qual os alunos acompanharam tendo em mãos esta lista.

Com esta leitura, foi lembrado o uso da pontuação, e fiz algumas orientações gerais para a classe quanto a erros freqüentes encontrados nos textos e para os quais não havia códigos e sim outros tipos de orientações, e também os orientei sobre um problema identificado por mim durante a correção dos textos na lista de códigos.

Disse-lhes que na lista constava o mesmo código para ponto de exclamação e dois pontos, um erro de digitação que só percebi quando quase terminava de corrigir os textos. Expliquei que, após ter percebido o erro, no caso de erro no uso destas pontuações usei o código 4, que indica apenas que a pontuação precisa ser revista, mas não traz nenhuma identificação específica do erro apresentado. Mas nos trabalhos que já tinham sido corrigidos, usando o código específico do ponto de exclamação e dos dois pontos (4c), era preciso que os alunos relessem a frase para saber que a correção exigia ponto de exclamação ou de dois pontos, o que completei dizendo que não seria difícil pois os dois pontos só poderiam ser usados antes da fala de personagem e de enumerações. (ANEXO N.º 1)

Expliquei aos alunos, que um erro comum foi o uso do travessão sobre a linha e não no meio da linha, e que algumas vezes eles faziam parágrafos muito pequenos, o que às vezes, fazia com que o espaço do parágrafo fosse confundido com a margem, onde só se escrevia para continuar a mesma frase. Disse-lhes também que em alguns

casos sugeri a retirada de palavras ou partes de frases de seus textos que eram desnecessárias, porque sem estas o sentido da frase já estava completo e, nestes casos, a palavra ou a parte da frase apareceria circulada ou sublinhada, com a mensagem "Não precisa.". Também orientei-lhes que quando a mensagem referindo-se a uma palavra, frase ou parte de frase sublinhada, era "Não entendi.", significava que, na correção, eu não tinha entendido o que foi escrito (a caligrafia), ou então a parte do texto estava confusa ou sem sentido e precisava ser reformulada. Esclareci também que quando a mensagem era "Melhor" , seguido de uma palavra ou uma frase entre aspas (por exemplo: melhor "que"), era uma sugestão de modificação para reestruturação de frase ou para troca de palavra, de modo a tornar o texto mais claro, melhor estruturado e evitar repetição de palavras, lembrando os alunos que ao reescreverem o texto, apenas deveriam substituir o que foi sublinhado no texto escrito por eles pela frase ou palavra sugerida, sem necessidade de usar aspas.

Avisei aos alunos que encontrariam seus textos com muitos códigos e anotações minhas, mas que não precisavam se assustar, ou achar que não conseguiriam fazer a correção. Disse-lhes para realizarem a correção com calma, prestando atenção nos códigos e nas indicações de correção e, no caso de dúvidas, levantassem a mão e esperassem que eu fosse até os seus lugares, pois caso não houvesse esta organização, seria difícil atender a todos ao mesmo tempo.

Em seguida, chamei os alunos, um de cada vez e pela ordem dos trabalhos, para entregar os trabalhos para correção. Os alunos receberam o texto que tinham escrito com as indicações de correção, a folha com as palavras encontradas escritas erradas, a lista de códigos de erros e uma folha de almanaque para reescrever o texto com as correções necessárias.

Os alunos, logo que terminei de entregar todos os trabalhos, começaram a pedir auxílio na realização do trabalho, sendo as dúvidas comuns: sobre o que significava algum código, ao que eu lhes mostrava a lista, explicando novamente como localizá-lo na lista; e quando no texto havia a mensagem de que eu não tinha entendido o que estava escrito ou de que a idéia estava confusa, ao que eu explicava o que e por que eu não tinha entendido.

A maioria dos alunos não procurou a mim para correção da ortografia. Foram poucos os alunos que pediram orientação para dizer o que estava errado na escrita das palavras, e dentre eles estavam os alunos que, na etapa de produção do texto, necessitaram de um acompanhamento mais direto de minha parte. No caso destes alunos, assim como com todos os outros, primeiro eu pronunciava corretamente a palavra que havia sido escrita errada de maneira correta na pronúncia, depois li como o aluno a escreveu. No caso de o aluno ter trocado letras que alterassem o som da palavra, a maioria dos alunos percebia qual era o erro. Era mais difícil para os alunos perceberem o erro, quando este ocorria por falta de acento ou por trocar letras, mas letras que não alteravam o som da palavra.

Para os três alunos em alfabetização e para alguns outros, não foi possível eles mesmos perceberem os erros, tendo eu que dizer-lhes qual a correção a ser feita e escrever a palavra da maneira correta. Para os demais alunos, também aconteceu de eu dizer o que estava errado, mas não para a correção do texto todo.

Como na primeira atividade, desta vez os alunos sempre requisitavam ajuda.

Na primeira atividade, eu acompanhei somente o trabalho de alguns alunos, especialmente os três em alfabetização.

Desta vez, a presença da professora auxiliando os alunos foi menor, pois no momento desta atividade, ela permanecia na sala de aula corrigindo trabalhos dos

alunos para fechamento das notas do bimestre, atendendo os alunos apenas se fossem até ela.

Neste contexto, com a intenção acompanhar o trabalho de todos, mas sem deixar de atender aos alunos que apresentassem maiores dificuldades, conversei com cada aluno da classe seguindo a ordem das fileiras, perguntando a cada um suas dúvidas e esclarecendo-as. Algumas vezes alunos iam até onde eu estava para esclarecer dúvidas, ao que eu respondia; logo os alunos retornavam ao trabalho, não tendo sido estas interrupções prejudiciais no atendimento aos alunos e ao desenvolvimento do trabalho. A maioria dos alunos esperou até que chegasse sua vez de ser atendido.

Os alunos "em alfabetização" e mais outros dois foram os que mais dificuldade apresentaram e os que exigiram mais acompanhamento. Este acompanhamento foi feito para quatro destes cinco alunos. O outro, um dos alunos em alfabetização, apenas teve o acompanhamento enquanto eu passava de aluno em aluno, pois terminou logo a reescrita do texto.

A correção do texto feita por este aluno me chamou muita atenção, porque na primeira conversa que tive com ele, esclareci a correção da ortografia de algumas palavras, dizendo-lhe o que corrigir, pois ele não conseguiu fazer isto sozinho, e ele também me procurou enquanto eu falava com outros alunos para perguntar sobre a escrita de outras palavras. Quando li os textos reescritos, o interessante foi que este aluno não copiou o texto realizando as correções necessárias, mas sim reescreveu o mesmo texto com outras palavras, utilizando algumas palavras do texto anterior, algumas corretamente e outras não, e fez a correção da estrutura do texto que eu havia indicado e explicado, a qual referia-se à necessidade de organizar as idéias para compreensão do texto.

Quando terminei de falar com cada aluno, fiz a correção do texto de uma aluna que esqueceu de entregá-lo no dia da produção do texto. Fiz a correção relendo o texto ao lado da aluna, escrevendo no texto dela os códigos para correção e comentando as correções necessárias. Tratava-se de um texto sem grandes problemas de correção e o fato de ter sido feito assim, não resultou em problemas, pois no início da aula a professora me avisou que a aluna havia esquecido de me entregar o trabalho. A aluna me entregou o trabalho e, enquanto eu fiz a orientação dos alunos cujos textos já tinham sido corrigidos, a aluna esperava que eu corrigisse o dela, realizando atividades propostas pela professora, as quais seriam realizadas pelos alunos logo que terminassem a atividade proposta por mim.

Os alunos iniciaram a reescrita do texto às 13h30min, quando eu também comecei a conversar com cada um. Aproximadamente às 14h30min, terminei a fase da conversa individual com cada aluno e a correção do trabalho da aluna que não o havia entregue.

Retornei ao acompanhamento dos alunos que verifiquei que apresentavam mais dificuldade.

Uma aluna, que não era da classe no primeiro semestre, não conhecia este tipo de atividade. Ela sempre me procurava para esclarecer a que tipo de correção os códigos se referiam e se a forma como pretendia corrigir a pontuação e a ortografia estava correta.

Dois dos três alunos "em alfabetização", não conseguiam fazer a correção com a lista de códigos, mesmo depois de explicar-lhes como fazer e de anotar as correções que eles deveriam fazer nas palavras. Mesmo assim eles estavam apenas copiando o texto sem as correções.

As alunas, que como relatei na descrição da primeira, exigiram maior acompanhamento: aquela que tinha problemas de comportamento normalmente e que na produção do texto precisou de orientação para elaboração da história, e a outra, que

sempre perguntava se o que ela já tinha escrito era o bastante para terminar o texto. Estas duas alunas, no momento da correção do texto, precisaram que eu dissesse o que deveria ser corrigido quanto à pontuação e à ortografia, assim como os dois alunos em alfabetização; mas, diferente deles, conseguiam entender o que deveria ser corrigido com mais facilidade do que eles, sem que eu tivesse que explicar tantas vezes, além de dominarem bem mais do que eles, a leitura e a escrita, o que facilitava a correção porque elas liam as minhas anotações para correção, assim como a lista de códigos.

Às 14h55min, dos trinta e três alunos da classe, dez ainda realizavam a correção do texto, e os demais já realizavam atividades propostas pela professora da classe.

Entre os que não tinham terminado estavam os cinco alunos que exigiam mais atenção: a aluna que corrigi o texto naquele dia; três alunos que realizavam a atividade sem problemas de dúvidas, mas mais devagar pelos textos serem maiores e por serem mais lentos que os outros na realização das atividades; e um aluno que não tinha dúvidas na correção, mas que era mais lento para realizar a atividade e que distraía-se falando com os colegas que já tinham terminado (no caso deste aluno, a professora disse que este tem sido seu comportamento neste bimestre, que não acontecia anteriormente, e que tem sido acompanhado de apresentação de atividades incompletas).

Conversei com a professora e esta permitiu que estes alunos tivessem mais um tempo para terminar. Eles teriam recreio das 15h às 15h20min. Propus que eles tivessem até 16h30min para terminar, uma hora a mais, o que foi aceito pela professora. Com isto, eu poderia acompanhar os alunos com mais dificuldades (duas alunas e os dois alunos em alfabetização), com os quais a correção e reescrita do texto se fazia muito como uma entrevista individual, em que eu lia com o aluno o texto deles, falava-lhes o que significava o código de correção e dizia-lhes como corrigir.

Com as meninas, eu explicava e não precisava acompanhar o tempo todo, elas trabalhavam sem eu estar ao lado delas após terem sido orientadas.

Mas no caso dos meninos em alfabetização, era preciso estar o tempo todo ao lado, sendo que o fato de sentarem em fileiras vizinhas, um ao lado do outro, facilitou bastante o acompanhamento do trabalho. Com estes alunos a orientação tinha que ser mais intensa, porque apresentam muita dificuldade para escrever as palavras, sendo necessário que fossem soletradas ou ditas de modo silábico, ou às vezes até que eu escrevesse a palavra para copiarem ou alguma letra que não se lembravam como era. Além disso, estes alunos necessitaram de constante orientação quanto ao uso de pontuação no texto, pois esqueciam constantemente do parágrafo, da vírgula, às vezes não usavam adequadamente letras maiúsculas e minúsculas, e também era comum esquecerem de usar pontuação no final das frases. E a correção era mais trabalhosa ainda porque tinham muita dificuldade em ler, e não liam o que tinham escrito, necessário para perceberem os erros e a necessidade de corrigir, tendo eu que retomar o texto com as indicações de correção e o texto que eles reescreviam, para orientar a correção.

Os alunos tiveram recreio, retornando para a sala de aula às 15h25min. Os alunos que não tinham terminado foram avisados antes do recreio que teriam até 16h30min para terminarem, mas somente uma menina das duas que exigiam mais orientação e das duas a que tinha o texto maior, e o aluno que distraía-se demais, precisaram de todo o tempo. Os demais terminaram um pouco antes, entre 16h e 16h15min.

Somente um aluno da classe não fez esta atividade de correção e reescrita do texto, pois faltou neste dia.

CAPÍTULO II

DISCUSSÃO SOBRE CONCEPÇÕES DE LÍNGUA E ENSINO DA LÍNGUA: BASE PARA ELABORAÇÃO DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO E ANÁLISE DE SEUS RESULTADOS

Ao final da realização de cada fase do Projeto Ortografia e Pontuação, fez parte do desenvolvimento do mesmo, a avaliação da prática docente.

Realizei duas avaliações: uma ao final da primeira fase do projeto, a partir da qual elaborei a fase seguinte, considerando o que tinha sido positivo e modificando o que naquele momento tinha sido negativo para o desenvolvimento do trabalho. A outra, realizada ao final da segunda fase do projeto, referiu-se ao projeto nas suas duas fases.

1. AVALIAÇÃO DA PRIMEIRA FASE DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

Na avaliação da primeira fase do projeto, me referi ao projeto de trabalho com ortografia e pontuação através de textos produzidos pelos alunos, como tendo sido elaborado tendo-se como parâmetro que a língua apresenta variedades lingüísticas, apresenta diversos dialetos, e cada um destes dialetos são utilizados pelas pessoas dependendo da classe social e da circunstância social em que estão inseridas num determinado momento. (CAGLIARI, 1997)

Referi-me à existência de uma variedade padrão da língua que, como os demais dialetos, tem seu valor e é adequado ao uso em determinadas circunstâncias sociais,

cabendo à escola a função de instrumentalizar as pessoas no uso da língua nas suas diferentes variedades, o que significa ensinar a norma culta, que é uma exigência em determinadas circunstâncias sociais, o que não pode ser negado.

Com isto, não queria dizer que a escola deveria negar e discriminar outras variedades lingüísticas. Não, a escola deveria apresentar às pessoas uma variedade lingüística padrão adequada a um certo uso social, assim como trabalhar com as variedades lingüísticas dos alunos, para instrumentalizar as pessoas no uso da língua nas diferentes circunstâncias sociais. Dizia sobre a necessidade respeitar as variedades lingüísticas que não a padrão, mas também sobre o dever da escola de preparar as pessoas para manter-se numa sociedade que exige o domínio da norma culta da língua no que se refere ao uso da língua na escrita.

Tais idéias, eu considerava que serviram como base para a elaboração do Projeto Ortografia e Pontuação. Além destas, também considerava que o projeto tinha sido elaborado e posto em prática de acordo com a idéia de que o ensino e a aprendizagem são processos de conhecimento interligados como algo que se constrói de modo significativo e na interação com o outro; e de atuação do professor como um mediador.

Isso até o momento de avaliar a prática de ensino que desenvolvi.

Para avaliar a prática de ensino que desenvolvi, recorri às descrições das aulas, à minha memória, aos trabalhos produzidos pelos alunos e aos estudos teóricos que eu havia feito sobre o tema.

Analisando a minha atuação em sala de aula, percebi contradições entre o que eu pretendia fazer e as minhas ações, e as considerei significativas à medida que a percepção e a reflexão sobre as mesmas se fizeram no sentido de desenvolver uma atuação pedagógica mais consciente.

Refletindo sobre o trabalho realizado, percebi que a proposta de trabalhar com a ortografia e a pontuação através de textos produzidos pelos alunos atingiu este objetivo pretendido, em partes. Isto porque considerei que, com a organização do trabalho, para ser realizado em grupos de quatro a cinco integrantes, a atividade de escrita e reescrita do texto produzido pelo "grupo" não ocorreu, pois propor a realização do trabalho em grupos não foi a condição ideal para a participação de todos os alunos na elaboração e reescrita do texto, atividades nas quais os alunos realmente estariam trabalhando a ortografia e a pontuação.

Afirmava que os textos produzidos pelos alunos, com exceção de um, foram corrigidos na ortografia e na pontuação com resultados satisfatórios, embora nem todas as correções tivessem sido perfeitas. Eu também afirmava não estar esperando por correções perfeitas, justificando que pretendia conceber o erro como constituinte do processo de aprendizagem.

Considerei que tanto os erros de ortografia como os de pontuação tinham sido corrigidos de modo satisfatório pelos alunos. Mas, no caso dos erros ortográficos, afirmei que na realidade não houve uma autocorreção, como considerei que houve no caso da pontuação. Isto devido à minha atuação na correção dos erros de ortografia, dizendo aos alunos o que deveria ser corrigido, impedindo que eles levantassem hipóteses sobre a correção; o que não aconteceu no caso dos erros de pontuação, caso em que eu dizia qual a correção necessária somente mediante solicitação de ajuda pelos alunos.

Considerei a situação que se estabeleceu em sala de aula, de não ter existido a participação de todos os integrantes dos grupos na escrita do texto, como algo que ocorreu devido ao fato da atividade ter sido realizada em grupo.

Isto significou para mim a necessidade de repensar o trabalho realizado. Neste repensar, considerei necessário que esta atividade fosse realizada individualmente para que todos os alunos realmente desenvolvessem a produção de texto e o trabalho de autocorreção do texto na ortografia e na pontuação. Imaginei que com isto todos os alunos realizariam de fato um trabalho que auxiliasse realmente na aprendizagem da ortografia e da pontuação de cada aluno, trabalhando-se as dificuldades individuais.

Interpretei a situação do trabalho em grupo como caracterizando-se sempre pela preponderância de uma ou algumas pessoas como líderes.

De acordo com CHAUI (1980), os líderes são as pessoas do grupo responsáveis pelas decisões e tarefas principais. No entanto, às vezes, dependendo das pessoas que compõe o grupo, da relação entre elas e de se tratar de crianças ou de adultos, a atuação dos líderes pode acontecer de maneira marcante e intensa, ou de maneira controlável. (Id.)

No caso do trabalho realizado, percebi a atuação dos líderes dos grupos como algo que ocorreu de maneira marcante e intensa. Percebi, como algo decorrente disto, a existência de uma fragmentação de tarefas entre os integrantes dos grupos, que talvez tenha sido uma resposta daqueles que não conseguiram participar da criação, da escrita e da reescrita da história, aos quais em geral coube a função de colar as ilustrações na seqüência da história, sem, no entanto, participarem da principal atividade do projeto — o trabalho com a ortografia e com a pontuação.

Da forma como foi proposta a atividade, avaliei que prevaleceu um trabalho realizado por apenas alguns alunos da classe, pelos integrantes dos grupos que lideraram a realização da atividade, tendo sido realizado um trabalho com as dificuldades de ortografia e de pontuação somente por estes alunos líderes, que escreveram e/ou reescreveram o texto. Digo "e/ou", porque no caso da maioria dos grupos, em que o

aluno que escreveu o texto na segunda e na primeira versão não foi o mesmo, o trabalho de quem reescreveu o texto foi de correção, não havendo autocorreção dos textos, nem em grupo e nem individual.

Algo que caracterizou o trabalho realizado na primeira fase do projeto, e que considerei possível manter numa reformulação do mesmo, seria trabalhar com as dificuldades ortográficas e de pontuação a partir de textos produzidos pelos próprios alunos, por manter a idéia de aprender a escrever um texto, apresentando a ortografia e a pontuação de acordo com a norma culta, como um conhecimento significativo para os alunos.

Embora a atividade tenha sido realizada numa fragmentação das tarefas entre os integrantes do grupo de modo que a maioria dos alunos não participaram das atividades principais, pelo envolvimento na etapa de apresentação das histórias para a classe, acreditava que os alunos de certa maneira poderiam ter gostado de realizar a atividade.

Apesar de não ter se efetivado realmente um trabalho com as dificuldades de ortografia e pontuação de todos os alunos, considerava que não se poderia esquecer de citar que os alunos que atuaram na atividade de escrita produziram textos coerentes nas idéias que apresentavam e na estrutura do tipo de texto proposto (ANEXO N.º 2). Isto porque foram apresentados pelos alunos textos de acordo com o que se espera de um texto que conta a história de reis e rainhas, sendo os textos parecidos com textos de contos de fadas, o que poderia ser justificado pelos dados que as ilustrações mostravam a respeito dos cenários e dos personagens que deveriam existir nas histórias, além de considerar que os alunos deveriam ter conhecimento de histórias que apresentassem estes cenários e personagens.

Um outro problema identificado na realização da primeira fase do projeto foi a relação estabelecida entre os alunos "em alfabetização" e os demais alunos da classe, a

qual caracterizei pela não aceitação destes alunos como colaboradores nos grupos em que trabalharam.

Isto porque, um dos dois alunos "em alfabetização" não se envolveu no trabalho, justificando que não sabia escrever. O outro tentou participar do trabalho, contribuindo com o que sabia fazer: copiar, mas sem usar corretamente a pontuação. A tarefa de reescrita do texto com correção de ortografia e de pontuação foi realizada por outro aluno do grupo.

Percebi esta situação como uma dificuldade de trabalhar com os alunos da classe o fato de que, mesmo não apresentando a mesma instrumentalização na escrita, os alunos "em alfabetização" não precisam estar alheios a todas as atividades da classe. Afirmava constituir tarefa da professora da classe trabalhar com estes alunos o que se referia à alfabetização, sem que isto significasse isolá-los completamente de todas as outras atividades. Avaliei como sendo difícil, tanto para os alunos "em alfabetização" como para os demais alunos da classe, interagirem nesta atividade à medida que, na sala de aula com a professora da classe, eles não realizavam as mesmas atividades e nem trabalhos em grupo juntos.

Compreendia que havia uma interiorização, até mesmo pelos alunos "alfabetizados" e "em alfabetização", de que a alfabetização refere-se somente ao aprendizado da escrita e da leitura enquanto codificação e decodificação, como um aprendizado que se realiza num tempo determinado, o qual equivale somente à 1ª série do I Ciclo do Ensino Fundamental.

A compreensão da idéia de alfabetização interiorizada pelos alunos levou-me a discutir que esta maneira de compreender a alfabetização não contribui realmente para a aprendizagem dos alunos, à medida que não considera que os alunos não apresentam o mesmo ritmo de aprendizagem. Pode-se considerar a alfabetização como um trabalho

que admite esta diferença de ritmo de aprendizagem, no qual a interação entre alunos com diferentes ritmos de aprendizagem significa uma estratégia que busca garantir a aprendizagem de todos os alunos.

Também considerei necessário pensar sobre o que deveria ser o trabalho de ensino de ortografia e pontuação. Para isto, busquei esclarecimento nas idéias de alguns autores que tratam do aprendizado da ortografia e da pontuação, e com isto apresentei uma reflexão sobre o trabalho com a ortografia e a pontuação desenvolvido na primeira fase do projeto (p. 11-16 e 20-44).

MORAIS (1999), organizador do livro "O aprendizado da ortografia" esclarece que a ortografia caracteriza-se como *"...um tipo de saber resultante de uma convenção, de negociação social e que assume uma caráter normativo, prescritivo. (...) De um lado, sua inevitável natureza arbitrária: a norma ortográfica é algo que em princípio, se estabelece a partir da opção contingente entre distintas alternativas, sem nenhuma razão de obrigatoriedade. De outro, sua necessidade: a ortografia reflete uma tentativa de unificarmos a forma como escrevemos, os milhões de habitantes deste planeta que sabem determinada língua, a fim de nos comunicarmos mais facilmente."* (IBID.p.8)

FERREIRA (1999) também contribuiu para a discussão afirmando que a dificuldade de apresentar uma escrita ortograficamente correta deve-se ao fato de que a ortografia *"...é um sistema numa forma congelada de escrever palavras, independentemente da variação dialetal da língua no tempo e no espaço, regida por convenções, regras e princípios."* (IBID.p.1). Acrescenta ainda que esta dificuldade deve ao fato de que a ortografia não é puramente transcrição da fala, havendo uma diferença entre a evolução da língua oral no tempo e no espaço com a escrita que se apresenta congelada nas gramáticas.

Os autores aos quais recorri revelavam que o ensino da ortografia envolve o trabalho com regularidades e irregularidades, dependendo da questão ortográfica trabalhada. Portanto, ambos os autores apresentam a idéia de que o ensino da ortografia envolve estratégias didáticas em que os alunos busquem regularidades, o que se faz pelo levantamento de hipóteses pelos alunos de apresentação ortográfica da escrita, e também no caso das irregularidades da ortografia, a presença da estratégia de memorização, o que não significa tratar o conhecimento sobre ortografia como algo que se restringe à memorização e reprodução mecânica das palavras. Ainda é ressaltada pelos dois autores a importância de trabalhar a ortografia a partir de textos, sendo isto mais significativo e produtivo se estes textos constituírem produções dos próprios alunos.

Analisando o procedimento metodológico utilizado na correção ortográfica, em que primeiro entreguei aos grupos uma folha com as palavras encontradas escritas erradas no texto, e depois de pouco tempo já lhes escrevi as palavras de maneira correta sem antes discutir com os alunos suas hipóteses de correção, considerei que se constituiu uma ação pedagógica em que o conhecimento foi transmitido pronto pela professora para os alunos. Afirmo que não me coloquei como mediador entre os alunos e o conhecimento. Acreditava que, reservando mais tempo para os alunos verem seus erros de ortografia e levantarem suas hipóteses de correção, e até mesmo motivá-los a pensarem as suas hipóteses de correção, minha ação pedagógica seria mais coerente com as concepções de processo de ensino aprendizagem, de professor como mediador e de aluno como sujeito, como participante ativo do processo de ensino-aprendizagem para a construção do conhecimento, concepções a partir das quais pretendia orientar esta atuação docente.

Quanto à pontuação, recorri à SILVA e BRANDÃO (1999), que falam da necessidade de que esta seja trabalhada a partir de textos, e portanto seu ensino deve vincular-se ao seu uso como recursos gráficos para estabelecimento da coesão e da coerência textual, e não justificada por um vínculo com o ritmo da fala. (IBID.p.124)

Considerando esta concepção de trabalho com pontuação, avaliei o procedimento metodológico utilizado na primeira fase do projeto como adequado, justificando o que se fez ao trabalhar com a autocorreção, tendo como justificativa para os usos da pontuação a sua função no texto, o que foi explicitado na lista de códigos de erros (ANEXO N.º 1).

A partir desta reflexão, avaliei que aquele momento de atuação docente caracterizou-se como o início de uma atitude de pensar com mais atenção sobre minhas concepções de ensino, de aprendizagem, de aluno e de educação. Percebi que minha prática apresentou-se contraditória com as mesmas, pois embora pretendendo assumir uma postura pedagógica não tradicional, a influência de uma formação escolar de ensino tradicional mostrou-se ainda em minha prática, mesmo tentando estabelecer uma atuação docente diferente. Considerei a percepção destas contradições como algo muito importante, como o que promove uma renovação da consciência de que a prática pedagógica se faz com a permanente reflexão e avaliação do processo de ensino-aprendizagem, favorecendo uma prática pedagógica consciente.

Pensava numa prática pedagógica consciente e reflexiva como o primeiro passo para um bom trabalho docente, que sendo consciente e reflexiva pode se modificar, sendo importante que, enquanto professor, realmente se acredite nas concepções de ensino, aprendizagem e educação em que se pretende fundamentar a própria prática: uma questão que entendi como significativa para possibilitar a reflexão a respeito de minha atuação docente na realização da primeira fase do projeto.

2. AVALIAÇÃO DA SEGUNDA FASE DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

Na avaliação da prática docente que constituiu a segunda fase do Projeto Ortografia e Pontuação, minha pretensão era realizar uma reflexão sobre como constituiu-se a prática docente na segunda fase do projeto remetendo-me também à experiência da primeira fase, para com isto, identificar e analisar as concepções de ensino, aprendizagem, professor, aluno, e educação que permearam todo o trabalho.

Comecei a reflexão analisando como as mudanças metodológicas que caracterizaram a segunda fase do projeto, resultado da avaliação da primeira fase, contribuíram ou não para a melhoria do projeto, no sentido de favorecer o ensino e a aprendizagem de ortografia e pontuação.

Uma mudança que caracterizou a segunda fase do projeto foi a realização da produção e autocorreção dos textos pelos alunos, individualmente, não mais em grupo, com a qual meu objetivo era trabalhar com as dificuldades de todos os alunos, o que não foi possível na primeira fase, quando o trabalho foi realizado em grupo e somente os líderes dos grupos efetivamente o realizaram nos momentos de produção e autocorreção dos textos.

Considerei que esta mudança atingiu o objetivo a que se propôs, apesar dos alunos terem demonstrado não gostar muita da idéia, o que justifica-se pela reação da classe, quando avisei a respeito. Como foi descrito, os alunos demonstraram, através de suas falas de reprovação, que preferiam o trabalho em grupo (p.45). Mesmo assim, percebi que o interesse e a participação dos alunos na segunda fase do projeto não foi prejudicada. Comparando a descrição da primeira fase com a da segunda, avaliei que na segunda fase do projeto houve a participação efetiva de todos os alunos da classe em todas as etapas da atividade proposta, verificando-se inclusive o envolvimento de alunos

que em geral não se envolviam nas atividades propostas pela professora da classe e que tiveram esta mesma postura na atividade da primeira fase do projeto.

Afirmava ter havido a participação da classe na segunda fase do projeto ao verificar na descrição da mesma o interesse de todos os alunos da classe em esclarecer suas dúvidas para a realização da atividade, o que acabou até gerando um pouco de tumulto, pois todos buscavam esclarecer as mesmas dúvidas ao mesmo tempo e individualmente. O tumulto, a agitação dos alunos saindo de seus lugares individualmente e ao mesmo tempo para esclarecer a mesma dúvida, considerei que não favoreceu minha ação para explicar-lhes suas dúvidas e nem o entendimento por parte deles, pelo grande número de alunos e o tempo que se tinha para realizar a atividade.

Este tumulto, entretanto, ao contrário de ser entendido por mim como bagunça, foi compreendido como participação e interesse. Foi desta maneira que entendi aquela situação porque disse considerar o interesse e a participação dos alunos nos momentos anteriores à este, quando discutida a história do livro para compreensão do que seria problema e personagem numa história, e pela atitude dos alunos de buscarem esclarecer as dúvidas ao realizarem a atividade.

Na primeira fase do projeto, o trabalho, de acordo com o relato realizado, também caracterizou-se por momentos de tumulto, pela dificuldade de desenvolvimento da produção e autocorreção dos textos, por alguns grupos, nos quais a participação dos integrantes não se realizou de maneira igualitária: quando alguns integrantes eram impedidos de participar pelos outros que não consideravam o direito deles de participarem; e quando os alunos que eram privados de participação aceitavam esta situação permanecendo calados assistindo os outros trabalharem, dedicando-se a outras atividades como tarefas escolares passadas em outros momentos pela professora da classe, ou então, tendo a atitude de conversar sobre assuntos que não correspondiam

àquele da atividade proposta. Estas atitudes dos alunos, que foram impedidos de participar, foram caracterizadas, por mim, também como formas de participação no trabalho em sala de aula: através destes comportamentos ou atitudes eles conseguiram fazer com que o impedimento de sua participação tenha sido percebido por mim. E que com isto, a situação fosse pensada, e dentro das possibilidades de minha ação docente na classe através do projeto, na segunda fase do mesmo, fossem feitas alterações metodológicas declarando que meu objetivo com isto era que todos os alunos pudessem realizar as atividades propostas.

Realizando as atividades individualmente, na segunda fase, considerei que todos os alunos tiveram a oportunidade de participar do projeto.

Discuti também a realização da produção e da autocorreção dos textos pelos alunos individualmente, como tendo garantido que o projeto, pela sua proposta de trabalho, tenha contribuído para a compreensão de ortografia e de pontuação, ou seja, da norma culta da modalidade escrita da língua pelos alunos. Identifiquei pontos positivos e negativos nesta metodologia de trabalho.

Considerei positivo ter trabalhado a ortografia e a pontuação através da produção e autocorreção de textos pelos alunos, porque entendi que, da maneira como a atividade foi proposta, a produção e autocorreção de texto não se caracterizou como repetitiva e nem descontextualizada do início do projeto. Conclui isto considerando que foram propostos novos temas para a produção dos textos, não mais a partir de ilustrações de um livro de literatura infantil, mas sim a partir de temas criados pelos alunos, entretanto, sem introduzir a nova proposta aleatoriamente, e sim, contextualizada, ou seja, partindo de alguma relação com elementos do trabalho realizado na primeira fase do projeto. O elemento da primeira fase do projeto escolhido para contextualizar a nova proposta de tema de produção de texto foi a história do livro "História Meio ao Contrário", a partir

das ilustrações das quais, os alunos, na primeira fase do projeto, realizaram a produção dos textos.

A discussão da história do livro com os alunos enfocando a compreensão do que seria problema e personagem numa história, com o objetivo de que criassem os temas e personagens para a atividade de produção de texto, foi avaliada como importante porque estabeleceu-se como referência à compreensão destes, um exemplo que lhes apresentei. Pretendia que os alunos produzissem textos que tivessem como elementos constituintes "problema" e "personagens agindo em consequência daquele problema", por isto utilizei como exemplo, para compreensão disto, um texto que apresentava estes elementos.

Outro aspecto que considerei importante: o texto, que foi referência para a nova proposta de produção de texto, constitui um texto significativo para os alunos por estar contextualizado no projeto, porque além dos alunos terem produzido textos a partir das ilustrações deste na primeira fase do projeto, avaliei que incentivei a leitura do livro e estabeleci, com a parceria da professora, uma das condições necessárias para isto na primeira fase do projeto (contei rapidamente a história do livro para os alunos após a produção dos textos e deixei na classe um exemplar do mesmo para que os alunos pudessem lê-lo, havendo proposta da professora de que este fosse emprestado aos alunos para lerem em casa), e duas semanas antes da realização da segunda fase do projeto, a professora leu-o para a classe¹.

No entanto, questioneei a eficiência de utilizar somente o exemplo da história do livro para compreensão ou referencial para que os alunos pudessem criar os seus problemas e personagens. Considerei que ter a história do livro como exemplo inicial foi necessário, mas afirmo ter percebido, pela descrição da aula, que este não foi

¹ Os relatórios, da primeira e da segunda fase do projeto de Prática de Ensino e Estágio Supervisionado I, Projeto Ortografia e Pontuação, estão incorporados neste texto modificados, nas páginas 4 - 88.

suficiente para alguns alunos, assim como o exemplo "da velhinha" que eu também utilizei.

Descrevi que, após a explicação com estes exemplos na discussão com os alunos, muitos alunos ainda não sabiam o que fazer quando eu pedia para eles escreverem um problema e o personagem envolvido neste problema. Eram muitos os alunos com a mesma dúvida, o que percebi como algo que demonstrava que era necessário retomar o esclarecimento da atividade com a classe, e não individualmente, porque o tempo para a atividade era restrito e a dúvida era a mesma para todos. Esta dúvida e a busca de esclarecimento dos alunos todos ao mesmo tempo, significaram para mim uma maneira de participação dos alunos na atividade que impedia-me de esclarecer suas dúvidas.

O fato de ter entendido que os alunos não tinham compreendido a atividade por eu não ter sido clara quando expliquei o que deveria ser feito, foi a razão de minha atitude de perguntar à classe quem havia entendido o que deveria ser feito e pedir que algum dos alunos que afirmaram ter entendido explicasse para os demais. O objetivo disto era verificar a compreensão dos alunos a respeito do que eu expliquei, e também que, através da fala de outra criança, a explicação fosse compreendida pelos alunos.

Justifiquei esta atitude como uma possibilidade de troca de experiências entre os alunos, não se restringindo o apoio ao aluno com dificuldade na relação professor-aluno, mas também na relação aluno-aluno.

GERALDI (1996) contribuiu para entender a importância da interação aluno-aluno, no processo de ensino-aprendizagem. Segundo este autor, os processos de uso da linguagem se constituem de dois momentos: de produção e de compreensão.

Nesta situação de sala de aula, uma explicação oral de uma atividade, há um momento de produção da linguagem pela professora ou pelo aluno que explicam. Já, pelo aluno que ouve a explicação, ocorre a compreensão daquela linguagem.

"O processo de compreensão dos discursos produzidos, quer em instâncias públicas, quer em instâncias privadas, é sempre particular, singular e orientado por duas fontes fundamentais: a fala do locutor, isto é, seus enunciados, e as categorias prévias e historicamente incorporadas pelo interlocutor (as suas palavras) com as quais ele constrói a compreensão." (IBID.p. 44)

O processo de compreensão da linguagem constitui a transformação das palavras de quem explica em palavras do repertório de quem ouve a explicação. Isto justifica a importância de buscar a fala do aluno para compreensão da explicação: entre eles podem ser compartilhados enunciados e categorias que se identifiquem mais do que na relação de enunciados e categorias de professora e aluno.

Quando li os textos produzidos pelos alunos, disse ter percebido que em quase todos os problemas e os personagens criados pelos alunos referiam-se ao cotidiano.

Citei um exemplo de uma aluna que tem hepatite, cujos problema e personagens criados foram: "O problema é: que eu peguei hepatite" e "Personagens: criança que vai na escola doente na cidade e no mercado, doente, com hepatite", os quais identifiquei como dela pela letra.

E quando o problema e os personagens não tinham aparentemente nenhuma relação com a vida do aluno, no momento de fazer o texto, afirmei ter percebido que o aluno conduzia a história de modo a revelar as suas vivências. Exemplo disto foi o texto de um dos alunos em alfabetização que acompanhei na fase de produção do texto. Ele tinha como problema "O cachorro era preguiçoso" e como personagens "guarda, mulher do microfone, velhinha, mãe, eu, pai". Enquanto o aluno elaborava sua história, momento em que eu questionava e relia junto com ele o que já tinha escrito para encaixar todos os personagens na história e de modo que o texto tivesse sentido, no momento do texto em que faltava colocar o personagem masculino do guarda, e que

antes falava-se da situação da "mulher", disse-me, o aluno, que escreveria que a mulher dirigiu um caminhão e este bateu. Esta fala do aluno-autor, foi acompanhada pelo colega que sentava-se na frente dele, o qual perguntou-lhe e sugeriu que ele contava a história do que aconteceu com a mãe do aluno-autor, que segundo a fala do seu colega, morreu num acidente de caminhão, sendo o pai quem dirigia. Diante do comentário do colega, o aluno-autor, de início, manteve o que tinha escrito, mas em seguida, apagou, escrevendo, como desfecho do texto, que o pai conseguiu salvar a mulher. Neste caso, o texto do aluno revela fatos de sua vida, percebidos no momento de produção do texto.

Refiri-me à relevância de remeter-se ao cotidiano do aluno e aos conhecimentos prévios do aluno, na produção de texto. Isto também pôde ser exemplificado com os textos produzidos na primeira fase do projeto, quando os alunos produziram textos sobre príncipes e princesas como as que geralmente constituem a maioria das histórias já existentes: o amor do príncipe e da princesa de início passa por obstáculo para se concretizar e, no final, eles vivem felizes para sempre.

No caso da produção de texto de um dos alunos em alfabetização, na segunda fase do projeto, tendo como personagens bruxa, fada, príncipe, princesa e rainha, e como problema "O problema é: que eu peguei hepatite", o texto do aluno caracterizava estes personagens pela forma como geralmente são apresentados na maioria das histórias existentes: a bruxa malvada faz alguma maldade para os personagens bons (rainha, príncipe e princesa), sendo a fada responsável por vencer a bruxa e refazer o estado de paz e alegria para sempre.

Outro exemplo citado foi da produção de texto da primeira fase do projeto, em que o grupo fez um texto relacionando os personagens de rei, rainha, príncipe e princesa presentes nas ilustrações, com a família real portuguesa que veio para o Brasil e aqui viveu um tempo, enquanto o Brasil era colônia de Portugal: os alunos produziram este

texto porque tinham conhecimento prévio deste momento da história do Brasil, um tipo de conhecimento que é trabalhado na escola de modo sistematizado.

Apresentei os exemplos relativos à presença das experiências de vida dos alunos e de seus conhecimentos prévios nas histórias produzidas por eles com o objetivo de analisar se considere este dado no momento em que expliquei a atividade que foi realizada: apesar de partir a explicação da discussão e de exemplos do livro trabalhado na primeira fase do projeto, um conhecimento prévio de quase todos os alunos (a não ser do aluno que não a realizou por ter faltado naquele momento de trabalho), considere inadequado o uso do exemplo da velhinha como outro exemplo para esclarecer a atividade. Avaliei o uso do exemplo da velhinha como inadequado, pois considere que pôde ter contribuído para a dificuldade de muitos alunos em saber definir o que deveriam escrever como problema e personagem, porque este exemplo não tinha vínculo com a história do livro, um conhecimento prévio dos alunos, e pelo fato de não conhecer as experiências vividas pelos alunos fora da escola, sem garantias de que a situação de uma velhinha presa no elevador tem relação com algumas destas experiências a ponto de ser um exemplo significativo para os alunos, auxiliando-os na compreensão da atividade.

Ao contrário de apresentar um exemplo sem garantias de que tivesse vínculo com conhecimentos e experiências prévias dos alunos na escola e em outras situações vividas pelos alunos, considere que eu poderia ter escolhido exemplos de situações cotidianas da sala de aula, tanto de momentos observados anteriormente, como daquele momento de aula, tornando a explicação mais compreensível para os alunos.

Apresentei esta reflexão, dizendo remeter-me não só aos exemplos dos textos produzidos pelos alunos nas duas fases do projeto, mas também a uma situação descrita no relatório do projeto ocorrida na primeira etapa da sua segunda fase, uma situação em

que o aluno compreendeu o que seria problema e personagem quando o exemplo referiu-se a uma experiência de sua vida, reforçando a afirmação da importância de partir das experiências prévias dos alunos para trabalhar com as atividades e conteúdos escolares.

Quando me referi às experiências prévias, disse considerar não só experiências pessoais do contexto extra-escolar, mas também, e principalmente, as experiências cotidianas da sala de aula e da escola vividas pelos alunos. Isto foi justificado por mim pelo meu acesso limitado às experiências dos alunos fora do contexto escolar. Por isto a justificativa para a proposta de ter como referencial as experiências de situações do contexto escolar vividas pelos alunos.

Destaquei outro fator que considerei ter contribuído para que os alunos pudessem criar os problemas e personagens, e, logo, para a possibilidade de realizarem a atividade: a professora da classe trabalhava o conceito de personagem nas suas aulas na ocasião da realização desta segunda fase do projeto, como consta na descrição da primeira etapa desta fase do projeto, quando a professora da classe comenta com os alunos que já haviam discutido o que era personagem de uma história (p.47).

Pensei, na época, sobre os pontos negativos da opção metodológica pela produção de texto ter sido realizada individualmente na segunda fase do projeto de ortografia e de pontuação.

Destaquei a impossibilidade de eu acompanhar a realização da primeira etapa (criar problema e personagem, e produção do texto) por todos os alunos. Isto em decorrência da exigência de acompanhamento mais intenso do trabalho dos alunos que apresentaram maiores dificuldades para realizar a atividade, entre eles, não só estes, mas principalmente, os alunos em alfabetização, especialmente dois deles, o que pode-se verificar pela descrição da prática de ensino (p.49-50). Considerei que a realização deste

acompanhamento mais intenso, quase integral a estes alunos, foi indispensável como condição para que eles realizassem a atividade proposta, mas por outro lado, também considerei problemática a consequência disto, que foi deixar de proporcionar apoio aos demais alunos da classe. O fato de a professora da classe auxiliar na orientação dos alunos foi de grande importância, pois possibilitou que os alunos com maiores dificuldades tivessem orientação necessária, e que os demais alunos da classe não permanecessem sem orientação.

Além da colaboração da professora da classe orientando os alunos, também avaliei como necessário considerar a colaboração dos alunos. Sobre a colaboração dos alunos, me referi à situação geral em que os alunos atenderam aos pedidos meus e da professora da classe de organização da atividade, como falar um de cada vez, ouvir as explicações com atenção, permanecer sentados nos momentos necessários, e até mesmo, como o caso de um aluno, que tendo terminado sua produção de texto, se dispôs a ajudar um dos alunos em alfabetização após uma orientação inicial por mim, possibilitando que eu pudesse orientar a outro aluno, que também apresentava muitas dificuldades na produção do texto.

Avaliei que, se por um lado, os alunos com maiores dificuldades puderam realizar a atividade de modo satisfatório, por outro lado, analisando os trabalhos dos demais alunos, pôde-se verificar que alguns equívocos poderiam ter sido evitados caso eu tivesse acompanhado também o trabalho daqueles alunos. Quando disse isto, me referi aos problemas criados pelos alunos que não se apresentavam realmente como problemas e sim como personagens, e também os problemas de ortografia na escrita dos problemas que poderiam ter sido vistos e explicados aos alunos para correção. Também citei o caso de um aluno que, tendo sorteado um papel onde estava escrito mais de uma sugestão de

problema, produziu três textos, um para cada problema, distribuindo os personagens que tinha sorteado entre as três histórias criadas por ele.

Quanto à segunda etapa da segunda fase do projeto, na ocasião da reescrita dos textos produzidos, com autocorreção da ortografia e da pontuação pelos alunos, considerei que consegui trabalhar melhor o atendimento aos alunos. Afirmar que naquele momento não deixei de acompanhar de modo mais próximo e intenso a realização do trabalho pelos alunos com mais dificuldade, mas que não deixei de ter pelo menos um contato com todos os outros alunos, mesmo com aqueles sem muitas dificuldades (p.53-5).

Afirmar que isto implicou na necessidade de estender o tempo para realização da atividade, o que poderia não ter sido possível dependendo do planejamento de aula da professora da classe.

Também fez-se necessário discutir questões relativas às produções de textos dos alunos quanto à ortografia e à pontuação de acordo com a variedade padrão da modalidade escrita da língua portuguesa.

Considerar que, na segunda fase do projeto, os alunos desenvolveram melhor a atividade de autocorreção da ortografia e da pontuação, porque já conheciam o procedimento de trabalho com a lista de códigos de erros. Esta parte da atividade foi realizada com mais dificuldade pelos alunos ausentes na realização da primeira fase do projeto: um dos alunos em alfabetização, por ter faltado; e uma aluna que estudava no período da manhã no primeiro semestre.

Entre os alunos que tiveram mais dificuldades para a realização da autocorreção, também estão aqueles que, na realização da primeira fase do projeto, foram os integrantes dos grupos que não participaram da elaboração e autocorreção dos textos, ou cuja participação foi mínima. As dificuldades destes alunos referiam-se a entender a

correção por identificação dos códigos, e em corrigirem sozinhos a ortografia e a pontuação. Foram estes alunos que, na correção ortográfica, apresentaram maiores dificuldades, necessitando que lhes fosse dito, em alguns casos ou em todos os casos, a correção ortográfica das palavras.

Como na produção de texto da primeira fase do projeto, os alunos apresentaram a correção mais satisfatória em relação à pontuação. Tiveram dificuldades maiores quanto à pontuação os alunos em alfabetização, em cujos textos era um elemento quase ausente. Os demais alunos também apresentavam dificuldades quanto ao uso inadequado ou de ausência de alguns tipos, mas esta era constituída de mais variedade, e não numa situação quase de ausência de todos os recursos de pontuação.

Sobre os alunos em alfabetização, afirmei que houve necessidade de acompanhá-los na correção da pontuação, questionando-os sobre o que era necessário corrigir e, em geral, indicando-lhes a correção. Com eles não usei a referência à lista de códigos, embora os códigos tivessem sido marcados no texto: o texto era lido, e ao longo da leitura e correção perguntava-lhes ou lembrava-lhes da necessidade de pontuação, de qual e por que.

Já os demais alunos da classe não precisaram de acompanhamento para correção da pontuação: eram poucas as dúvidas e a autocorreção foi satisfatória.

No que se referiu à ortografia, considereí que a situação foi bem parecida. Os alunos em alfabetização realizaram as correções ortográficas mediante indicações de como deveria ser a correção das palavras. Alguns outros alunos também necessitaram destas indicações de correção, mas não para correção do texto todo, somente quando realmente quando não conseguiam realizá-las sozinhos.

Algo que afirmei não ter percebido foi o uso do dicionário pelos alunos, apesar deles terem sido distribuídos entre eles para correção ortográfica. E me questionei: os alunos sabem usar o dicionário?

Afirmei ter percebido que novamente a correção da pontuação foi mais satisfatória do que a correção da ortografia. Relacionei este dado ao fato da ortografia envolver a questão da diferença entre oralidade e escrita, e a pontuação não.

Para compreender melhor a adequação do projeto no que se refere à orientação dos alunos para correção da ortografia, apresentei as concepções de alguns autores sobre o trabalho com a escrita.

GERALDI (1996) esclarece que a língua apresenta-se em duas modalidades: a escrita e a oralidade. E cada uma delas tem diferentes instâncias de uso e representam culturas diferentes. A modalidade escrita representa a cultura erudita e seu uso se faz em instância pública. Já a oralidade, representa a cultura popular e seu uso se faz em instância privada.

A escola, segundo GERALDI (Id.), é o local onde se iniciam as interlocuções em instâncias públicas, trabalhando com ensino da variedade padrão da língua, a norma culta. No ensino da língua, a escola não deve transmitir conhecimentos, e sim, permitir a circulação entre a instância pública e a privada, uma influenciando a outra, porque ambas são instâncias de produção de saberes, estabelecendo-se assim, um ensino da modalidade escrita da língua de acordo com uma concepção sócio-interacionista.

GERALDI (Id.) refere-se à língua considerando que nesta identificam-se variedades lingüísticas, pois a oralidade se apresenta em diferentes dialetos, que são variedades na maneira de falar.

MASSINI-CAGLIARI (1997) identifica vários tipos de fatores que definem as variedades lingüísticas: geográfica; de classe social, pelo sexo do falante; pela idade do falante; histórica; de registro; próprias de determinados grupos de indivíduos.

Segundo MASSINI-CAGLIARI (Id.), *"... fica claro que o português pode ser - e é - falado de muitas maneiras diferentes, sendo que algumas tem prestígio em nossa sociedade e outras não. Como as pessoas são diferentemente posicionadas dentro da sociedade, assim também estão seus falares. E os dialetos valem, dentro da sociedade, o que valem os seus falantes."*(IBID.p.18)

Afirmo que, no projeto, à medida que os alunos eram incentivados num primeiro momento a escreverem seus textos com a primeira preocupação de expressarem suas idéias, houve uma ação que negava a valorização diferenciada de dialetos, de acordo com o que defende MASSINI-CAGLIARI (Id.).

Considerei que ao trabalhar o ensino da modalidade escrita da língua partindo da produção de textos e autocorreção destes pelos alunos, isso favoreceria a compreensão dos alunos que há diferença entre o modo de falar e de escrever, e ao mesmo tempo possibilitaria que os alunos expressassem as suas idéias.

Apesar disto, no decorrer do projeto, disse ter observado que quando era feito o uso da língua na escrita em desacordo com a norma culta, com as regras de ortografia, referia-me a isto como "erro". Disse perceber com isto que, mesmo pretendendo realizar uma prática de ensino que não se fundamentasse no preconceito lingüístico, algo que caracteriza nossa sociedade, e se faz presente em detalhes que muitas vezes não percebemos. Ao chamar de erro este uso da escrita, o que se faz é atribuir valores de certo e errado às variedades lingüísticas (Id.). Considerei necessário esta denominação ser repensada, embora a forma como o projeto realizou-se, na minha avaliação, não revelou uma ação fundamentada em preconceito lingüístico, justificando que trabalhei o

ensino da modalidade escrita da língua de acordo com a norma culta, e não, com a gramática normativa.

Identifiquei o trabalho realizado neste projeto como desenvolvido em razão da norma culta, e não da gramática normativa, justificando que, ao nomear erro as formas de apresentação da palavras sem estarem de acordo com as regras de ortografia, isto não foi acompanhado da intenção e nem de atitudes que excluíssem ou discriminassem os alunos por isto.

Além disto, afirmei que, realizando o ensino/aprendizagem da ortografia através da atividade de produção de texto pelos alunos, elimina-se do projeto a característica da gramática normativa de *"inconsistência entre a teoria e a prática"* (id.).

Isto porque, em todas as situações sociais de interação e comunicação através das modalidades escrita e oralidade da língua, estão presentes os textos, escritos ou falados. Dizia que a consideração de GERALDI (1996), a respeito do ensino da língua visando ao seu uso, fundamentava a prática de trabalho com textos do projeto como adequada, à medida que objetivava-se capacitar o aluno a expressar-se no uso da modalidade escrita da língua de acordo com a norma culta, o que implica na escrita das palavras de acordo com as regras de ortografia.

Considerarei, mais uma vez, que a prática de ensino da modalidade escrita da língua que se fez presente no projeto correspondeu a uma concepção sociointeracionista.

Remeto-me à COLOGNESE (1996), que faz referência ao uso da atividade de produção de texto visando ao trabalho com a ortografia como inadequado, quando o único objetivo é sempre a correção ortográfica.

Afirmei que na atuação docente em que se constituiu o projeto isto não ocorreu, pois outros elementos dos textos também foram trabalhados, não sendo realizada uma leitura dos textos somente verificando-se a ortografia. Disse que a leitura dos textos

envolvia a identificação da idéia que o aluno pretendia expressar e se isto se fez de maneira coerente com a maneira como estruturou o texto, e que não realizava-se uma leitura mecânica para identificar palavras que não tinham sido escritas de acordo com as regras de ortografia. Portanto, disse que também havia uma leitura das idéias dos alunos, uma apreciação do texto.

Refero-me à GERALDI (1996), autor que afirma que numa concepção sociointeracionista da linguagem, *"toda escrita é uma proposta de leitura"*. Esta concepção de linguagem admite a prática da autocorreção no trabalho com texto, sendo a ortografia um dos níveis de correção. (Id.)

Exemplifiquei a presença desta concepção de linguagem no projeto pelo fato de que, nas duas fases do projeto, eu fui a leitora dos textos produzidos pelo alunos, e na primeira fase, os textos também foram lidos para a classe por cada grupo, sendo também os alunos os leitores.

Afirmei que pôde-se verificar a concepção de escola presente no projeto considerando-se o trabalho com a modalidade escrita da língua realizado, identificando-se a concepção de ortografia.

Como MORAIS (1999), MASSINI-CAGLIARI (1997) apresenta a mesma noção de ortografia: exclusiva da escrita, tendo a *"...função de anular a variação lingüística no nível fonético, pois a fala é o lugar da variação; e a escrita, o lugar da neutralização dessa variação, das formas congeladas."*(MASSINI-CAGLIARI, 1997: 22)

Esclareci que todos os autores, que eram referência para a avaliação do projeto, concordam com a função da escola de ensino da língua na modalidade escrita de acordo com a norma culta, de maneira a não se estabelecer uma discriminação de outras

variedades dialetais, o que inclui o trabalho com a ortografia e a pontuação. Recorro à COLOGNESE (1996), por considerar que esclarecia bem esta concepção:

"As variantes lingüísticas de cada grupo social estão ligadas a valores culturais estilísticos. A forma de falar de cada grupo social vem marcada fortemente pelo valor atribuído aos grupos e pelas relações de poder que subjazem ao movimento da sociedade. Comumente, percebe-se a supervalorização da norma culta que está intimamente ligada aos objetivos daqueles que a detém: perpetuar a hegemonia política e cultural também através da língua. Por isso, é necessário que o aluno domine a norma culta para que tenha condições de se comunicar eficientemente também nesta variante lingüística e de apropriar-se do conhecimento científico, historicamente produzido e registrado graficamente no dialeto padrão. Seria reforçar a desigualdade social, negar ao sujeito falante o domínio desta outra variedade da língua."(IBID.p.69)

GERALDI (1996) caracteriza esta prática docente como reveladora de uma concepção sociointeracionista, e não tradicional, de ensino. De acordo com este autor, o ensino tradicional investe no conhecimento da descrição, e não do uso efetivo da língua. É a concepção sociointeracionista de ensino da língua que prevê *"...um ensino da língua materna centrado dentro de uma concepção de educação voltada para o trabalho , ou seja, para o aprender a aprender, essencial para um mundo em mudança contínua."* (IBID.p.36)

MASSINI-CAGLIARI (1997) é chamada à discussão. Para isto, o trabalho com a norma culta da modalidade escrita da língua deve-se fazer no trabalho com produção de texto pelos alunos, pois *"...é importante que ela seja mostrada como um dialeto real da língua, que tem estruturas e usos específicos, e não através de regras e exercícios que não ensinam nem descrevem a verdadeira estrutura lingüística dessa variedade da língua, como ocorre na Gramática Normativa escolar."(IBID.p.21)*

Outra questão que considere importante ser discutida, e que foi apontada pelos autores a que me referi na avaliação do projeto, foi a de que junto com o trabalho de produção de texto é necessária a prática de leitura no ensino/aprendizagem da norma culta da modalidade escrita da língua.

Em minha avaliação, no projeto o trabalho com a leitura se fez presente através das discussões de que partiam as atividades de produção de texto, que remetiam à história do livro "História Meio ao Contrário", de Ana Maria Machado, tendo sido disponibilizado o acesso dos alunos ao livro, tendo uma cópia na classe.

Considere que o trabalho com a leitura deveria constituir-se de modo mais amplo, afirmando acreditar ainda que, dentro das condições de realização deste projeto, houve uma contribuição para o trabalho com a leitura à medida que incentivou-se a curiosidade dos alunos para ler o livro e conhecer a história na primeira fase do projeto.

A partir das considerações feitas sobre o trabalho realizado no projeto, relacionei minha atuação docente em relação às concepções de professor, aluno, ensino, aprendizagem e educação, com a concepção sociointeracionista de ensino, de acordo com a perspectiva teórica de VYGOTSKY (In COLOGNESE, 1996).

Ao propor a realização de trabalho em grupo na primeira fase do projeto, afirmei pretender com isto, que os alunos com maiores dificuldades na atividade de produção e autocorreção de texto, em interação com os demais alunos, com menos dificuldades, pudessem realizar o trabalho. Afirmei ter adotado a idéia de VYGOTSKY sobre os processos de aprendizagem e desenvolvimento:

"Ao explicitar os processos de aprendizagem e desenvolvimento de VYGOTSKY ...introduz o conceito de Zona de desenvolvimento proximal. A Zona de desenvolvimento proximal comporta dois níveis: o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial.

O nível de desenvolvimento real é constituído pelos ciclos de desenvolvimento já completados, pelas funções mentais que já amadureceram. Ou seja,...corresponde à capacidade da criança em resolver problemas sozinha. Trata-se, portanto, da capacidade atual da criança, construída a partir de experiências passadas...

O nível de desenvolvimento potencial é determinado pela solução de problemas sob orientação de uma pessoa mais experiente. Trata-se das condições que lhes forem proporcionadas pelo meio. Ou seja, a qualidade das relações estabelecidas pela criança com o OUTRO definirá o seu desenvolvimento potencial, haja visto que ela se desenvolve a partir de estímulos e exigências impostas pelo meio. Entenda-se por meio todos os agentes portadores de informações com os quais a criança interage.

A distância entre o nível de desenvolvimento real e o nível de desenvolvimento potencial constitui a Zona de desenvolvimento proximal...

Assim sendo, a zona de desenvolvimento proximal caracteriza o desenvolvimento ...em função dos processos em estágio de maturação como também em relação aos ciclos já completados...Uma vez apreendidas, as informações passam a constituir o nível de desenvolvimento real, potencializando a criança ao domínio de novos conhecimentos." (IBID.p.48-50)

Considerarei que, na primeira fase do projeto, buscou-se atuar na zona de desenvolvimento proximal, objetivando-se ampliar as possibilidades de aprendizagem dos alunos em alfabetização e dos demais alunos da classe, através da troca de conhecimentos entre os alunos. Desta maneira, o que para alguns alunos eram conhecimentos sobre ortografia, pontuação e produção de texto já adquiridos (que denomina-se desenvolvimento real), seriam compartilhados com os alunos que ainda não os dominavam (para quem estes conhecimentos denominavam-se desenvolvimento potencial). Para os alunos que ainda não os dominavam, quando em interação com os

alunos que os dominavam, estes conhecimentos se situariam na zona de desenvolvimento proximal.

O mesmo objetivo, segundo eu, permeou o trabalho da segunda fase do projeto, embora naquela tenha focado a relação professor-aluno como interação em que se trabalharia com a zona de desenvolvimento proximal.

Na primeira fase do projeto, afirmei que, com o trabalho em grupo, a ênfase foi na interação aluno-aluno, e na segunda, na interação professor-aluno. Entretanto, acrescentei que tanto a interação aluno-aluno como professor-aluno existiram nas duas fases do projeto, e significaram igualmente em momentos de aprendizagem.

Embora considerando que na primeira fase do projeto minha atuação docente tenha sido de falar aos alunos a resposta para a autocorreção do texto quanto à ortografia, e que, na segunda fase, isto também tenha ocorrido, embora não de modo generalizado, diferente da reflexão sobre a primeira fase do projeto, não considerei que isto caracterizou minha prática docente por uma concepção tradicional de ensino, de transmissão de conhecimentos prontos a serem reproduzidos pelos alunos.

Isto porque afirmei que a correção dos textos dos alunos com indicações de códigos para que eles realizassem a autocorreção e a lista de palavras escritas de modo inadequado às regras de ortografia já constituíram momentos de reflexão dos alunos, questionando o trabalho deles e incentivando-os a buscarem soluções. Numa concepção sociointeracionista, a presença do professor esclarecendo as dúvidas dos alunos, explicando-lhes o correto é admissível, é a atuação na zona de desenvolvimento proximal, assim como a autocorreção pelo alunos sem consultar o professor, ou com a ajuda dos colegas.

Afirmei que a concepção de professor presente foi a de mediador, e a de aluno, de sujeito de ação e que tem conhecimentos que devem ser considerados.

Também considerei que assim, o ensino e a aprendizagem caracterizaram-se como processo, que não se desvinculam por terem ocorrido numa situação em que considerei que houve participação dos alunos, contribuindo com suas idéias sobre a questão em estudo. Além disso, o trabalho com o conteúdo a ser estudado se fez através de atividades que possibilitaram aos alunos expressarem seus conhecimentos prévios sobre ortografia, pontuação e produção de texto.

Ao pensar sobre opção de trabalho com o ensino da ortografia através da produção de textos e não de atividades mecânicas, repetitivas e descontextualizadas, num projeto que teve a história de um livro como contexto e vínculo para o trabalho realizado nas duas fases que o constituíram, identificou-se na prática docente realizada a concepção de que o conhecimento não é algo que está pronto e, que não é ensinado e/ou aprendido em etapas sucessivas. Portanto, não identificou-se uma concepção de conhecimento que correspondesse à uma concepção tradicional de ensino.

Considerarei que, por ter trabalhado com atividades de produção e autocorreção de textos pelos alunos, nas quais realizei uma intervenção como leitora, como alguém que questionava a escrita do aluno e lhe apresentava a possibilidade de pensar, refazer e construir sua escrita de acordo com a norma culta, seja através de suas hipóteses, ou indicando-lhe a correção quando ele ainda não conseguia realiza-la sozinho, existiu uma proposta de atuação docente na qual ensino e aprendizagem constituem um processo, no qual não se desvinculam. Neste processo, o professor não é um transmissor de conhecimento, mas sim um mediador entre alunos e conhecimentos da norma culta da modalidade escrita da língua.

Afirmar que a isto acrescentava-se a função da escola de ensino da norma culta da modalidade escrita da língua, sem a discriminação de outras variedades lingüísticas, de modo a permitir o acesso dos usuários de outros dialetos que não o padrão, aos

conhecimentos acumulados historicamente e à cultura letrada, contribuindo para conhecerem o contexto social e terem elementos para além de conhecer este contexto, agir para a transformação das desigualdades que o caracterizam.

Consequentemente, a concepção de educação que, segundo eu, permeou minha prática docente no projeto, correspondeu à de que esta contribui para a transformação social, e não para a reprodução da sociedade, e que não remetia a uma concepção tradicional de ensino, mas sim sociointeracionista.

CAPÍTULO III

ERROS DE ORTOGRAFIA? QUAIS? POR QUÊ?

Para a realização desta pesquisa, foram considerados dados, além das descrições de como o Projeto de Ortografia e Pontuação foi planejado, executado e avaliado na época em que foi realizado, como consta nos capítulos I e II, os erros de ortografia presentes nos textos produzidos pelos alunos na execução do projeto.

Após a definição dos erros de ortografia presentes nos textos produzidos pelos alunos na execução do Projeto Ortografia e Pontuação como dados da pesquisa, parti para a coleta destes dados, etapa que caracterizou-se não só descritiva, mas reflexiva e descritiva.

Para, no capítulo IV, identificar e analisar as concepções de linguagem, língua, e ensino da língua que caracterizaram minha prática docente, considero necessário esclarecer aos leitores o que identifico como erro de ortografia e também como compreendo sua presença nos textos produzidos pelos alunos na execução do projeto. Esta identificação e compreensão dos erros de ortografia, revela os conhecimentos e as concepções de linguagem, língua e ensino da língua com as quais realizo este estudo de caso.

1. PROCEDIMENTO DE COLETA DOS DADOS NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NA EXECUÇÃO DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

Estabeleci como procedimento para a coleta destes dados da pesquisa, a leitura dos textos dos alunos para identificação dos erros de ortografia, seguida da apresentação dos mesmos em quadros, e agrupados em tipos semelhantes.(ANEXO N.º 4)

Com isto, realizei uma categorização dos dados de acordo com a abordagem teórica de GERALDI (1996) sobre o ensino da língua.

Ao optar por apresentar os erros de ortografia dos alunos agrupados em tipos semelhantes, identifica-se a concepção de que o ensino da ortografia de acordo com a norma culta da modalidade escrita da língua se faz não só pela identificação de quantas vezes o aluno comete cada erro, mas também da natureza do erro cometido pelo aluno: ou seja, a identificação da regra da norma culta que o aluno ainda não compreendeu, cuja falta de compreensão é demonstrada na escrita das palavras em desacordo com o que estabelece esta norma.

Portanto, opto por não mostrar quantas vezes os alunos erraram, já que não é este o objetivo do trabalho, mas o que erraram e por que erraram. (Id.)

Isto esclarece que erro de ortografia foi definido e trabalhado por mim na realização da coleta dos dados da pesquisa, como a apresentação das palavras na modalidade escrita da língua em desacordo com a norma culta no espaço escolar.

A classificação dos tipos de erros apresentados pelos alunos fez-se no decorrer da leitura dos textos produzidos por eles. Antes de ler os textos, em decorrência do estudo teórico sobre o ensino da ortografia e pela experiência de atuação docente profissional, eu já previa encontrar certas categorias como "troca de letras", por exemplo, mas isto não fez com que meu procedimento fosse contrário ao de partir da identificação do erro para a identificação da categoria à qual o erro pertencia, à natureza do erro. Isto porque, querendo compreender por que o aluno errou, seria incoerente encaixar os erros dos alunos em categorias pré-definidas. Caso o fizesse, eu estaria ignorando a especificidade

de uso que os alunos com quem trabalhei fizeram da língua na modalidade escrita, o que dependia do uso que cada um fazia da língua na modalidade oral, no sentido da compreensão que eles tinham da relação entre estas duas modalidades e seus usos, e da compreensão da norma culta na modalidade escrita da língua, no que se referia à ortografia.

Ou seja, se eu tivesse pré-determinado os tipos de erros dos alunos, eu afirmaria saber porque os alunos erraram, quais as regras da norma culta que não compreendiam, o que tornaria os dados descritivos de uma realidade imaginária. E mais do que isto, os dados não serviriam para identificar e analisar concepções de língua, linguagem e ensino da língua, mas sim para confirmar uma concepção idealizada, ou eleita pela sua divulgação e aceitação no meio acadêmico, o que não possibilitaria analisar as concepções de língua, linguagem e ensino da língua, e logo, de fato, a minha prática docente.

2. ANÁLISE DOS ERROS DE ORTOGRAFIA PRESENTES NOS TEXTOS PRODUZIDOS PELOS ALUNOS NA EXECUÇÃO DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

Na primeira e na segunda fase do projeto foram identificados os mesmos tipos de erros em relação à ortografia: troca de letras; falta de letra na palavra; uso inadequado de acentuação e escrita inadequada da(s) palavra(s), unida(s) ou separada(s).

Comparando os dados da primeira e da segunda fase do projeto, verificou-se através dos quadros, que a quantidade de erros foi maior na segunda fase (ANEXO N.º 4). Isto se explica pelo fato de que, na segunda fase do projeto, como a produção de texto foi individual e não em grupo como na primeira, a quantidade de textos e de

autores foi maior, e pôde-se trabalhar com a escrita de todos os alunos da classe presentes.

Verificou-se, também, que, nas duas fases do projeto, a maioria das palavras que foram escritas diferente do que estabelece a norma culta da modalidade escrita da língua portuguesa, independente do tipo de erro a que correspondem, constituem-se em erros que ocorreram pelo fato dos alunos ainda não conseguirem diferenciar a apresentação da língua na modalidade escrita e na oralidade.

Identificou-se, na maioria dos casos de trocas de letras, a troca de letras com som parecido, como nos casos em que os alunos escreveram *sauvou*, *arronbava*, *velinha*, *deça*, *profissionais*, *espulsou*, *cherife*, *asseitou* e *ficol*, e não, *salvou*, *arrombava*, *velhinha*, *dessa*, *profissionais*, *expulsou*, *xerife*, *aceitou* e *ficou* (ANEXO N.º 4, quadros 1 e 5). Também idenficou-se trocas de letras na escrita que se caracterizam como trocas que ocorrem na oralidade, cuja escrita da palavra com uso da letra adequada, de acordo com a norma culta da língua portuguesa, depende do domínio das regras de ortografia, como no caso em que os alunos escreveram *durmiu*, *isperando*, *prelcupada*, *adolescente*, e não, *dormiu*, *esperando*, *preocupada* e *adolescente* (ANEXO N.º 4, quadros 1 e 5).

A escrita como transcrição do uso da língua na oralidade, e não segundo as regras de uso da língua na modalidade escrita, de acordo com a norma culta, também foi identificada pela freqüência em que os alunos não utilizavam acentuação na escrita das palavras, como quando escreveram *alguem*, *noticia*, *familia*, *dai*, *sai*, *atras*, *la*, *saida*, *encendio* e *nos*, e não *alguém*, *notícia*, *família*, *saí*, *atrás*, *lá*, *saída*, *incêndio* e *nós* (ANEXO N.º 4, quadros 3 e 7).

Pode-se verificar também que a maioria das vezes em os alunos escreveram palavras faltando letra, a letra que não apareceu corresponde ao que ocorre na pronúncia da palavra, quando a presença desta letra é mais difícil de ser percebida. O que pode-se

exemplificar com os casos em que os alunos escreveram *acotecendo, oculos, ospital, tava, cabol, cordenador, loco, falano, telefona e coloco*, e não acontecendo, óculos, hospital, estava, acabou, coordenador, louco, falando, telefonar e colocou (ANEXO N.º 4, quadros 2 e 6).

A mesma relação com a falta de distinção entre o uso da língua na oralidade e na escrita pode ser feita ao analisar as tabelas que mostram erros dos alunos ao escreverem unidas palavras que na escrita são separadas, mas que ao serem utilizadas na oralidade, parecem unidas, e vice-versa. Exemplos disto são ao casos em que os alunos escreveram: *Arainha, dere pente, derrepente, malhumorado, é ra, respondeulhe, a trás e em quanto*, e não, A rainha, de repente, mal humorado, era, respondeu-lhe, atrás e enquanto. (ANEXO N.º 4, quadros 4 e 8)

A maneira como os erros de ortografia dos alunos são compreendidos revela que esta pesquisa realiza-se com a idéia de que a língua constitui-se pela oralidade e pela escrita, que são modalidades diferentes da língua que mantém uma relação de interação, principalmente no desenvolvimento do papel da escola no ensino da língua na escola: ensinar a modalidade escrita da língua portuguesa de acordo com a norma culta.

Isto porque realizou-se esta pesquisa tendo como fundamentação teórica sobre concepções de língua, linguagem e ensino da língua, BAKHTIN (1997), GERALDI (1991, 1996, 1984), BAGNO (1998), POSSENTI (1999), MASSINI-CACLIARI (1997) e CAGLIARI (1997).

Estes autores concordam que, ao tratar do ensino da língua, é impossível não abordar a relação entre oralidade e escrita, entendidas como duas modalidades diferentes da língua.

A concepção de língua que estes autores apresentam é de algo mutável, vivo, social e histórico.

De acordo com BAKHTIN (1997), a língua é o instrumento, o material e a expressão das relações e lutas sociais. Deste modo, a língua é determinada pela ideologia, pois constitui-se num sistema de signos (palavras), sendo todo o signo, ideológico. Logo, as transformações sociais refletem-se na língua que as veiculam. Portanto, a natureza da língua é social e não individual, uma concepção fundamental, segundo BAKHTIN (Id.), para compreender a relação entre oralidade e escrita, uma questão que se contextualiza na discussão das variedades lingüísticas.

BAKHTIN (Id.) valoriza a oralidade (a fala, a enunciação), considerando-a o motor das transformações lingüísticas. Para o autor, a fala está ligada às estruturas sociais, sendo a palavra (signo) a arena onde os valores sociais contraditórios se confrontam. Isto porque os conflitos da língua refletem os conflitos de classe, sendo que as diferenças de classe equivalem às diferenças de registro da língua. Para exemplificar esta idéia de BAKHTIN (Id.), podemos recorrer ao caso em que alunos escreveram *muler e tava*, e não, mulher e estava. (ANEXO N.º 4, quadros 5 e 6)

BAGNO (1998) também contribui para o entendimento da língua como um espaço onde se refletem as lutas de classe e as transformações sociais, do que decorrem as diferenças de registro, tratando disto em relação à língua portuguesa.

Segundo BAGNO (Id.), o português, assim como outras línguas, é o resultado da transformação da língua que lhe deu origem, o latim.

O português usado no Brasil é diferente do português de Portugal, porém é resultado de transformações deste, que foi a língua trazida para o país com a colonização. O português de Portugal usado na época da colonização também diferencia-se do de hoje, assim como era diferente do latim, a língua a partir da qual originou-se. O português usado no Brasil é tão diferente do português de Portugal como é diferente em si mesmo.

O português usado no Brasil também se modificou e se modifica continuamente, pois é uma língua viva, ocorrendo as modificações de uma língua primeiramente na sua modalidade oral.

BAGNO (1998), ao tratar da questão da variação do português em português padrão (PP) e português não padrão (PNP), ou seja, da variedade lingüística, colabora na compreensão da relação de diferenças entre oralidade e escrita:

"...O PNP é natural porque sua lógica de funcionamento segue as tendências naturais da língua, que criam regras que são automaticamente respeitadas pelo falante, ao passo que o PP é artificial por ser uma variedade que sofre as limitações impostas pela sua padronização, que dita regras para serem memorizadas e que exigem treinamento para serem obedecidas.

O PNP é transmitido de geração para geração, é um patrimônio lingüístico que é compartilhado no convívio com a família e com as pessoas da mesma classe social. O PP tem que ser adquirido na escola, por meio principalmente da forma escrita da língua...

O PNP é funcional porque trata de eliminar todas as regras desnecessárias e supérfluas, que se repetem e se sobrepõem. Já o PP é redundante porque faz uso de muitas regras para dar conta de um único fenômeno...

O PNP é inovador porque se deixa levar pelas forças vivas de mudança que estão sempre ativas na língua. O PP, que tem o objetivo de se manter inalterado o máximo de tempo possível, é conservador e demora muito a aceitar algum tipo de novidade."
(IBID.p.34-5)

POSSENTI (1999) contribui significativamente para a compreensão da relação entre oralidade e escrita, aprofundando esta discussão da relação oralidade e escrita do foco da variação lingüística, contextualizando-a no espaço escolar.

A escola, de acordo com POSSENTI (Id.), é o espaço onde deve ser ensinada a variedade do português que os alunos ainda não dominam: a variedade padrão. O autor é mais específico ainda ao esclarecer o papel da escola no ensino da língua: *"...quando a escola ensina, o que ela ensina mesmo é a modalidade escrita dessa língua, mas não propriamente a língua. Inclusive, para ensinar a modalidade escrita, deve pressupor- e pressupõe de fato - um enorme conhecimento da modalidade oral..."* (IBID.p.32)

Para a escola realizar um trabalho de ensino da língua como propõe POSSENTI (Id.), ou seja, da modalidade escrita da língua portuguesa de acordo com a norma culta, faz-se necessário, segundo o autor, uma visão mais adequada do fenômeno da linguagem. Esta visão de linguagem a que se refere POSSENTI (Id.), percebo que é compartilhada pelos demais autores citados neste trabalho, e constitui-se em considerar que: *"...a) todas as línguas variam, isto é, não existe nenhuma sociedade ou comunidade na qual todos falem da mesma forma; b) a variedade lingüística é o reflexo da variedade social e, como em todas as sociedades existe uma diferença de status ou de papel entre indivíduos ou grupos, estas diferenças se refletem na língua..."* (Ibid. p. 33-4)

Considero que complementa a idéia de POSSENTI (Id.), a posição de MASSINI-CAGLIARI (1997), que discute diferenças entre a fala (oralidade) e a escrita e a atuação da escola.

MASSINI-CAGLIARI (Id.) pontua as seguintes diferenças entre fala e escrita, partindo da concepção de que oralidade e escrita são modalidades diferentes da língua:

1. Fala e escrita não coincidem, pois cada uma tem regras próprias de realização.

O que há em comum entre estas modalidades é que as regras da língua que estruturam a fala também estão presentes na escrita. Porém, a escrita é apenas uma representação da fala, e não uma transcrição fonética.

2. À fala e à escrita correspondem diferentes meios de percepção. À fala corresponde a percepção auditiva, e à escrita, a percepção visual.
3. A presença de interlocutor também diferencia-se dependendo da modalidade da língua. No caso da fala, o interlocutor é determinado e está presente no momento da enunciação. Já na escrita, o interlocutor pode ser determinado ou ideal, e na maioria dos momentos de enunciação está ausente.
4. O *feedback* também diferencia-se em fala e escrita: na fala, a resposta do interlocutor é imediata; já na escrita, em geral isto é impossível. A vantagem da escrita está na possibilidade de corrigir e acrescentar informações ao texto, concordando ou não com o interlocutor, ao tratar-se de *um texto a duas mãos*
5. Enquanto na fala existe a contextualização pela situação de enunciação e pelas circunstâncias externas, na escrita não ocorre desta maneira. Em geral, a escrita tem que ser contextualizada pelo próprio discurso, sendo possível a presença de situações suprimidas na fala.

MASSINI-CAGLIARI (Id.) afirma que a primeira dificuldade do aluno ao ingressar na escola refere-se à tentativa de escrita que este realiza como a transposição da fala, a modalidade da língua que até então conhecia e utilizava. Portanto, ao chegar à escola, em geral, o aluno só conhece e faz uso da modalidade oral da língua, e de uma variedade que não é a norma culta. A autora também defende o ensino da modalidade escrita da língua de acordo com a norma culta, pois considera que isto não significa forçar o aluno a eliminar o uso da variedade não padrão em situações em que possa ser usada.

Algumas colocações de GERALDI(1996), tratando da atuação da escola no ensino da língua, também orientaram-me neste sentido.

GERALDI (Id.) denomina a escola como a instância pública de uso da linguagem. Segundo este autor, o uso da linguagem se faz em instância privada e em instância pública, sendo que à primeira corresponde a cultura popular e a modalidade oral da língua, e à segunda, a cultura erudita e a escrita.

A linguagem, na concepção de GERALDI (1984), é um instrumento de inter-ação, ou seja, *"...mais do que possibilitar uma transmissão de informações de um emissor a um receptor, a linguagem é vista como um lugar de interação humana: através dela o sujeito que fala pratica ações que não conseguiria praticar a não ser falando; com ela o falante age sobre o ouvinte, constituindo compromissos e vínculos que não pré-existiam antes da fala."* (IBID.p.43)

GERALDI (1984) opõe-se à concepção de linguagem como comunicação, a qual *"...vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem)..."* (IBID.)

Para GERALDI (1996), a escola é o local onde se iniciam as interlocuções em instância pública. Por isto a escola deve possibilitar ao aluno assumir o papel de locutor no uso público da linguagem, na norma culta. Não pela transmissão de conhecimentos, mas permitindo uma circulação entre a instância pública e a privada, de modo que ambas apresentem-se articuladas, o que contribuirá para a compreensão do uso da linguagem em diferentes instâncias.

A presença do fenômeno da hipercorreção na expressão dos alunos na modalidade escrita da língua pode ser considerada como um sinal de que o aluno encontra-se no início da compreensão da escrita e da oralidade como modalidades diferentes da língua.

CAGLIARI (1997) define a hipercorreção como algo *"...muito comum quando o aluno já conhece a forma ortográfica de determinadas palavras e sabe que a pronúncia destas é diferente. Passa a generalizar esta forma de escrever..."* (IBID.p.141)

Pode-se identificar a presença da hipercorreção nos textos produzidos pelos alunos, nos seguintes casos de troca de letra na escrita das palavras: os alunos escreveram *reunio*, *princepe*, *vio*, *perequito*, *pescina*, *meos*, *encendio* e *al*, e não, reuniu, príncipe, viu, periquito, piscina, meus, incêndio e ao (ANEXO N.º 4, quadros 1 e 5).

Em relação à abordagem teórica destes autores sobre a relação oralidade e escrita no ensino da língua portuguesa, percebe-se que suas idéias completam-se. Identifica-se nas abordagens teóricas a idéia de que a língua constitui-se pela oralidade e pela escrita, modalidades diferentes, o que no entanto não significa que entre elas exista uma relação de dicotomia, e sim de interação, principalmente no desenvolvimento do papel da escola, de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa de acordo com a norma culta, uma condição para a inserção social do aluno na sociedade mais ampla, além do seu espaço comum de convívio, para o que faz-se necessário que o aluno esteja apto a utilizar-se da linguagem tanto em instância privada como pública.

Assim, as concepções de língua e ensino da língua que orientam esta pesquisa opõem-se a uma concepção de língua em que a escrita é uma transcrição da fala, e de ensino da língua como um trabalho que objetiva falar sobre a língua e suas características estruturais e de uso.

CAPÍTULO IV

APRESENTAÇÃO E ANÁLISE DAS CONCEPÇÕES DE LINGUAGEM, DE LÍNGUA E DE ENSINO DA LÍNGUA

A partir dos dados e das concepções de linguagem, língua e ensino da língua que orientaram a prática de ensino "Projeto Ortografia e Pontuação", retomo-as e identifico as concepções de linguagem, língua e ensino da língua presentes na prática de ensino da modalidade escrita da língua portuguesa de acordo com a norma culta do projeto, enfocando o trabalho com a ortografia.

Para começar a identificar estas concepções, faz-se necessário pensar sobre a avaliação do projeto, realizada logo após a sua elaboração e execução em 2001.

Embora tenha sido não intencional, mas sim por falta de um conhecimento maior e mais claro sobre a questão da linguagem e do ensino da língua, na realização do Projeto de Ortografia e Pontuação, identifica-se uma prática de ensino da língua em que a ortografia foi trabalhada contextualizada, mas não no uso efetivo da língua.

Na prática de ensino de ensino em análise, a ortografia foi trabalhada contextualizada porque, como consta na descrição do projeto, antes do início da realização do mesmo, os alunos foram avisados de que realizariam uma atividade de produção de texto, e os erros de ortografia foram trabalhados na reestruturação dos seus textos. Portanto, o trabalho foi contextualizado porque trabalhou a ortografia nos próprios erros dos alunos, aqueles erros apresentados pelos alunos nos textos produzidos por eles; e não através de listas de palavras que não integrassem o vocabulário deles ou textos prontos, o que impediria o trabalho com a ortografia na expressão escrita dos alunos e especialmente com suas dificuldades de ortografia.

Entretanto, isto não quer dizer que o trabalho realizado no projeto em análise caracterizou-se como uma proposta de uso efetivo da língua. Pode-se dizer que o ensino do elemento ortografia da modalidade escrita da língua de acordo com a norma culta foi realizado através de uma atividade mecânica.

As atividades propostas e realizadas nas duas fases do projeto — na primeira, escrever um texto a partir de imagens de um livro desconhecido para os alunos, e na segunda, escrever um outro texto a partir de problemas e de personagens criados pelos alunos após discussão e explicação da história do mesmo livro (na segunda fase já conhecido pelos alunos) para posterior correção ortográfica dos textos — caracterizaram-se interligadas embora a segunda fase não tenha sido realizada imediatamente após a primeira. Isto porque trabalhou-se com a idéia de que a prática de ensino se constrói continuamente e com base na avaliação do trabalho durante sua realização, por isso a segunda fase ter sido planejada a partir da avaliação da primeira, algo positivo que caracterizou a prática de ensino realizada.

Entretanto, nenhuma das atividades propostas nas duas fases do Projeto Ortografia e Pontuação caracterizaram-se como propostas de uso efetivo da língua. Isto pode ser percebido pela descrição da primeira etapa da primeira fase do projeto, quando a produção de texto deveria ser feita em grupo e ocorreu que apenas alguns alunos realizaram: a maioria dos alunos dos grupos não participou, o que pode ser explicado pelo fato da atividade de escrita não lhes despertar interesse, por entenderem-na apenas como mais uma tarefa escolar em que seria corrigida a ortografia e a pontuação, e cuja proposta de escrita não tinha nenhuma função para eles. Para os alunos escreverem um texto a partir das ilustrações que lhes foram dadas não significava que eles tinham algo a comunicar a mim, estagiária, mas sim que eles teriam que dizer algo sobre aquelas ilustrações, porque a estagiária propôs a atividade. A atividade proposta, portanto, não

propôs trabalhar a escrita porque tinha naquele momento uma função social; a escrita respondia a necessidade de realizar uma atividade dirigida pela estagiária para trabalhar com a ortografia e a pontuação, justificativa para considerar que o ensino do elemento ortografia da modalidade escrita da língua, de acordo com a norma culta, realizou-se através de uma atividade mecânica.

Atividades de expressão na modalidade escrita da língua devem caracterizar-se como atividades de uso efetivo da língua, ou seja, devem ter uma função social. Ao utilizarmos a língua, seja na modalidade escrita ou na oralidade, de acordo com a norma culta ou com outra variedade lingüística, fazemos uso da linguagem para estabelecer uma relação social onde os falantes são sujeitos, existindo portanto um interlocutor, daí a sua função social.

Uma prática de ensino da língua que pretende que a escola trabalhe com o saber fazer uso da modalidade escrita da língua na variedade lingüística que corresponda a situação social em que ocorre e ao interlocutor a que se dirige, corresponde à concepção de linguagem como inter-ação. (GERALDI, 1984) Nesta concepção de linguagem como inter-ação, *"...a língua só tem existência no jogo que se joga na sociedade, na interlocução, e é no interior de seu funcionamento que se pode procurar estabelecer as regras de tal jogo...saber a língua, isto é, dominar as habilidades de uso da língua em situações concretas de interação, entendendo e produzindo enunciados, percebendo as diferenças de uma forma de expressão e outra."* (IBID. p.43 e 47)

Isto não caracterizou a proposta do projeto em análise, porque a produção escrita dos alunos só serviu para realizar a correção da pontuação e da ortografia. Na prática de ensino do projeto em análise, percebe-se, principalmente pela forma como constitui-se a lista de códigos de erros (ANEXO N.º 1), que saber a modalidade escrita da língua de acordo com a norma culta era trabalhado como *"...saber analisar uma língua*

dominando conceitos e metalinguagens a partir dos quais se fala sobre a língua, se apresentam suas características estruturais e de uso." (Ibid.p.47)

No Projeto Ortografia e Pontuação a concepção de linguagem que permeou o trabalho foi a de que a linguagem é um instrumento de comunicação. Segundo GERALDI (Id.), *"...esta concepção está ligada à teoria da comunicação e vê a língua como código (conjunto de signos que se combinam segundo regras) capaz de transmitir ao receptor uma certa mensagem."* (Ibid. p. 43)

Na primeira fase do projeto, os alunos sabiam que após a reestruturação do texto, eles apresentariam o texto para os demais alunos da turma. Um interlocutor foi definido, portanto até então uma das características do uso efetivo da língua se fez presente nesta fase do projeto.

Consideremos a idéia de GERALDI (1996) de que o uso da linguagem se faz em instância privada e em instância pública, sendo que à primeira corresponde a cultura popular e a modalidade oral da língua, e à segunda, a cultura erudita e a escrita; sendo a escola o local onde têm início as interlocuções em instância pública, deve-se possibilitar ao aluno, assumir o papel de locutor no uso público da linguagem, usando a língua na modalidade escrita e de acordo com a norma culta.

Pode-se questionar: na segunda etapa da primeira fase do projeto, sendo o interlocutor os colegas de classe, seria necessário o uso da língua na modalidade escrita e de acordo com a norma culta, se a sugestão para a apresentação do texto era falar sobre ele ou lê-lo para a classe? Não.

Se a apresentação do texto far-se-ia na modalidade oral da língua, não se justifica que o texto produzido a partir das ilustrações fosse escrito, e nem que se utilizasse da língua na variedade correspondente à norma culta, já que esta variedade, sendo a

ortografia um elemento específico dela, não corresponde ao uso da língua na modalidade oral falada pelos alunos.

A produção e apresentação dos textos fazendo uso da língua na modalidade escrita e de acordo com a norma culta, foi uma proposta coerente para a primeira etapa da primeira fase e para as duas etapas da segunda fase do projeto, quando o interlocutor assumido era a estagiária, que saberia do conteúdo do texto.

Ainda pensando se no projeto foram propostas atividades de uso efetivo da língua, pode-se questionar se realmente os textos produzidos pelos alunos foram dirigidos a interlocutores.

Será que eu, estagiária, na primeira etapa da primeira fase e nas duas etapas da segunda fase do projeto, e os demais alunos da classe, na segunda etapa da primeira fase do projeto, nos constituímos como interlocutores?

De acordo com GERALDI (Id.), toda escrita é uma proposta de leitura. Mas esta leitura deve constituir-se em conhecer o que o texto comunica e discutir a respeito do que foi comunicado através do texto, portanto, implica na realização de uma análise epilingüística do mesmo para que se estabeleça uma interlocução. (GERALDI, 1991)

À medida que a apresentação dos textos não foi seguida de uma discussão sobre o assunto dos mesmos, não houve na primeira etapa da primeira fase do projeto uma análise epilingüística dos textos produzidos pelos alunos, logo não se estabeleceu uma interlocução. Isto porque, após a apresentação dos textos pelos alunos, não houve uma discussão a respeito da maneira como eram tratados os assuntos abordados nos textos e da opinião dos demais alunos da classe em relação a isto, e também não foi discutido se os autores dos textos conseguiram expressar o que pretendiam dizer, e no caso dos autores não terem conseguido fazê-lo, o que era necessário modificar no texto para que os autores pudessem expressar o que pretendiam dizer, como revela a descrição do

planejamento e do desenvolvimento das duas fases do Projeto Ortografia e Pontuação (p. 11-57).

Na segunda etapa da primeira fase e nas duas etapas da segunda fase do projeto, quando os textos foram apresentados a mim, também não foi realizada uma análise epilingüística dos textos, pois não discuti o conteúdo dos mesmos, mas apenas realizei uma análise gramatical, enfocando a ortografia e a pontuação, e algumas vezes, indicando correções na estrutura de frases visando também a questão gramatical.

A análise do conteúdo dos textos não era uma proposta presente nem mesmo no planejamento das atividades; havia sim a proposta de análise gramatical, especificamente da ortografia e da pontuação (p. 13-5 e 19-20). Isto também é dito claramente nos objetivos específicos do projeto (p. 10-1).

Considerando-se o fato das atividades de produção de texto propostas visarem apenas à correção gramatical dos mesmos, percebe-se também a ausência da discussão e de um trabalho que abordasse claramente a questão de que escrita e oralidade são modalidades diferentes da língua em interação (GERALDI, 1996).

Verificando-se as tabelas de categorização dos erros de ortografia dos alunos (ANEXO N.º4), percebe-se que na primeira fase do projeto, pelos tipos de erros de ortografia presentes nos textos produzidos e corrigidos pelos alunos, que já denunciava-se a necessidade de compreensão pelos alunos de que não se escreve como se fala, ou seja, que a escrita não é uma transcrição da fala, e sim um modo de representação, e que por isso, expressar-se através da escrita é diferente de expressar-se pela fala. Os dados destas tabelas mostram a existência desta compreensão/incompreensão pelos alunos.

Entretanto, na época da realização do projeto, os fatos de não haver a categorização dos erros de ortografia dos alunos, e do estudo teórico sobre a questão da linguagem, da língua e do ensino da língua, naquele momento, não ser tão amplo e ao

mesmo tempo aprofundado como na época da realização desta pesquisa, foram fatores determinantes para que as alterações metodológicas planejadas e realizadas na segunda fase do projeto não respondessem à necessidade de um trabalho direcionado à compreensão da escrita e da oralidade como modalidades diferentes da língua, porém em interação. Mesmo na descrição da primeira etapa da primeira fase do projeto, fica claro que naquele momento não se percebia o fato de que quando a escrita dos alunos não correspondia às regras de ortografia, isto justificava-se pela não compreensão da escrita e da oralidade como modalidade diferentes da língua, porque dizia-se que os grupos apresentavam erros diferentes (p. 31, 1º§). Ainda não havia de minha parte a idéia exata do que significava compreender a língua nesta concepção, de modo que tal compreensão se expressasse na prática de ensino.

As atividades de produção e de reescrita de texto trabalhadas na segunda fase do projeto diferenciaram-se do que se realizou na primeira fase do mesmo, por terem sido realizadas individualmente. Entretanto, continuou-se enfocando a correção ortográfica, e não a compreensão pelos alunos da razão da correção da ortografia: da escrita e da oralidade como modalidades diferentes da língua, e da modalidade escrita de acordo com a norma culta como o uso da língua em instância pública; de que aprender a utilizá-la e compreendê-la significa a garantia de poder se comunicar e entender o que lhe for comunicado na sociedade em que vivemos em situações em que as comunicações ocorram por meio da modalidade escrita da língua, como esclarecem BAKHTIN (1997) e GERALDI (1996).

Analisando-se a descrição do planejamento e do desenvolvimento do Projeto Ortografia e Pontuação, percebe-se também que no mesmo buscou-se realizar uma prática de ensino da modalidade escrita da língua de acordo com a norma culta, considerando-se isto positivo e necessário, de acordo com a leitura que fez-se de

BAKHTIN (1997), a respeito abordagem do autor da questão das possibilidades de luta contra a manipulação por uma pessoa que conhece a norma culta da língua.

Considerando-se a discussão de BAKHTIN (Id.), pode-se dizer que o mesmo defende a importância das camadas populares terem acesso e saberem a norma culta da língua, pois é isto que lhes possibilita lutar contra a manipulação, ou entender o que acontece na sociedade e as informações.

"A cada palavra da enunciação que estamos em processo de compreender, fazemos corresponder uma série de palavras nossas, formando uma réplica. Quanto mais numerosas e substanciais forem, mais profunda e real é a nossa compreensão."
(IBID.p.132)

Quando BAKHTIN (Id.) usa o termo *"compreensão"*, refere-se a isto como uma forma de diálogo, e não dar significação à palavra por palavra, pois entender uma língua não se limita a entender suas categorias de análise, como a gramática por exemplo, mas é preciso sim considerá-la e entendê-la no todo.

GERALDI (1996), quando afirma constituírem os processos de uso da linguagem, o de produção e o de compreensão da língua, compartilha da idéia de compreensão de BAKHTIN (1997), de maneira que compreender é o mesmo que transformar as palavras do outro em palavras do nosso repertório.

Daí a necessidade de saber utilizar-se também da modalidade escrita da língua de acordo com a norma culta, sem que isto implique em torná-la substituta da variedade lingüística que se expressa no uso que as pessoas fazem da língua na oralidade.

Analisando o trabalho com o ensino da ortografia realizado no Projeto de Ortografia e Pontuação com esta idéia de que a norma culta não deve substituir outras variedades lingüísticas, percebe-se pelas descrições das metodologias propostas e das práticas de ensino realizadas, que nem sempre pode-se identificar a concretização desta

idéia, a qual não poderia deixar de estar presente afirmando-se que o projeto trabalharia com o ensino da língua na perspectiva de que esta se constitui apresentando variedades lingüísticas.

No momento de realização do projeto, na correção ortográfica dos textos, em que minha atitude foi de apresentar a palavra escrita e de acordo com a norma culta aos alunos, sem discutir porque a palavra não estava escrita corretamente, e sem deixar que eles elaborassem hipóteses de correção, como ocorreu na segunda etapa da primeira fase do projeto, o que se verifica naquela prática é que a variedade lingüística de que os alunos fizeram uso foi substituída pela norma culta (p. 33-4). Contextualizada nesta prática, a denominação "erro", utilizada para referir-me às palavras cuja escrita não correspondia às regras de ortografia, e logo, à norma culta, adquiriu o caráter de preconceito lingüístico, já que a prática de ensino realizada no Projeto Ortografia e Pontuação constituiu-se na imposição da norma culta sobre as variedades lingüísticas utilizadas pelos alunos.

Já na segunda etapa da segunda fase do projeto, com a maioria dos alunos o procedimento na correção foi de deixá-los elaborar as suas hipóteses de correção, dizendo-lhes qual a maneira de escrever a palavra de acordo com a norma culta somente quando isso era solicitado pelo aluno, exceto no caso de dois dos alunos em alfabetização (p. 57).

O uso da denominação "erro" para a apresentação da palavra escrita de acordo com outra variedade que não a norma culta continuou a existir. Trabalhando de modo que os alunos corrigissem as palavras de acordo com suas hipóteses ou dizendo aos alunos como era a escrita das palavras de acordo com a norma mediante solicitação deles, identifica-se uma tentativa de fuga de uma prática do preconceito lingüístico, mas analisando-se isto considerando os procedimentos anteriores e posteriores, esta atitude

não eliminou do Projeto Ortografia e Pontuação a característica de preconceito lingüístico com a qual o erro de ortografia foi trabalhado.

O uso do termo "erro", contextualizado na prática de ensino do Projeto Ortografia e Pontuação, desvalorizando variedades lingüísticas diferentes da norma culta, ficou explícito, já que a lista de códigos usada para indicar correções a serem feitas nos textos dos alunos relativas à ortografia e pontuação, foi nomeada por mim como "lista de códigos de erros" (ANEXO N.º 1) ao referir-me a ela durante a prática de ensino (p. 16, 19, 32 e 50-1), e não "lista de códigos para correção do texto"; usando-se a denominação "lista de códigos para correção do texto" apenas uma vez, no planejamento da primeira fase do projeto (p.15). Fez-se uso do termo "erro", no Projeto Ortografia e Pontuação, desvalorizando variedades lingüísticas diferentes da norma culta também porque, como já foi analisado, a "Lista de códigos para correção de erros", no contexto do projeto, apresentou a concepção de que saber a língua é saber regras de uso, e não, saber usar a língua, o que também implica em negar que a língua é algo mutável, vivo, social e histórico.

Também percebe-se com esta investigação, que na segunda etapa da segunda fase do projeto, o procedimento de ajuda aos alunos em alfabetização, caracterizou-se como inadequado, pois mostra-se contraditório à concepção de língua que foi referência para a elaboração e realização do projeto: a de que a língua se constitui na oralidade e na escrita, suas modalidades diferentes de uso, e também de variedades lingüísticas. No caso dos alunos em alfabetização, soletrar ou ditar as palavras por sílaba produzindo uma pronúncia artificial da mesma, imitando a escrita, significou anular a existência da variedade lingüística característica da modalidade oral da língua, e impor a norma culta como a variedade lingüística que substitui as demais, e não como a variedade lingüística de uso específico na modalidade escrita da língua na sociedade em que estamos

inseridos (p. 56-7). O procedimento mais adequado neste caso, considerando a escrita e a oralidade como modalidades diferentes da língua em interação, sendo a norma culta específica da escrita, e a oralidade, o espaço das demais variedades lingüísticas, num trabalho individual com estes alunos, seria ler o texto produzido por eles, e ao longo da leitura, a própria estagiária reescrever o texto, atendendo às regras da escrita de acordo com a norma culta, aliado a uma discussão da diferença de uso da língua na oralidade e na escrita.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A realização desta pesquisa significou uma contribuição importante à formação profissional do pedagogo e do professor.

Em primeiro lugar, porque possibilita compreender a complexidade que constitui o trabalho com a linguagem, a língua e o ensino da língua: é um trabalho de construção social.

Entender a necessidade de constituir a prática docente de maneira que a teoria e a prática não sejam áreas distintas de atuação do professor, mas sim, que seja característica da prática docente. A relação de interação entre a teoria e a prática é uma idéia que esta pesquisa apresenta, cuja reflexão é fundamental na atuação profissional do pedagogo e do professor.

Constituindo-se, esta pesquisa, como uma experiência significativa, também por evidenciar que a formação do pedagogo e do professor, somente inicia-se no curso de graduação, sendo necessário ir além dos conhecimentos que esta formação possibilita ao profissional.

A formação no curso de graduação em pedagogia constitui o conhecimento teórico que garante ao profissional nele formado uma base sólida, para que no exercício da profissão seja também um pesquisador. Ou seja, que desta maneira, atuando como um profissional que desenvolve um trabalho que se caracteriza pela postura de estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho, constitua a prática profissional na formação continuada e na interação entre teoria e prática.

Ou seja, que constituindo-se a prática profissional na formação continuada e na interação entre teoria e prática, a atuação profissional do pedagogo e do professor tenha como característica e princípio norteador, estranhar o familiar e familiarizar-se com o estranho (DA MATA, 1978), de modo que a atuação do profissional da educação se identifique como uma prática social e política que objetive a construção social, e não, a reprodução de uma sociedade de desigualdades.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA

- BAGNO, M. *A língua de Eulália - novela sociolingüística*. São Paulo: Contexto, 1998.
- BAKHTIN, M. *Marxismo e filosofia da Linguagem*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.
- CAGLIARI, L. C. *Alfabetização e Lingüística*. São Paulo: Editora Scipione, 1997.
- CHAUÍ, M. Educação e Ideologia. *Educação e Sociedade*, n. 5, jan.1980.
- COLOGNESE, E. M. G. *Alfabetização e oralidade: aspectos preliminares ao processo de alfabetização*. In COLOGNESE, E. M. G.(org) *A organização da linguagem escrita*. Toledo: EdT, 1996. 92p.
- DA MATA, R. *O ofício de etnólogo ou como ter anthropological blues*. Boletim do Museu Nacional, Antropologia n.27, Rio de Janeiro, maio de 1978.
- FERREIRA, N. S. de A. *Ortografia em questão*, 1999. 9p. Mimeogr.
- GERALDI, J.W. *Concepções de linguagem e ensino de português*. In GERALDI, J.W (org.) *O texto na sala de aula*. Cascavel: ASSOESTE, 1984.

_____. **Linguagem e ensino: exercícios de militância e divulgação.** Campinas: Mercado de Letras, 1996.

_____. **Portos de Passagem.** São Paulo: Martins Fontes, 1991.

MASSINI-CAGLIARI, G. **O texto na alfabetização: coesão e coerência.** Campinas: Edição da autora, 1997.

MORAIS, A.G. *Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento.* In MORAIS, A.G.(org.) **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

POSSENTI, S. **Por que (não) ensinar gramática na escola.** Campinas: Mercado de Letras, 1999.

SILVA, C. S., BRANDÃO, A.C.P. *Reflexões sobre o ensino e a aprendizagem da pontuação.* In MORAIS, A.G.(org.). **O aprendizado da ortografia.** Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

OBRAS CONSULTADAS

- BAGDAN, R., BICKLEN, S. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos.** Portugal: Porto Editora, 1994.
- FIorentini, D., JUNIOR, A. J. de S. *Saberes docentes: um desafio para acadêmicos e práticos.* In: GERALDI, C. M. G., FIERENTINI, D., PEREIRA, E. M. A. (org.) **Cartografia do trabalho docente: professor (a) - pesquisador (a).** Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998.
- FONSECA, C. Quando cada caso não é um caso: pesquisa etnográfica e educação. **Revista Brasileira de Educação**, n. 10, p. 58-78, jan./fev./mar./abr. 1999.
- FRANCHI, E. P. **E as crianças eram difíceis: a redação na escola.** São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- KRAMER, S. *Escrita, experiência e formação - múltiplas possibilidades de criação de escrita.* In: **Linguagens, espaços e tempos no ensinar e aprender/ encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino (ENDIPE).** Rio de Janeiro: DP&A, 2000.

LUDKE, M., ANDRÉ, M. E. D. A. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 1986.

LINHARES, C., FAZENDA, I., TRINDADE, V. (org.) **Os lugares dos sujeitos na pesquisa educacional**. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 1999.

MONTEIRO, A. M. F. C. Professores: entre saberes e práticas. **Educação e Sociedade**, n. 74, abr. 2001.

ANEXO N.º 1

LISTA DE CÓDIGOS PARA CORREÇÃO DO TEXTO

1 = Tem alguma coisa errada na escrita da palavra:

Releiam a palavra e vejam qual é o problema. Possíveis problemas:

- trocaram alguma letra;
- esqueceram de escrever alguma letra;
- escreveram alguma letra a mais;
- esqueceram do acento (ou ' ou ^)
- esqueceram do til (~)

2 = Parágrafo:

Lembrem-se de não se deve iniciar uma frase escrevendo encostado na margem (a linha vermelha da folha). É preciso deixar um espaço depois da margem, parágrafo, para começar uma frase.

Só se escreve encostado na margem, quando se trata da continuação de uma frase.

3 = Letra maiúscula:

Lembrem que é preciso usar letra maiúscula para:

- a) Iniciar frases. Exemplo: Eles eram um rei e uma rainha de uma reino muito distante e encantado.
- b) Escrever nomes próprios de pessoas, cidades, estados, países, ruas, escolas, lojas. Exemplos: Luciana, Campinas, São Paulo, Brasil, Arapuã.
- c) Escrever nomes de jornais, livros, filmes. Exemplos: Correio Popular, História meio ao contrário, O Rei Leão.

4 = Pontuação:

Lembrem-se que toda frase ou texto deve:

- ter pontuação.
- ter pontuação correta.

Veja se falta pontuação, ou se a pontuação está errada.

4.a =Ponto final:

Usado para finalizar uma frase afirmativa, negativa ou imperativa.

- Afirmativa: Eles não viveram felizes para sempre.
- Negativa: Eles viveram felizes para sempre.
- Imperativa: Leia a história.

4.b =Ponto de interrogação:

Usado para finalizar frases interrogativas (perguntas). Exemplo: Onde está o livro?

4.c =Ponto de exclamação:

Usado para finalizar frases exclamativas (expressam sentimentos e emoções, como susto, surpresa, raiva, tristeza, entusiasmo). Exemplo: Isso mesmo!

4.c =Dois pontos:

- Usado para anunciar a fala de alguém. Exemplo:

O aluno falou:

— Já li a história.

- Usado antes de uma enumeração. Exemplo: A história era: interessante, fácil de ler, fácil de entender e bonita.

4.d =Travessão:

Usado para indicar a fala de alguém. Exemplo:

O aluno falou:

— Já li a história.

4.e =Vírgula:

Usada:

a) Nas datas. Exemplo: Campinas, 23 de Maio de 2001.

b) Nos endereços. Exemplo: Rua Caconde, 542.

c) Para separar palavras nas enumerações. Exemplo: A história era: interessante, fácil de ler, fácil de entender e bonita.

d) Para separar ações dentro da frase. Exemplo: O menino escreveu o texto, fez a correção e reescreveu a história.

e) Para separar os nomes que indicam chamamento. Exemplo: Professora, eu já terminei.

1 Gigante legal

② Era um vez um reino que morava ^① muitas pessoas. O rei rei chamado Batista ele sempre ^② Alvará ^③ Amanhecer pelo família com seu ^① Reino ^④ seu reino.

③ A noite seu filho ^④ príncipe ^④ e sua mãe ^② rainha ^④ Claudia sempre ^④ Amitear elas sempre saíam a ^④ noite ^④ para ^④ Alvará a dele Lua. A família do rei sempre ^④ Amitear

③ Quando ^④ io ^④ tomar ^④ café ^④ do ^④ manhã ^④ em ^④ via ^④ música ^④ Clássica. Um ^④ noite ^④ o ^④ Rei ^④ Bar ^④ Tisto ^④ reunio ^④ toplas as pessoas ^④ para ^④ con ^④ tar ^④ um ^④ recreio ^④ ele ^④ dise ^④ :- ^④ Uma ^④ vez ^④ eu ^④ tenho ^④ que ^④ contar ^④ um ^④ coisa ^④ um ^④ gigante ^④ morar ^④ no ^④ cidade. ^④ Que ^④ amanhecer ^④ o ^④ poor ^④ viu ^④ o ^④ gigante ^④ que ^④ o ^④ rei ^④ contou. O gigante estava muito triste ^④ per ^④ que ^④ nao ^④ tinha ^④ con ^④ ta ^④ e ^④ nin ^④ guem ^④ para ^④ brincar. ^④ Ver ^④ o ^④ gigante ^④ ficou ^④ feliz ^④ e ^④ dormiu ^④ de ^④ no ^④ re ^④ igual ^④ a ^④ um ^④ lenço. ^④ E ^④ o ^④ rei ^④ e ^④ su ^④ o ^④ família ^④ felizes ^④ para ^④ sempre.

→ falta alguma palavra aqui

!!!

Equipe Azul: Juan, Giovanni, Augusto, Duellen, e Carolina

Rever:

Perequite → Piriquito

A mãe → Mãe

Amria → surria

Classica → clássica

ninguém → ninguém

reunio → reuniu

compania → companhia

Ousa → Ousa

O Gigante Negro

X Era uma vez, um rei que morava muitas pessoas. O rei chama Batista ele sempre estava ao amanhecer pela janela com um perguntou a seu reino.

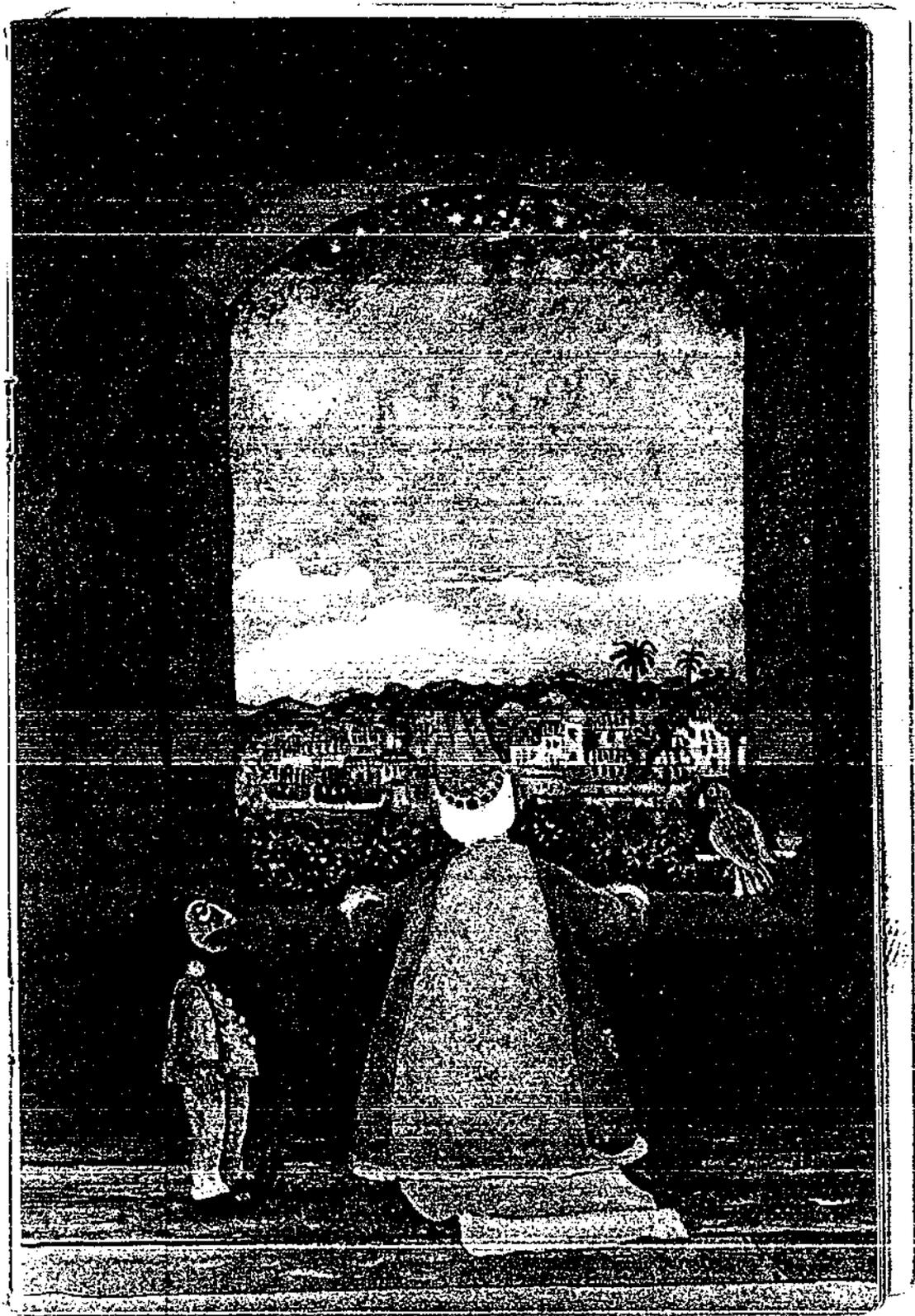
A noite a filha do rei, vai com a sua mãe, rainha da coroa, sua Cláudia, sempre ao amanhecer a manhã, e a sua filha sempre já iam ao amanhecer para olhar a bela lua. A família do rei sempre toma café da manhã com o músico Cláudia. Uma noite o rei Batista resolveu falar as pessoas para contar um segredo, ele disse: - Diga-me, por favor, qual é o segredo de uma coisa para viver, eu conheço um gigante que mora na Adail. Ao amanhecer o povo e o rei o gigante que o rei contou.

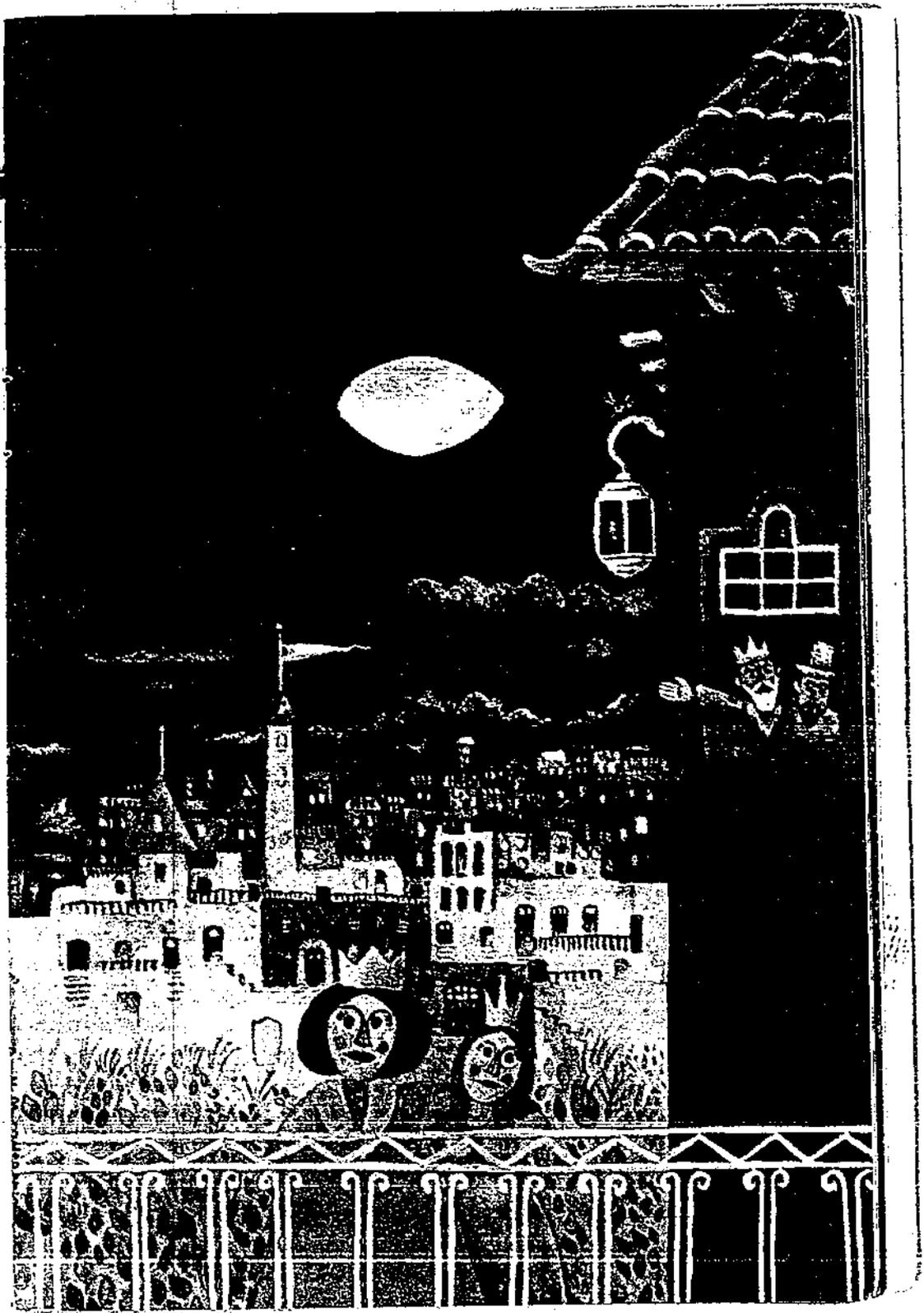
O gigante estava muito triste porque não tinha companhia e ninguém para conversar. De repente, o gigante ficou feliz e dormiu de morte igual a um Gato. E o rei e sua família viveram feliz para sempre.

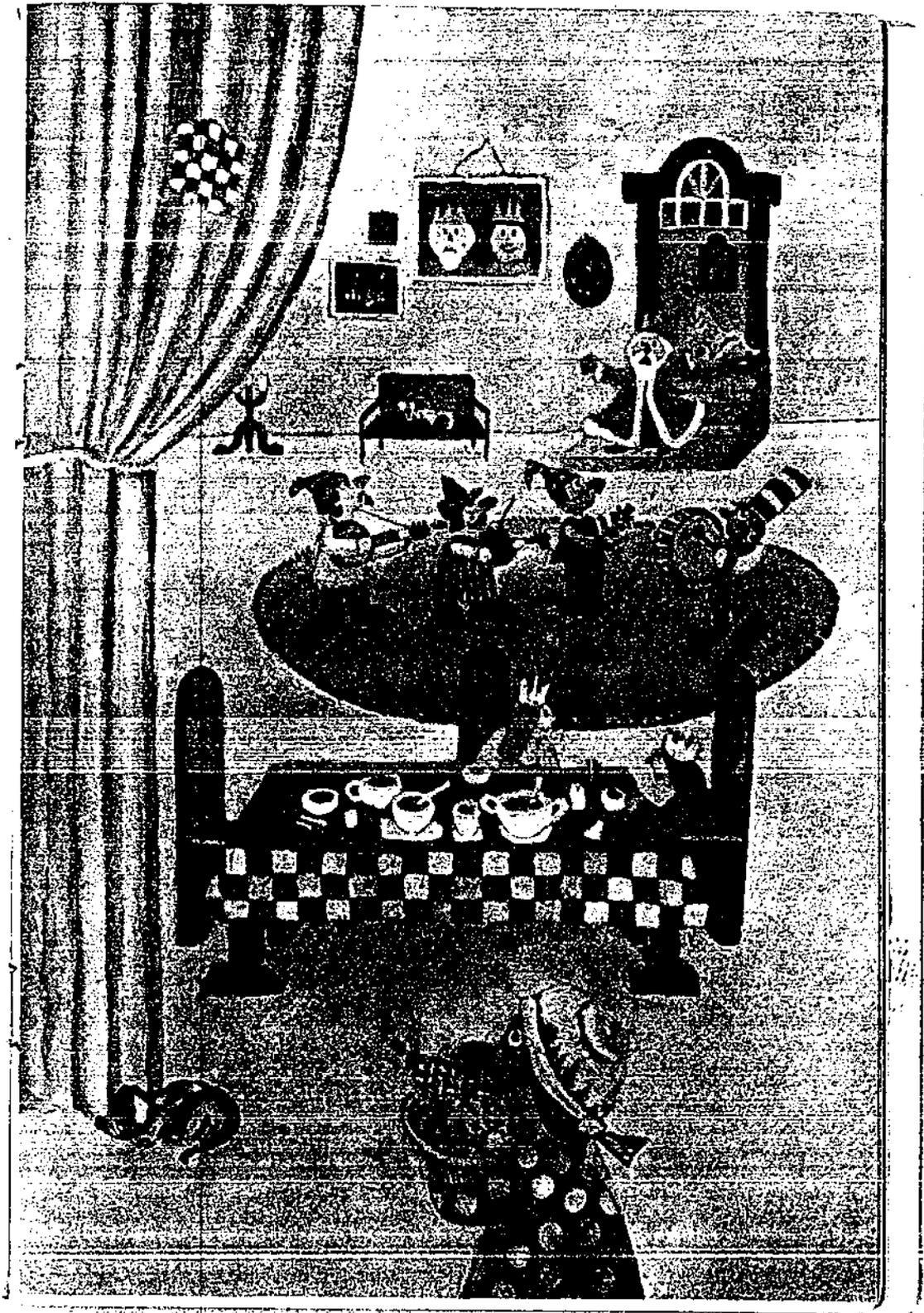
Fin!!!

Equipe Azul: Giovanni, Ivan, Augusto, Luellen e Carolina





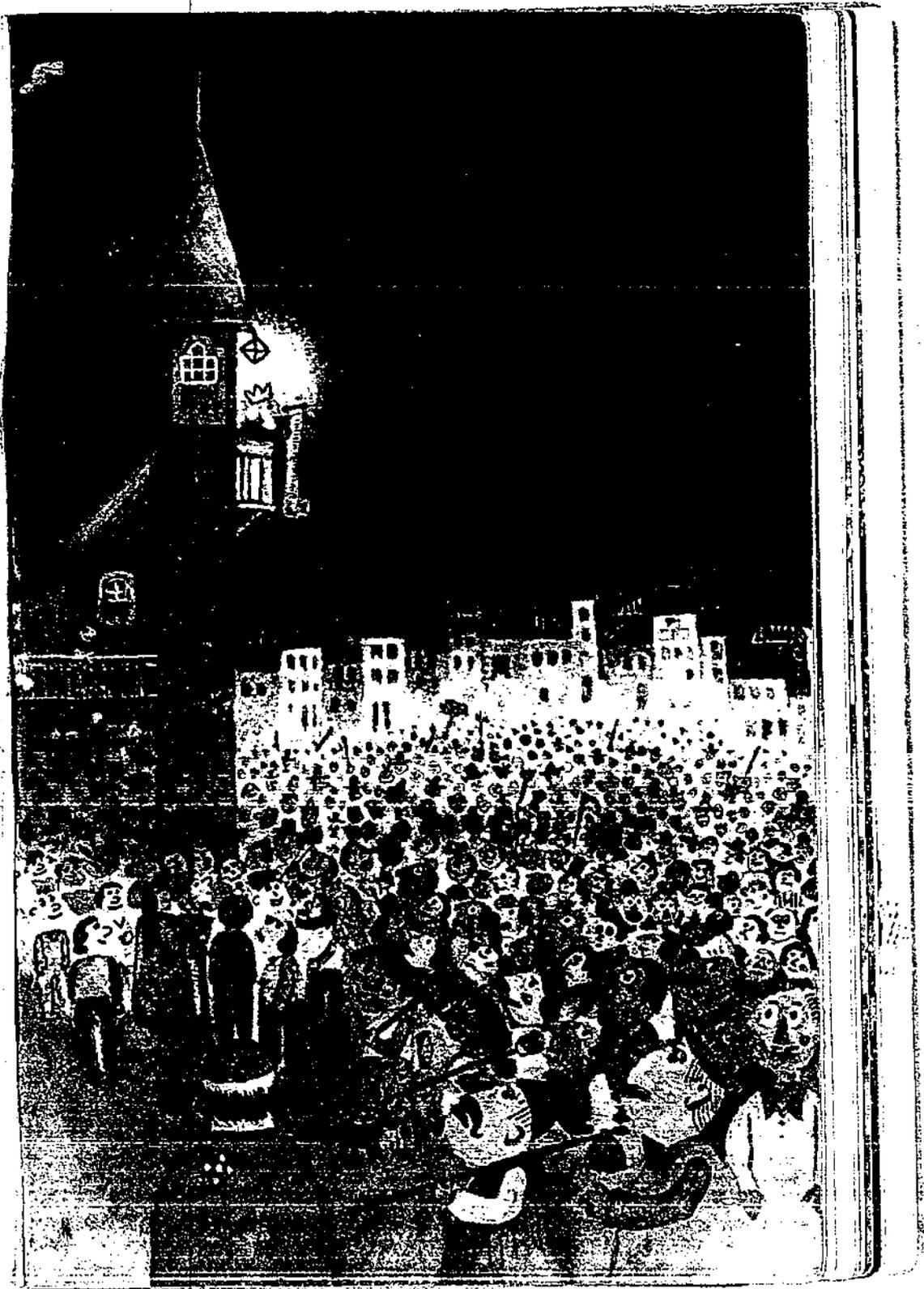
















PARA SEMPRE

o cavalo Branco e o cavaleiro negro

Era uma vez um cavalo e seu
① príncipe mascarado com uma capa vermelha.

Ele entrou num caminho estranho ④
ele viu uma moça pedindo ajuda.

— me ajude por favor ajude acabar } ④
com o dragão malvado.

— Está bem.

Enquanto isso lá na cidade que o
príncipe ① tem ④ que combater o dragão
malvado ninguém ① sabia dessa notícia ①
inesperada.

Ele seguiu o caminho para a
cidade.

Todo mundo soube da notícia ①.

Todo mundo entrou em pânico só que
o mensageiro ① do rei falaram ③

— não entre em pânico povo já chamamos
o príncipe ① para combater o ④ dragão ④

② e o ba!!!!!!

④ O rei e seu amigo papagaio e seu outro
amigo mensageiro ④ esperando na janela do
castelo o príncipe ①. ①

E tinha um gigante no meio do caminho do
povo.

Enquanto no castelo ③ tinha uma orquestra ④
e o rei falou — parem com isto. ④

E a rainha ② e sua filha princesa
esperando o príncipe ① na varanda ④ e o
povo esperando o príncipe ① a aparecer ④
o não é necessário

Então o príncipe compater o dragão eo gigante.

② A princesa e o príncipe viveram feliz para sempre.

Jerônimo
Lucaas R.
Lano
Carlos
João

Rever:

principe → } príncipe
princepe → }

nimguém → ninguém

falol → falso

compateu → combateu

isperando → esperando

O Cavalo Branco e o Cavaleiro Negro

Era uma vez um cavalo e seu
* príncipe mascarado com uma capa vermelha.

Ele entrou num castelo e encontrou
uma moça pedindo ajuda.

- Me ajude, por favor, ajude o cavaleiro
com o dragão e o gigante.

- Está bem.

• Enquanto isso lá no castelo a
princesa estava triste, pois não tinha
nada de ninguém além da mãe
morta.

Ele seguiu o caminho para a
cidade.

Seis mundos depois do reino.

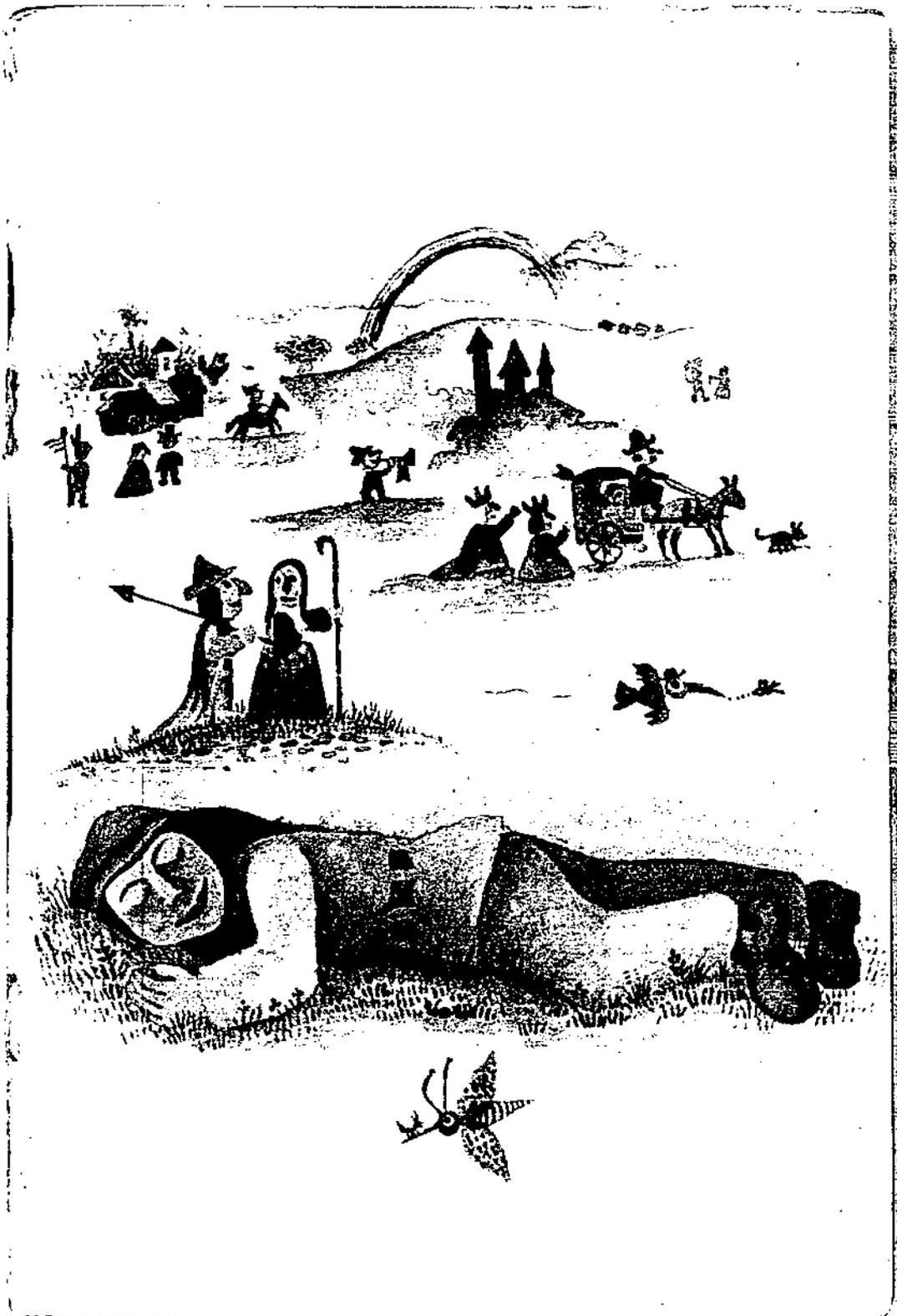
Todo mundo entrou em pânico de pois
o mago negro do rei falou - não há
em pânico * pois * já o cavaleiro e o príncipe
para combater o dragão e o gigante!!!!!!

O rei e seu amigo pagão e seu outro amigo
arrivaram no castelo e o príncipe
e tinha um gigante no meio do caminho
ela passou.

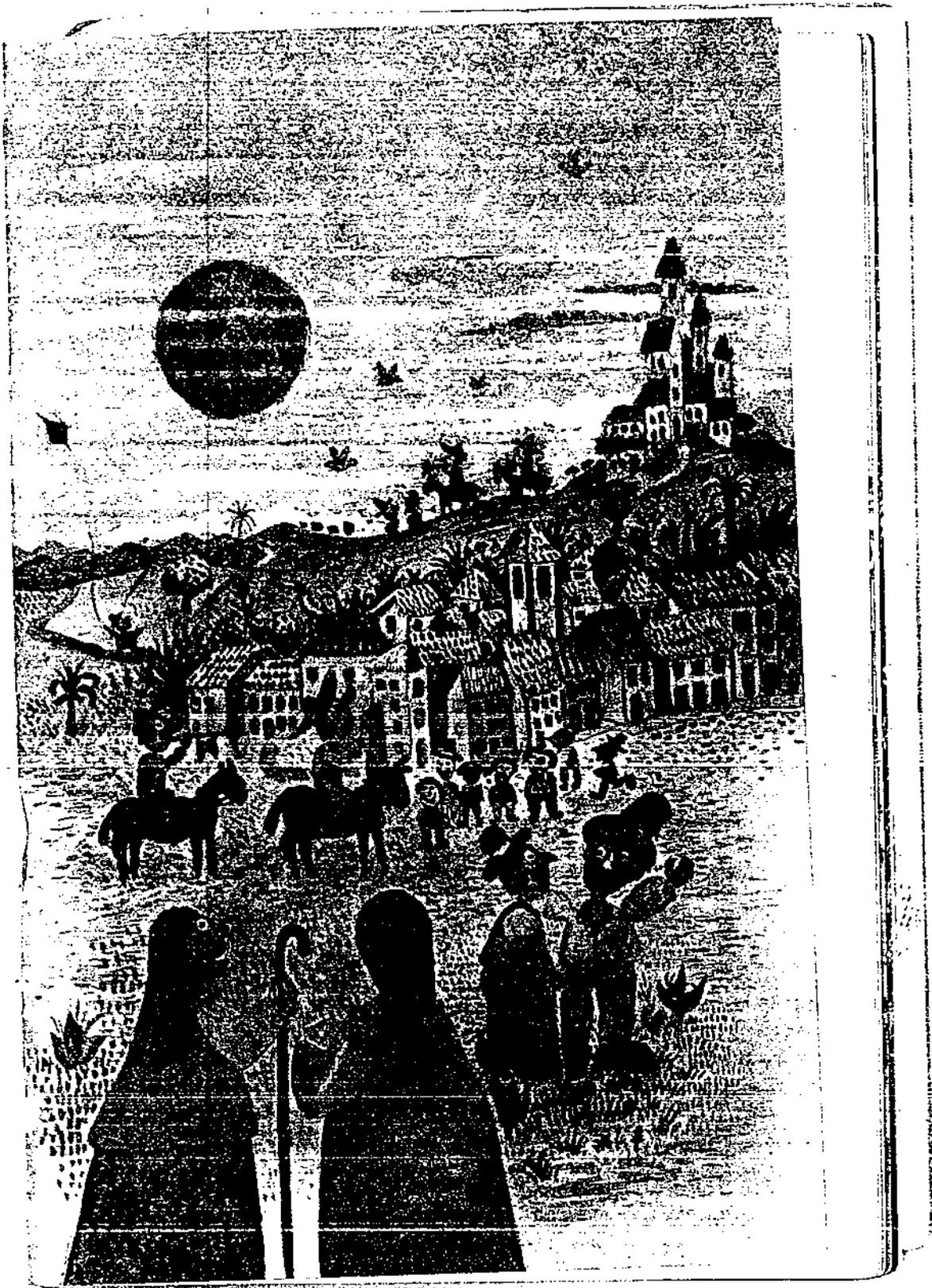
Enquanto no castelo tinha uma sequestro
o rei e a filha - * pois * com isto.

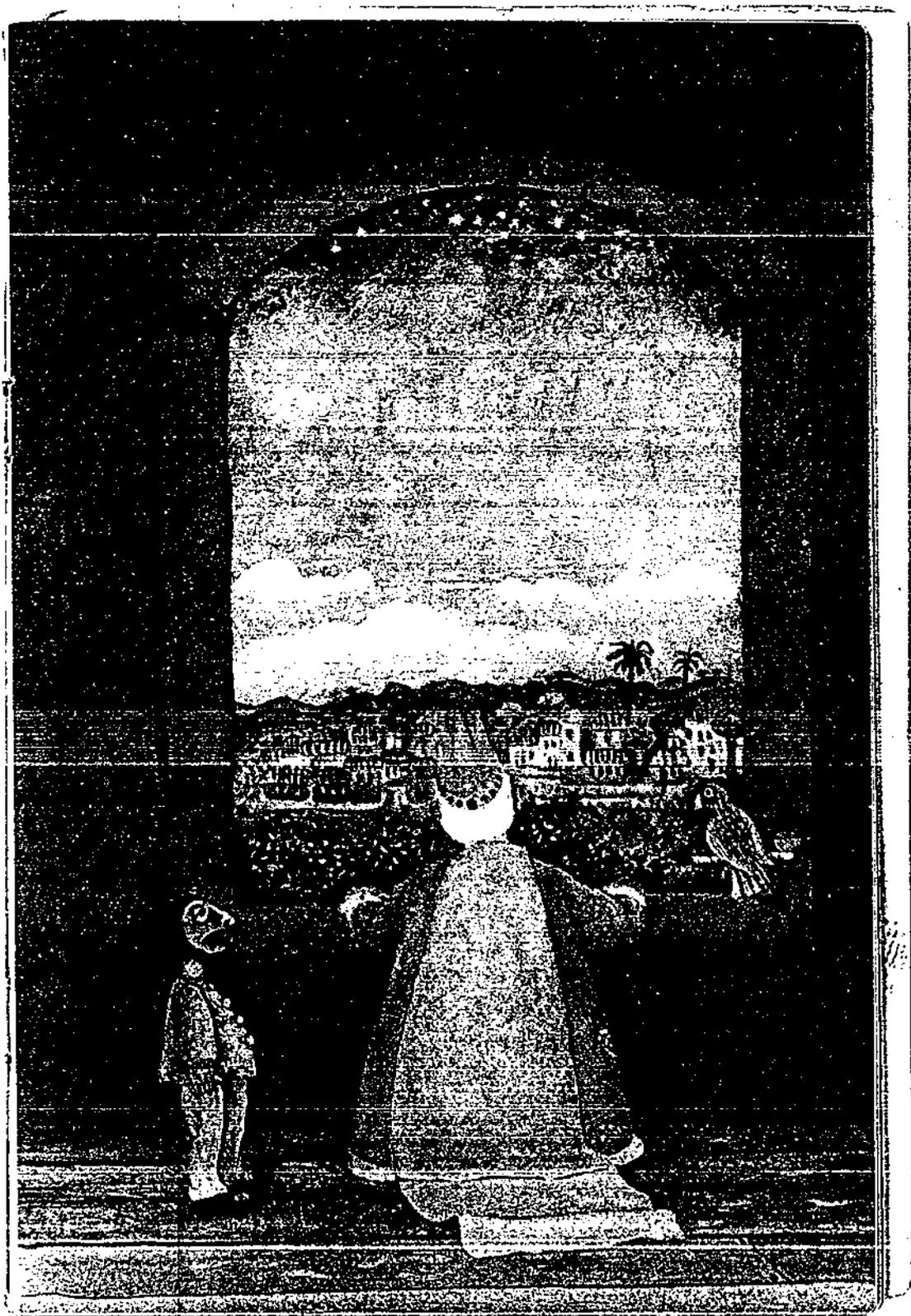
E a rainha e sua filha primeira esperada e o
príncipe no varanda e a pobre esperada o
príncipe aparecer então o príncipe combateu
o dragão e o gigante. A princesa e o príncipe
viviam felizes para sempre.



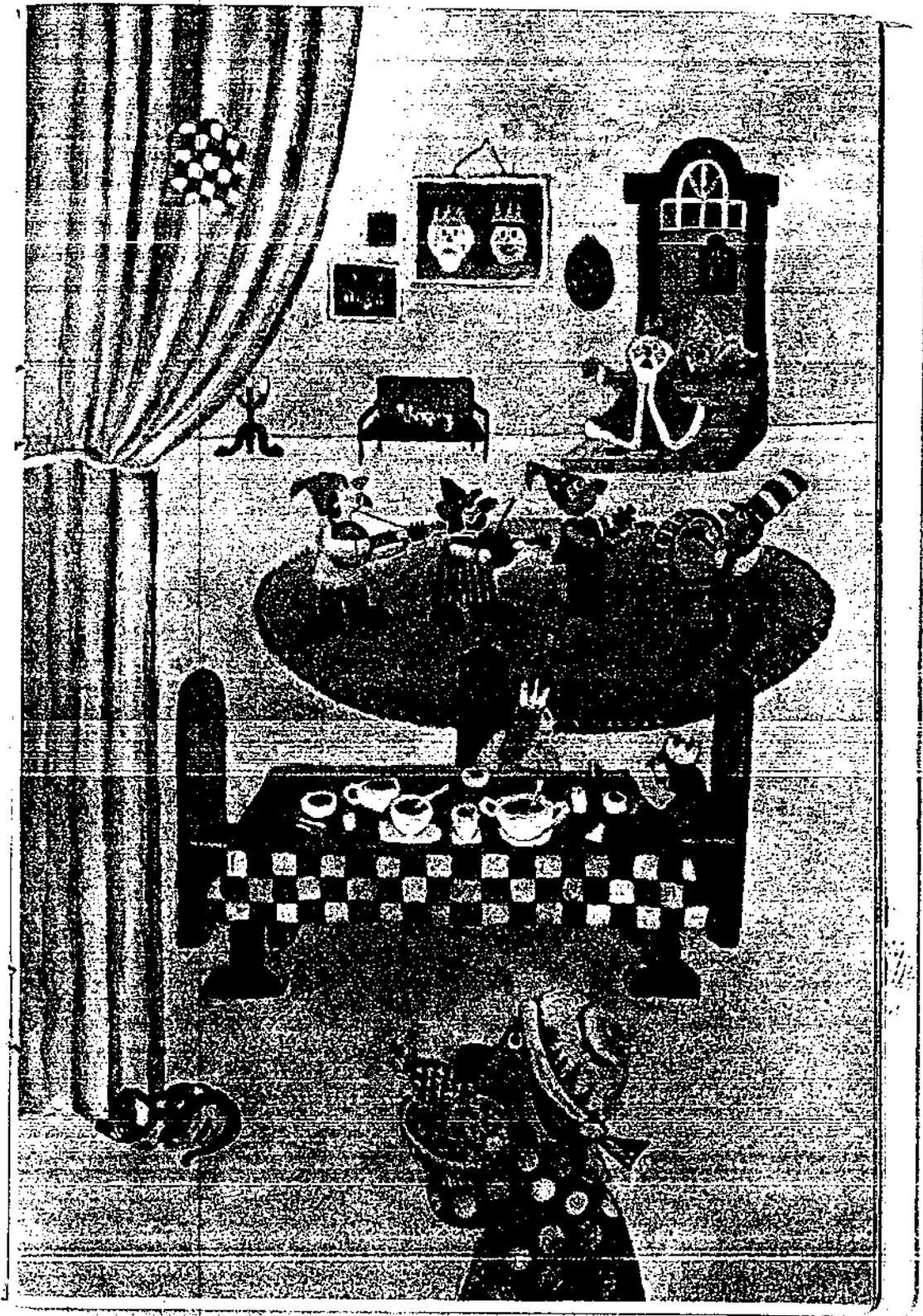


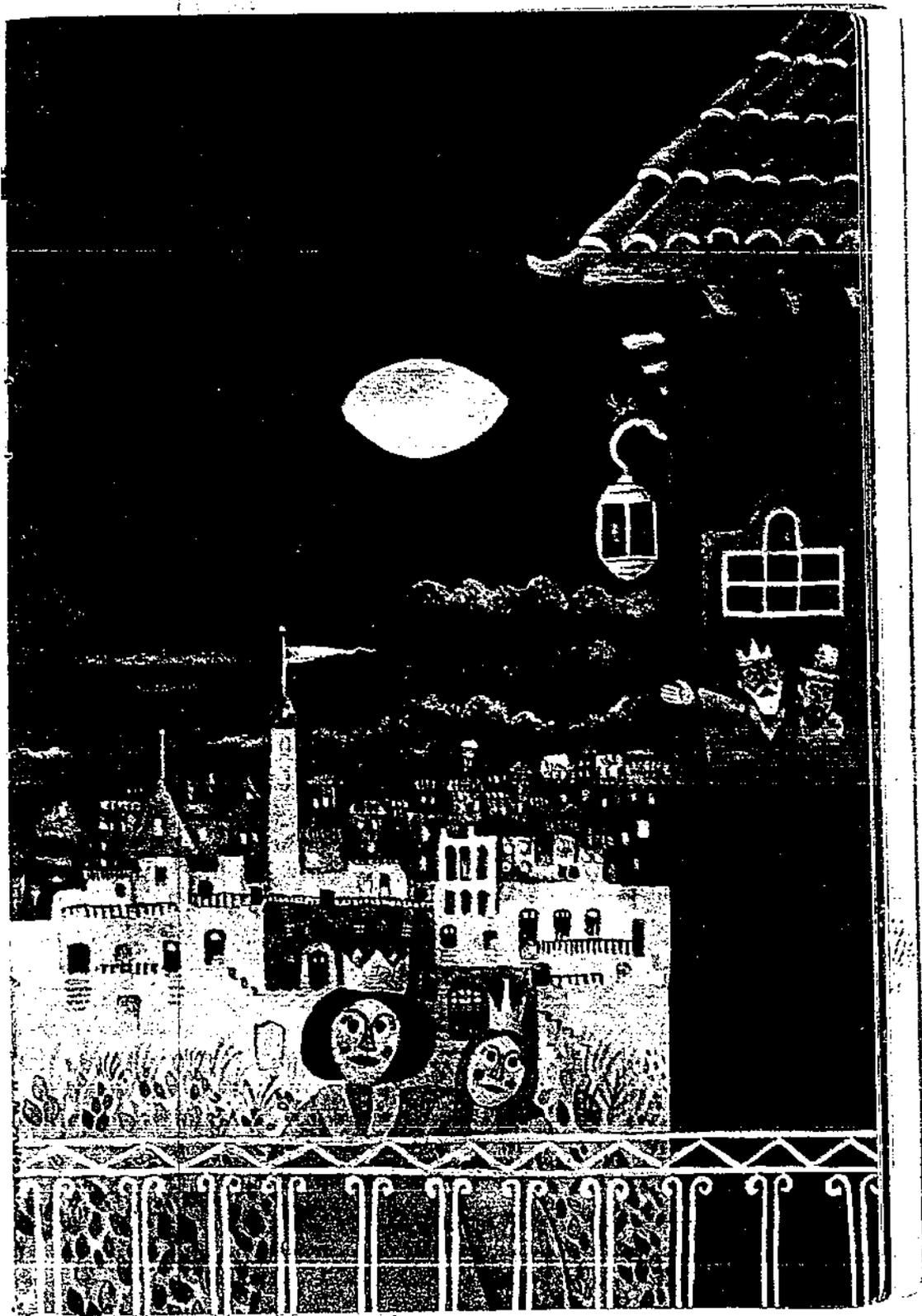


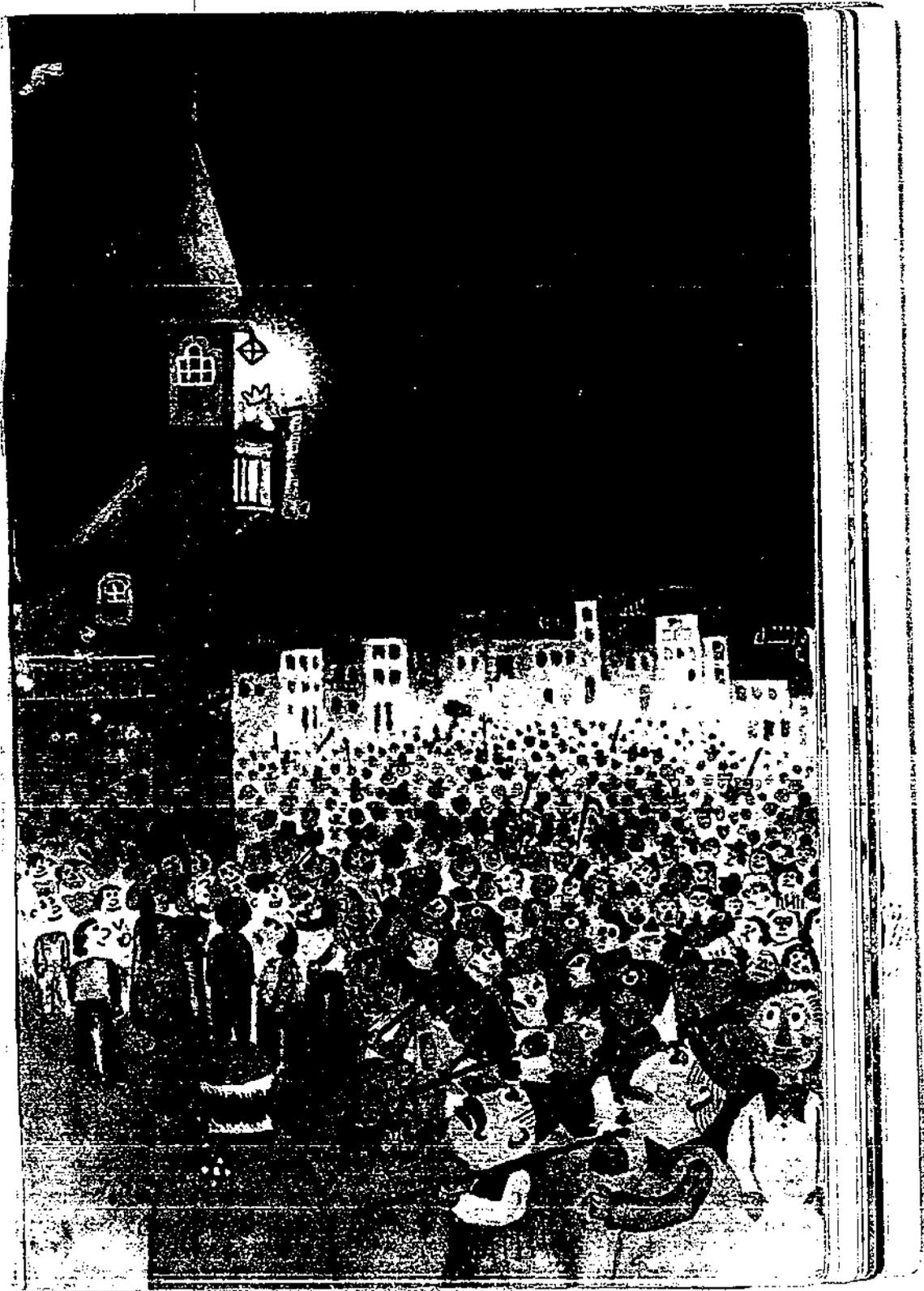










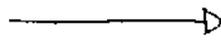




PARA SEMPRE

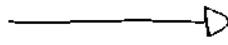
Rever.:

familia



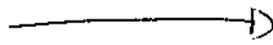
família

prunripe



príncipe

10:00 hs



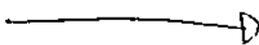
10 h

vira-se



vira

bonsinho



bonsinho

duas

A família real e o Gigante

Exa um dia de sol brilhante, em uma cidade charroada Rio de Janeiro. Até que um dia um príncipe resolveu sair do seu castelo em busca de um grande amor.

Ficou, até 10 h pela floresta procurando um grande amor, até que encontrou uma bela moça chamada Mayana.

Ele resolveu se casar com ela. No outro dia ele deu uma festa linda de casamento em seu castelo.

Ela era uma princesa muito querida na cidade Rio de Janeiro.

Até que um dia o príncipe e a princesa resolveram dar uma volta pela cidade e encontraram um gigante enorme.

O gigante acordou feliz, eles se ajustaram e saíram correndo, mas o gigante era bonzinho.

A cidade queria matar o gigante. O rei, não queria e falou:

- O gigante é bonzinho e deixem o gigante dormir em paz X

O príncipe ficou pensando, olhando pela janela.

E então eles tiveram uma filha linda como um raio de sol.

E viveriam felizes para sempre.

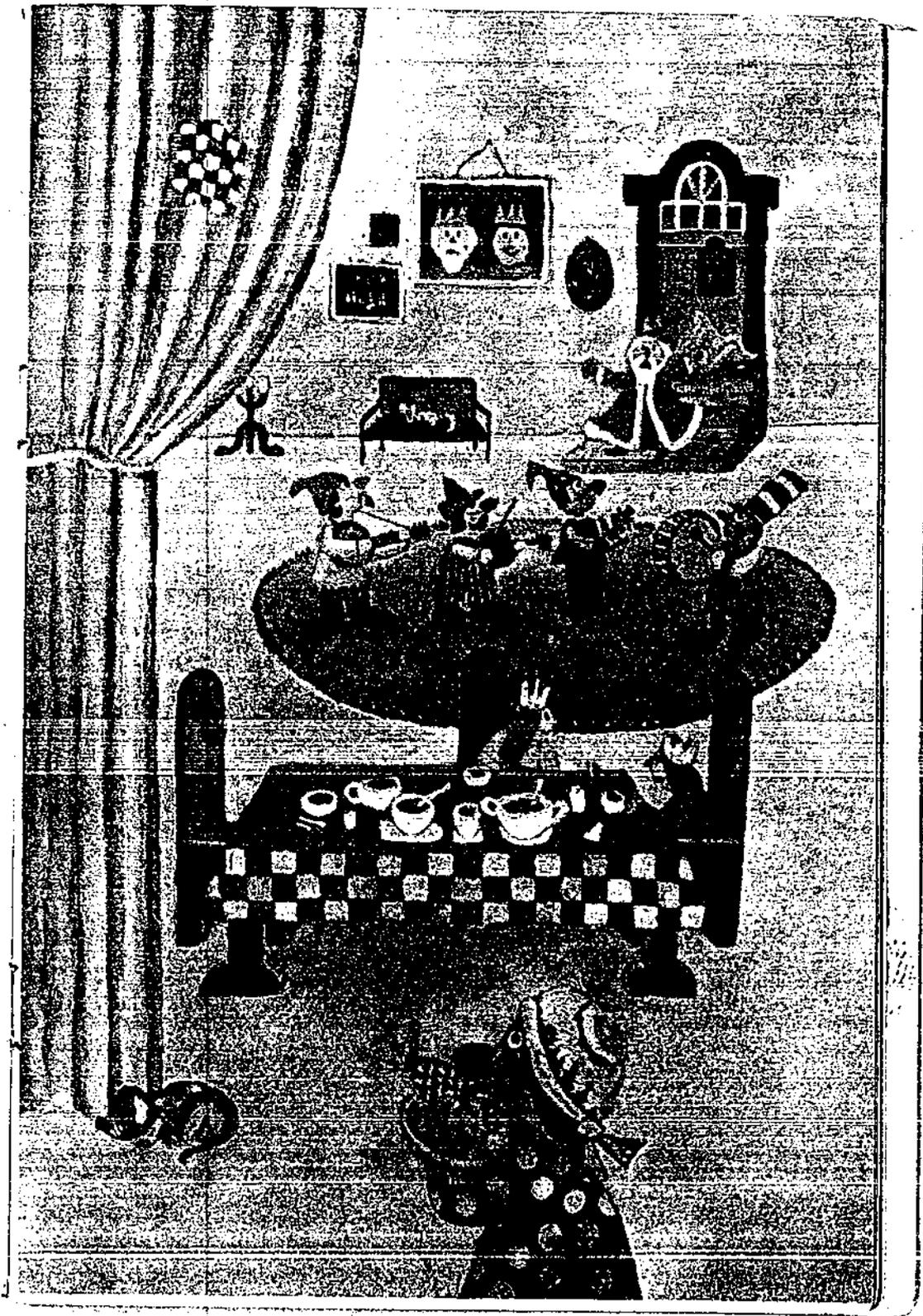
nome fantasia: Fátima, Nádia, Lílian.

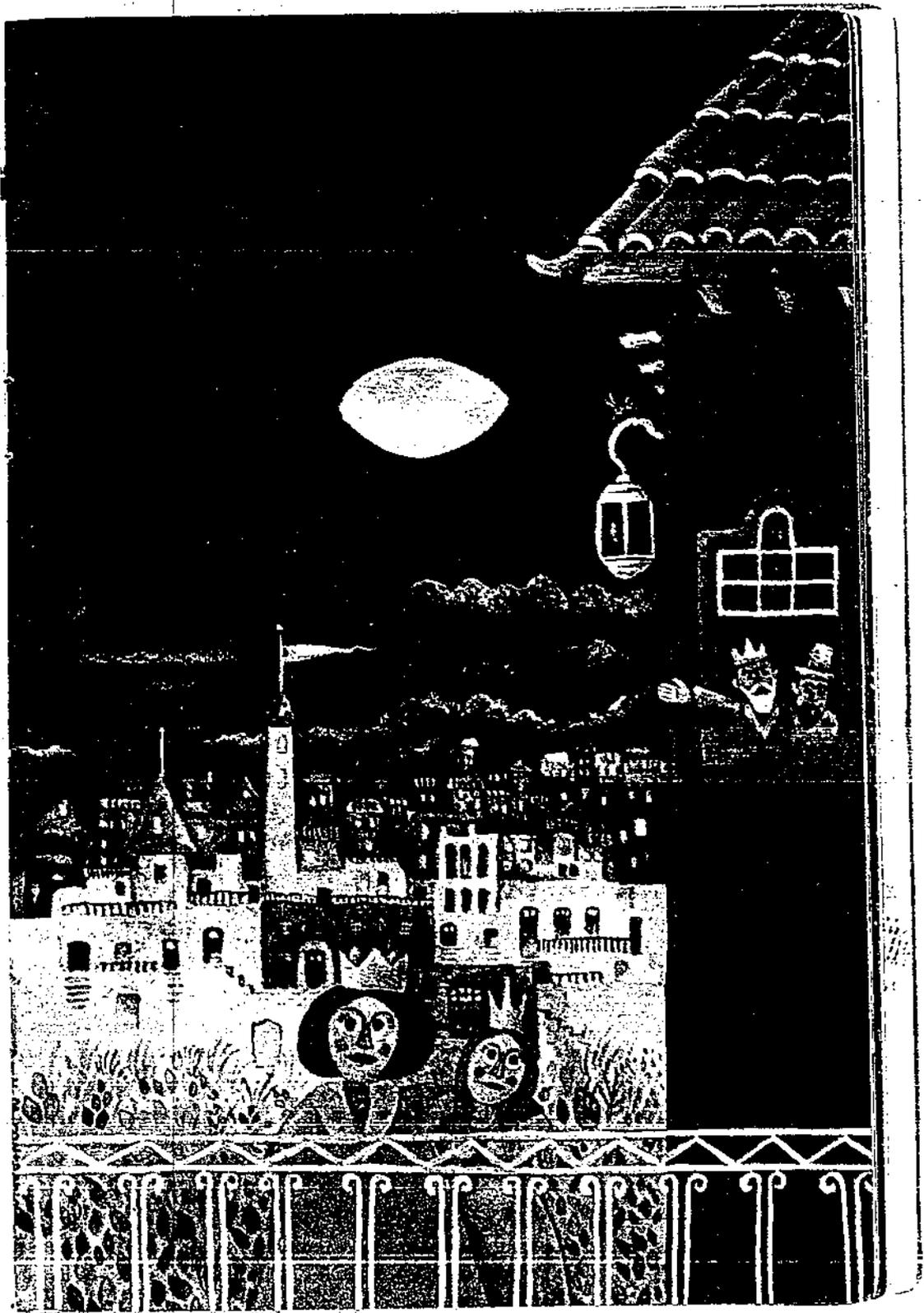
nome de grupo: A.N.R.M.





Copyright © 1954 by the Board of Regents of the University of California, Los Angeles, California. All rights reserved. Printed in the United States of America. 11118 (2-54)

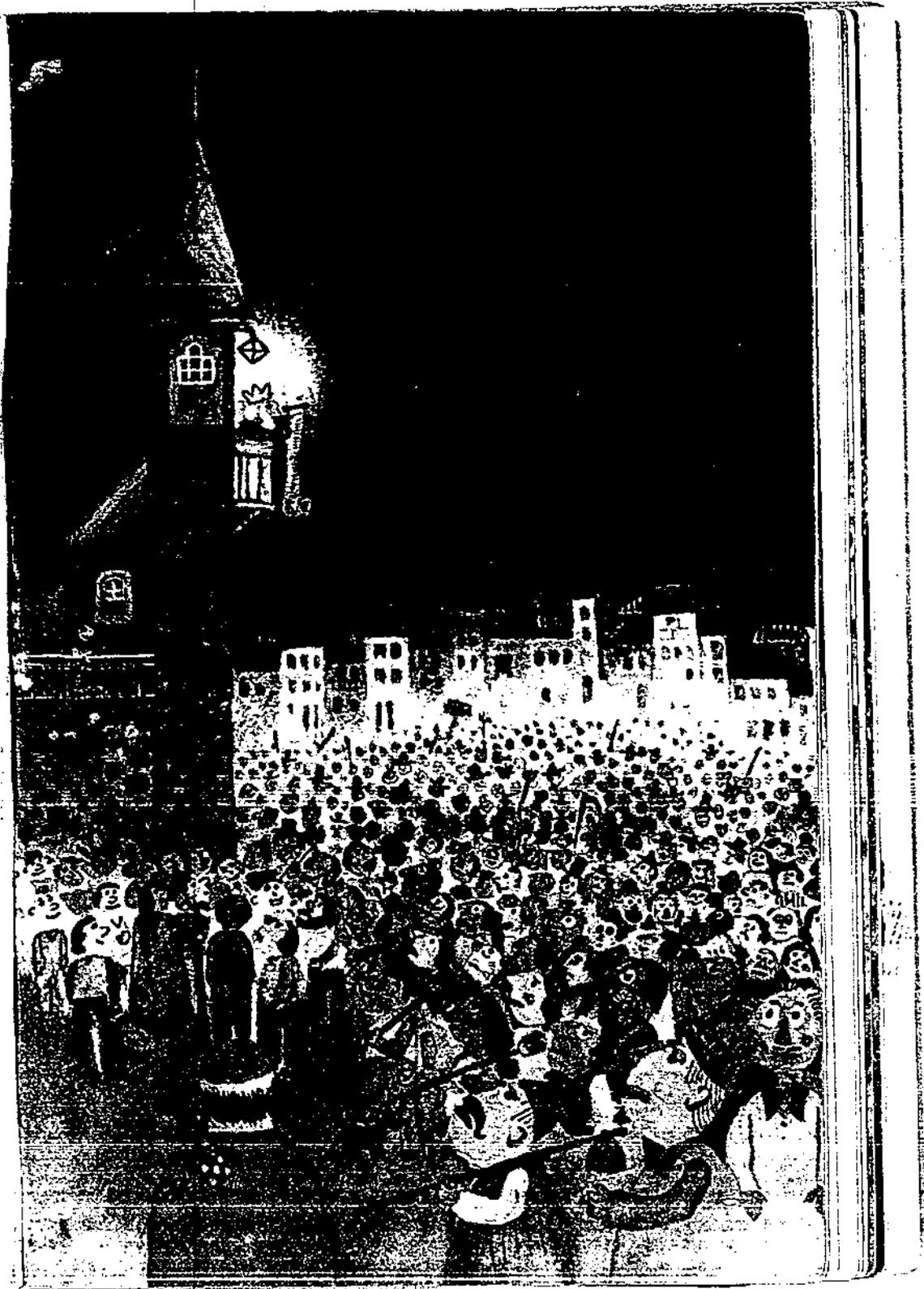




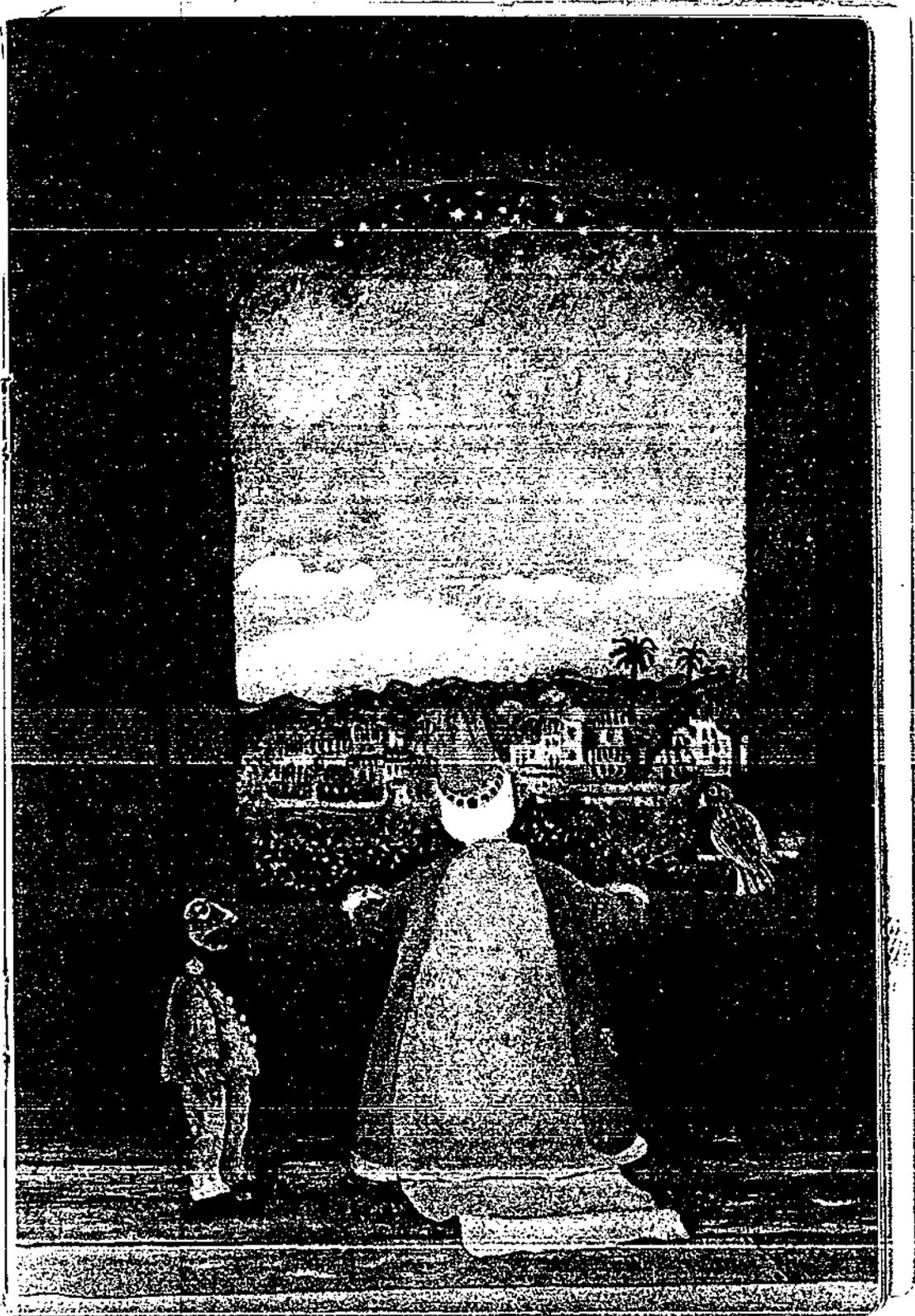




Small vertical text on the right edge of the page, likely a page number or a reference code.









PARA SEMPRE

Amalados: pai
 quente: o
 ebulição: qual
 ele: o
 rina: p
 produ: p
 por: o
 fardo:

Problema da história

O gato rapia e

O cachorro preguiçoso

O rato branco

O cachorro era preguiçoso

Este foi
 o primeiro
 capítulo
 do livro

Personagem

guarda ~~de~~

mulher do microfone

ultra

mãe

eu

pai

- setembro
- setembro
 - preguiçoso
 - dormemhoco
 - é ra
era
 - moreu
morreu
 - dormido
dormindo
 - le vou
levou
 - ca deia
cadeia
 - dai
daí
 - velha
vetka
 - saveu
salvou
 - espionava
espionava
 - avombava
avombava
 - saveu
salvar
 - era
era
 - miha / miha → minha
 - meã - mãe
 - saveu → salvou

campinas 26 de setembro de 1935

O cachorro preguiçoso é dorminhoco
era meu pai. Meu cachorro morreu
de fome.

a mulher de misericórdia ficou
cantando.

perto do cachorro morto

O guarda levou a mulher para a
cárcer.

Daí a velha salvou a mulher.

A velha espiou a mulher,
e pensava para salvar a mulher.
Ela é a mulher, ela é minha mãe.

Meu pai salvou a minha mãe
da cadeia.

Problema é o que se
passam hepatite
hepatite

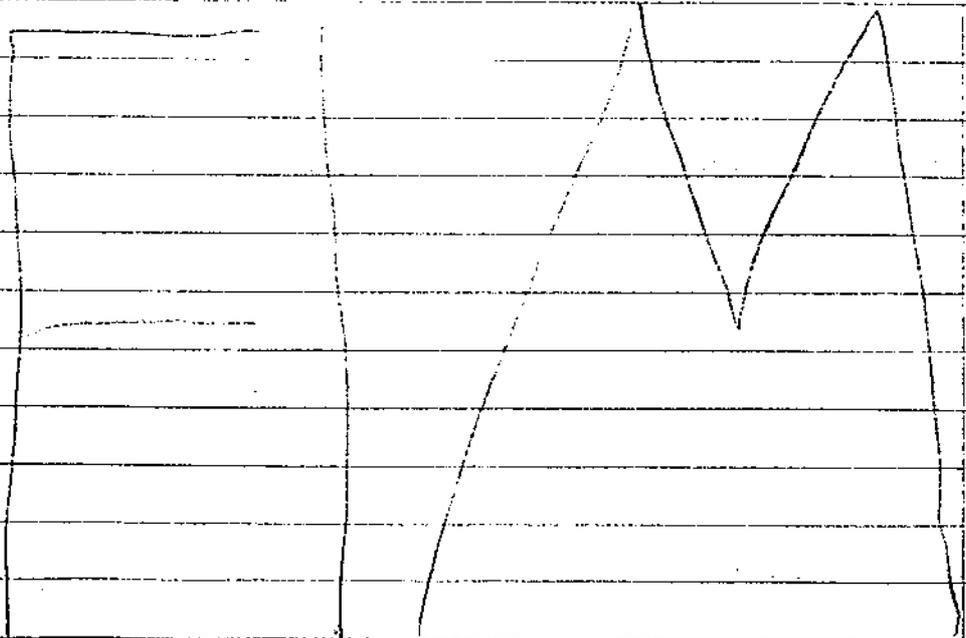
Personagens

- Rai, rainha, prince
da príncipe, coad
e bruxas

príncipe

26/09/01 João

② a rainha ^① fez o ^② dente ^③ ^④ hepatite ^⑤ → ④
 ② ① príncipe ^② ^③ a rainha ^④ príncipe ^⑤ sa e as
 fadas choraram de tristeza → ④
 ② As bruxas ^{porque eram} queriam matar a
 rainha ^{malvadas} e foram elas
 que fizeram a rainha ^{ficar}
 doente ^④ ^③ mas as fadas ^{tiveram} ^⑤ ^⑥
 remédio para a cura ^{para}
 a rainha e a rainha ^{melhorou} → ④



- fessoi ficou
- principe príncipe
- princesa princesa
- remedio remédio

A4

03/10/2004 João

Atenção*

Grainha pesou^x doente com hepatite^x
O^x príncipe^x Rei^x rainha^x príncipe sa^x e a
fadas choram^x de tristeza^x
As bruxas queriam matar a
rainha^x malvadas e foram elas
que fizeram a rainha ficar
doente^x mas as fadas ter^x um
remédio^x para a cura para^x
rainha^x e rainha melhorou^x H^o

FIIM

Problema da história

O bonequinho foi a
partida

Personagem

Quarta pessoa de
meus amigos e amigas de
maquela ~~estava~~ minha
fone

Nome: Mariana 3^o C Data: 26/09/01

Um crime imperfeito

Uma velhinha¹ estava em uma praça ouvindo música ao vivo.
Ela foi até¹ o parquinho da praça e curtiu¹ três tiros¹ no meio dos brincos do parquinho² sair¹ um ladrão. A polícia também curtiu¹ estorou se foi até o parquinho. Mas, a velhinha¹ estava na frente do ladrão e pegou¹ ela de refém¹. A velhinha¹ de costas, pensou que era o pequeno filho e deu uma lata bolgada. Ela caiu do ladrão, caiu no chão¹. E a polícia¹ o preendeu. No dia seguinte uma quadradilha do ladrão que foi para o Brasil aproveita o parquinho inteiro com o guitarista³ o ladrão o bolado os amigos e os amigos da velhinha¹ e ela ficou em cerca dos brincos que conseguiram passar.
A velhinha¹ estava sem olhos¹ e caiu lata em um dos ladros¹ e o ladrão caiu. A polícia chegou e preendeu todos os ladros e a velhinha¹ deu um chute nas cordas dos ladros, isso sem olhos¹.

Fim

- velinha
- ate
- curio
- sai
- ceremdo
- refem
- bolgada
- cai
- chas
- policia
- asaltou
- oclos
- ladroes

Nome: Marina 3^a e Data: 03/10/04

"Um crime imperfeito"

Uma velhinha estava em uma praça ouvindo música ao vivo.

Ela foi até o parquinho da praça e ouviu três tiros. No meio das árvores do parquinho da praça estava um ladrão. A polícia também ouviu os tiros e foi correndo até o parquinho.

Mas, a velhinha, estava na frente do ladrão que pegou ela de refém. A velhinha, de costas, pensou que era o seu filho, e deu um leite beldade.

E o costume do ladrão, caiu no chão! E a polícia o prendeu. No dia seguinte a quadrilha do ladrão que foi preso assaltou a praça inteira e o pator gritou!

- Foge ladrão!

Todos os amigos da velhinha e ela ficaram cercados, não conseguiram sair.

A velhinha estava sem óculos, caiu lateu em um dos ladrões e o ladrão caiu. A polícia chegou, prendeu todos os ladrões e a velhinha deu um chute nos coneles dos ladrões, isso sem óculos.

FIIM

Problema

me afoguei na
piscina

carteira /

policial /

príncipe /

princesa /

Nome: gustavo 3º ca sala 7

(2) (3) ~~o~~ menina estava na piscina (1)
me acabei na piscina (1) → 4

(mas não sei o que aconteceu com ele?)
(a mãe dele falou:)
filha saiu da piscina

(2) (3) a mãe não rabia [a] que tinha a [4a] não precis
catexito [uma] afogação [na] menina [1] [a] (3) não precis
mãe da menina afogamento chorei muuuu te [4a]
chamou a medico (1) para levar a menina [1] [4a]
(3) chegar na es pital (1) [1] [1] ele morreu
carteira -> melhor "chegando" → (4e) não precisa
patricial -
príncipe -
princesa

- picina

piscina

- acteido

- médico

- ^{lar}lerar

- es pital

hospital

questão

A menina está na perna apertada
 e a mãe chamou a médica e a
 menina foi para o hospital [a
 pedicel estava no hospital
 cartão - principal - pedicel e a
 menina morreu]

↳ Reorganizar a frase.

Em geral não corrigiu. Refez o texto de outra maneira, com novos fatos, organização e palavras. Mas o mesmo problema principal e atuação dos personagens principais (mãe e menina). Interessante!

- neg^oci^o ✓
 - embarasado ✓
 - fi^ocl ✓
 - achol
 - char
 - falol
 - cabol
 - hist^oria
- embaracado
- ficol
- neg^oci^o

alhou
falou

scabell
hist^oria

nome: Jéssica Cristina D. mast D.3/20/20
3ªc

Texto

O negócio embaraçado

Eu e meu primo brigamos e eu falei que ele não fez a lição e ele ficou bravo e achou que eu ia falar para mãe dele. Ele brigou comigo e eu falei que eu não vou falar para sua mãe porque eu não vou falar que você fez a lição. Ele falou comigo assim e varrim a escalada a história.

Luam N.G. 26/09/01 3^{ta} C Luciana

Dolores No Parque

Era uma vez uma menina chama-
da Dolores. Ela tinha ido no Parque
de diversões. Ela estava com a mãe
e os tios. Eles tinham deixado ela no
parque. de repente eles sumiram. ela
Dolores não tinha percebido, porque ela
se distraiu com brinquedos, e que os seus
responsáveis estavam procurando ela. então
Dolores viu um policial e ela foi perguntar
para ele: — Senhor Policial, onde
viu dos meus pais ou um casal de adultos.
Policial respondeu: — Não vi não! Por que?
Dolores não sabia o que responder e foi embri-
va. Os responsáveis por ela estavam todos
parados pensando que ela teria sido
por um homem que era pedreiro, por-
que ele estava mal vestido. Então ela
ela tinha um uma dinheira que era um
real. Ela viu um vendedor de pipoca.
Ela foi até o vendedor e comprou a
pipoca. Os parentes de Dolores já estavam
tão cansados de procurar Dolores. Eles
tão chamaram o policial que Dolores falou,
eles mandaram prender o pedreiro des-
confiando que o pedreiro que tinha
roubado a Dolores. Dolores, de repente
distraída ela caiu e fez um corte no
folho ela pensou que fosse milagre. ela
viu uma enfermeira passando pela

2) sua e foi chamada: 1) O Policial chegou até o pedreiro e falou: 2) Você está preso em nome do lei! 3) O pedreiro criou inocente e falou: 4) Meu inocente não fiz nada. 5) O Juiz disse e falou: 6) Ele não fez nada! 7) Ele apenas está aqui nomeando a família do meu condenado. 8) Dolores então começou a procurar os seus tios e avós. 9) E finalmente encontrou os seus parentes. 10) Ela falou: 11) Onde vocês foram? 12) Eles responderam: 13) Estou procurando, Dolores. 14) Então ela deu uma 15) Bronca nela e eles foram embora.

23) Sim!

- + de repente
- distraio
- binquedo
- responsaréis
- respondeu lhe
- chamala
- esta
- Uio
- pucurar
- tarram

Dolores no Parque

Era uma vez uma menina chamada
 x Dolores. Ela tinha ido ao parque de diversão.
 Ela estava com os pais e os tios.
 Eles tinham levado ela ao parque de repente
 todos sumiram. x Dolores não tinha percebido,
 que ela se distraiu com brinquedos que
 os seus responsáveis estavam procurando.
 Então Dolores viu um Policial. x O senhor
 viu dois senhores e um casal de adultos.
 O policial respondeu: - Não sei não por que?
 Dolores não sabia o que responder e foi
 embora. Os responsáveis por ela estavam
 todos parados pensando que ela tinha sido
 raptada por um homem que era feio
 porque ele estava mal vestido. Então Dolores
 tinha dinheiro que era 4 cruzeiros. Ela
 viu um vendedor de pipoca. Ela foi até o
 vendedor e comprou a pipoca. Os parentes
 de Dolores já estavam tão cansados de
 procurar Dolores! Eles então chamaram o
 Policial que que Dolores passou, e mandaram
 prender o feio desconfiando que o feio
 que tinha raptado a Dolores, distraído
 caiu e fez um buraco no chão. Ela pensou
 que fosse milagre ela seria uma enfermeira
 passando pela rua e foi chamada. O policial
 chegou até o feio e falou: - Você está
 preso em nome da lei! O feio era ino-
 cente e falou: - Sou inocente! não fiz nada.

O Lindo viu a falau: — Ele só está arreumando
a parede do meu condomínio. Dolores então
começou a procurar os seus tios e avós.
E a encontrar eles e falou: — Oi, onde
você tá? Eles responderam: — Tá
procurando, Dolores! Então eles deram
uma bronca nela e eles foram embora.

FIM!!!

Problema da História:

Eu já me perdi no shopping e a minha mãe estava desesperada e ela foi lá me buscar.

O personagem é a velinha

Nome: Suellem Nº 323 EC Data: 26/09/01.

Texto: A relinha ①

Um tempo ① atrás eu conheci uma relinha ① e ela era muito cariosa. E aí ① eu adorei ela.

^{não precisa} Ela ficou comigo na casa dela ① ^{4e} [ela] ^{4a} comida ① e [ela] ^{o não precisa} mi ① ^{4a} levava para passar ① na rua.

Eu ajudava muito ela ① ^{4a} ajudava mesmo. E um dia ela afaleceu ① e eu fiquei muito triste ① ^{+ não precisa} [e] ^{4a} eu fiquei muito, muito ^{o não precisa} triste mesmo. E eu encontrei o homem dos meus sonhos e nós vivemos felizes para sempre.

①
F I M

- velinha velinha
- tempo tempo
- cariosa cariosa
- ai ae
- midava midavam
- mi mê
- pasia pácia
- afaleceu faleceu

Nome: Suellen nº 32 3ª série: 03/10.

Título: A velinha

Um tempo atrás eu conheci uma velinha e ela era muito carinhosa. E aí eu adorei ela.

Ela ficou comigo na casa dela, ajudavam a comida e me levava para pacia na rua.

Eu ajudava muito ela e ela mesma. E um dia ela faleceu e eu fiquei muito triste mesmo. E eu encontrei o homem de meus sonhos e nós vivemos felizes para sempre.

ANEXO N.º 4

1. DADOS DA PRIMEIRA FASE DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

Quadro 1:

TIPO DE ERRO: TROCA DE LETRA								Grupo de alunos
Primeiro texto				Segundo texto				
Letras trocadas		Escrita dos alunos		Letras trocadas		Escrita dos alunos		
Errada	Correta	Palavra errada	Palavra correta	Errada	Correta	Palavra errada	Palavra correta	
s	c	providêncas	providências	o	u final de palavra	vio	viu	1º
e	i	providêncas	providências					
e	i	perequito	piriquito	e	i	perequito	periquito	2º
n	u	onvia	ouvia	o	u final de palavra	reunio	reuniu	
m	n	ninguém	ninguém	e	i	desse	disse	
o	u final de palavra	reunio	reuniu	c	ç	conheco	conheço	
n	nh	compania	companhia	n	nh	compania	companhia	
s	ç	ousa	ouça	m	n	ninguém	ninguém	
s	ss	clasica	clássica	rr	r	derrepente	de repente	
u	o	durmiu	dormiu	u	o	durmiu	dormiu	3º
e	i	princepe	príncipe	g	q	enguento	enquanto	
m	n	ninguém	ninguém	i	c	isperando	esperando	
i	e	isperando	esperando	e	i	princepe	príncipe	
l	u final de palavra	falol	falou					
p	b	compateu	combateu					4º
z	s	ocazião	ocasião	m	n	gemte	gente	
				ss	c	asseitou	acitou	
				j	s	cajar	casar	5º
c	ss	paracem	parassem	i	e	impregado	empregado	
di	d	adimirar	admirar	n	m	inpregnado	impregnado	
				c	ss	paracem	parassem	
				r	rr	gereiros	guerreiros	
				ge	gue	gereiros	guerreiros	
				di	d	adimirar	admirar	
S	z	bonsinho	bonzinho	c	ç	moca	moça	6º

Quadro 2:

TIPO DE ERRO: FALTA DE LETRA NA PALAVRA						Grupo de alunos
Primeiro texto			Segundo texto			
Letra em falta	Palavra errada (escrita do aluno)	Palavra correta	Letra em falta	Palavra errada (escrita do aluno)	Palavra correta	
i no final da sílaba	acetou	acitou				4º
n no final da sílaba	acotecendo	acontecendo				

Quadro 3:

TIPO DE ERRO: USO INADEQUADO DE ACENTUAÇÃO						
Primeiro texto			Segundo texto			Grupo de alunos
Acentuação	Palavra errada do aluno	Palavra correta	Acentuação	Palavra errada (escrita do aluno)	Palavra correta	
(')	Jessica	Jéssica				1º
(')	alguem	alguém				
()	a noite	à noite				2º
(')	clasica	clássica				
(')	familia	família				
(')	principe	príncipe	(')	principe	príncipe	3º
(')	princepe	príncipe	(')	princepe	príncipe	
(')	noticia	notícia	(')	noticia	notícia	
			(')	príncipe	príncipe	
(')	familia	família	(')	sairam	sairam	6º
(')	principe	príncipe				

Quadro 4:

TIPO DE ERRO: ESCRITA INADEQUADA DA (S) PALAVRA (S), UNIDA (S) OU SEPARADA (S)				
Primeiro texto		Segundo texto		Grupo de alunos
Palavra errada (escrita do aluno)	Palavra correta	Palavra errada (escrita do aluno)	Palavra correta	
derrepente	de repente	Derrepente	de repente	2º
malhumorado	mal humorado			4º
		Derepente	de repente	5º

2. DADOS DA SEGUNDA FASE DO PROJETO ORTOGRAFIA E PONTUAÇÃO

Quadro 5:

TIPO DE ERRO: TROCA DE LETRA								
Primeiro texto				Segundo texto				Aluno
Letras trocadas		Escrita dos alunos		Letras trocadas		Escrita dos alunos		
Errada	Correta	Palavra errada	Palavra correta	Errada	Correta	Palavra errada	Palavra correta	
c	ç	preguicoso	preguiçoso	c	ç	preguicoso	preguiçoso	A 3
e	i	dormenhoco	dorminhoco	l	lh	muler	mulher	
u	l final de sílaba	sauvou	salvou					
b	p	esbionava	espionava					
n	m antes de b	arronbava	arrombava					
u	l final de sílaba	sauvar	salvar					
lh	nh	mlha	minha					
e	i	fesou	ficou	s	ch	fesou	fechou	A 4
s	c	fesou	ficou					
l	lh	velinha	velhinha					A 5
o	u final de palavra	ouvio - caio - saio	ouviu - caiu - saiu	o	u final de palavra	ouvio - caio - saio	ouviu - caiu - saiu	A 6
ç	s	bolçada	bolsada					

i	e	disisperada	desesperada	i	e	filizes	felizes	A 7
t	d	dotos	todos					
l	u final de sílaba	restalrante	restaurante					
ç	ss	deça	deixa	f	qu	fando	quando	A 8
u	l final de sílaba	voutinha	voltinha					A 9
a	o	carrer	correr					
i	e	dirubou	derrubou					
r	rr	dirubou	derrubou					
				r	rr	moreu	morreu	A 10
				pai	prin	paicesa	princesa	
				e	i	pescina	piscina	
c	ss	proficionais	profissionais	en	he	enpatite	hepatite	A 11
				rr	r	querriam	queriam	A 12
				i	u	bisola	bússola	
				s	ss	bisola	bússola	
s	x	espulsou	expulsou	s	x	espulsou	expulsou	A 14
ch	x	cherife	xerife					
ç	s	espulçou	expulsou					
m	n final de sílaba	descomfiaram	desconfiaram					
d	g	droda	droga					
s	ss	embarasado	embarassado	ç	ss	embarasado	embarassado	A 15
l	u final da palavra	ficol - achol - falol - cabol	ficou - achou - falou - acabou	ch	x	deichar	deixar	
s	c	negosio	negócio					
s	ss	olhase	olhasse					A 16
g	q	guando - guase	quando - quase	g	q	guase	quase	A 17
u	l final de sílaba	acauma-la - cauma	acalmá-la - calma	z	s	guaze	quase	
z	s	prezo	preso	l	o	prelcupada	preocupada	
ss	s	pressos	presos	u	o	durmino	dormindo	
o	u	meos	meus	g	q	quando	quando	
u	o	preocupada	preocupada					
t	b	travo	bravo					
c	g	crossa	grossa					
u	i	distrauo	distraiu	o	u final da palavra	vio	viu	
o	u	distraiu	distrauo					
o	u final da palavra	vio	viu					
u	o	prucurar	procurar					
l	lh	velinha	velhinha	o	u final da palavra	thao	tchau	A 19
i	e	interro	enterro	h	ch	thao	tchau	
s	z	visinho	vizinho	l	u final de sílaba	saldade	saudade	
c	ch	camar	chamar					
o	u final da palavra	thao	tchau					
c	x	trouce	trouxe	e	a	reclamendo	reclamando	A 20
				c	x	trouce	trouxe	
				m	n final de sílaba	entemdeu	entendeu	
				c	i	hestória	história	
t	l	touça	louça					A 21
s	ss	ese	esse	i	e	rodiando	rodeando	A 22

s	c	prinsipe	príncipe	l	u final da palavra	fugil	fugiu	
i	e	rodianido	rodeando					
l	u final da palavra	fugil	fugiu					
s	c	presinpe - prisipe - providensias	príncipe providências	m	n final de sílaba	conseguiram - em quando - pensaram - então	conseguiram - enquanto - pensaram - então	A 23
e	i	presinpe	príncipe	d	t	em quando	enquanto	
s	z	fis	fiz	l	u final da palavra	faloí	falou	
c	hi	estória	história	s	z	fis	fiz	
m	n final de sílaba	em quando - em tão	enquanto - então	s	c	providensias	providências	
				e	i	hestória	história	
				u	l final de sílaba	souto	solto	
sh	ch	chopping	shopping	u	l final de sílaba	resouveu	resolveu	A 25
u	l final de sílaba	resouveu	resolveu					
c	sc	adolescente	adolescente					
l	lh	velinha	velhinha	l	lh	vêlinha	velhinha	A 26
n	m antes de p	tenpo	tempo	a	u	carioza	curiosa	
s	ss	pasia	passear	z	s	carioza	curiosa	
i	c	pasia - mi	passear - me	e	i	ae	af	
				i	e	midavam - incontrei - pacia	me davam - encontrei - passear	
				c	ss	pacia	passear	
				v	d	ajuvava	ajudava	
s	ss	pasia	passear	s	ss	pasia - deseram	passear disseram	A 27
i	e	pasia	passear	i	e	pasia - deseram	passcar disseram	
rr	r	derrepente	de repente	o	u final da palavra	vio	viu	A 28
c	sc	deceu	desceu	c	sc	deceu	desceu	
ss	ç	comessou	começou	qu	cu	quidado	cuidado	
e	i	encendio	incêndio	e	i	veram	viram	
s	ss	iso - discran	isso - disseram	i	e	sigundos - mi	segundos - me	
n	m final da palavra	discran	disscram	o	u	recoperaram	recuperaram	
				s	c	agradcseram	agradeceram	
l	lh	velinha	velhinha	l	lh	velinha	velhinha	A 29
s	ss	paseando	passendo	s	ss	paseando	passendo	
o	u final da palavra	consequio	consequiu	o	u final da palavra	consequio	consequiu	
u	e	tambúm	também	rr	r	derrepente	de repente	
e	o	depeis	depois					
rr	r	derrepente	de repente					
mh	nh	mimha	minha	l	u final de sílaba	restalrante	restaurante	A 30
l	u final de sílaba	restalrante	restaurante					
n	m	fonos	fomos					
s	z	trasiam	traziam	x	z	traxiam	traziam	A 31
s	x	trouseram	trouxeram					
l	o final da palavra	al	ao	l	o final da palavra	alcontrário	ao contrário	A 32

rr	r	derrepente	de repente					
z	s	vezitar - muzicas	visitar - músicas	z	s	vizitar - músicas	visitar - músicas	A 33
e	i	vezitar	visitar	l	u final da palavra	ficol	ficou	
u	o	relojuária	relojoaria					
l	u final da palavra	mial	miau					
n	m antes de b	bonbeiro	bombeiro					
u	l final da sílaba	devouvi	devolvi					

Quadro 6

TIPO DE ERRO: FALTA DE LETRA NA PALAVRA								
Primeiro Texto				Segundo Texto				Aluno
Letra Em Falta	Palavra (Escrita Aluno)	Errada Do	Palavra Correta	Letra Em Falta	Palavra (Escrita Aluno)	Errada Do	Palavra Correta	
r na sílaba bro	setembo		setembro					A 3
n no final da sílaba	domido		dormindo					
i da sílaba mi	mlha		minha					
n da sílaba nha	miha		minha					
l no final da sílaba								
u na sílaba cu	oclos		óculos					A 6
h no início da palavra	ospital		hospital					A 7
es no início da palavra	tava		estava					A 9
n no final da sílaba	acotecido		acontecido	r na sílaba ro	carteio		carteiro	A 10
h no início da palavra	os pital		hospital					
h no início da palavra	epatite		hepatite					A 11
u da sílaba bu	bsola		bússola					A 12
				es no início da palavra	tava		estava	A 13
a no início da palavra	cabol		acabou					A 15
u final da palavra	e		eu	r na sílaba bra	bavo		bravo	A 17
es no início da palavra	tavam		estavam	es no início da palavra	tavam		estavam	A 18
r na sílaba bri	binquedo		brinquedo					
o quando usa-se o dobrado	cordenador		coordenador					A 19
i na sílaba fi	fnal		final	u no final de sílaba	loco		louco	A 20
d após sílaba terminada em n	falano		falando	d após sílaba terminada em n	falano		falando	
a da sílaba ga	delegcia		delegacia	a da sílaba gua	gurda		guarda	

o da sílaba no	don	dono	r no final da palavra	sai	sair	
u no final da palavra	robou - robei	roubou - roubei	u no final da palavra	robou - robei	roubou - roubei	A 22
a no final da palavra	su - um	sua - uma	n no final da sílaba	pricipie	príncipe	A 23
z no final da palavra	ve	vez				
n no final da sílaba	pesaram - pricipie	pensaram príncipe				
n no final da sílaba	pricesa	princesa				A 24
r na sílaba pré	pedio	prédio				A 25
r no final da palavra	pasia	passcar	r no final da palavra	pacia	passcar	A 26
nh da sílaba nho	cariosa	carinhosa				
r no final da palavra	pasia - tefona	passcar - telefonar	r no final da palavra	pasia - abastece	passcar abastecer	A 27
p em palavra com p dobrado	shoping	shopping				
đ após sílaba terminada em n	pedindo	pedino	i no final da palavra	a	ai	A 28
a na sílaba quan	quando	qundo	n no final da sílaba	conseguiu - qundo	conseguiu quando	
r no final da sílaba	emegência	emergência	u no final da palavra	caí	caiu	
i no final da sílaba	bomberos	bombeiros				
			u no final da palavra	coloco - passo	colocou - passou	A 29
nh na sílaba nhum	neum	nenhum	n no final da sílaba	quado	quando	A 30
s no final da sílaba	ragou	rsgou				A 31

Quadro 7:

TIPO DE ERRO: USO INADEQUADO DE ACENTUAÇÃO						
Primeiro texto			Segundo texto			Aluno
Acentua	Palavra errada (escrita do aluno)	Palavra correta	Acentuação	Palavra errada (escrita do aluno)	Palavra correta	
(')	era	era				A 3
(')	dai	dai				
(')	principe	príncipe	(')	remedio	remédio	A 4
(')	remedio	remédio				
(')	ate	até				A 6
(')	refem	refém				
(~)	chao	chão				
(')	policia	polícia				
(')	oclos	óculos				
(~)	ladroes	ladrões				
(')	medico	médico				A 7
(')	dai	dai				
(')	a	á	(')	sai	sai	A 8
(')	setimo	sétimo	(')	hospicio	hospício	
(')	decimo	décimo	(')	há	há	
(')	sai	sai				

(')	hospicio	hospício				
(')	nos	nós	(')	principe	príncipe	A 9
(')	dai	daí				
(')	atras	atrás				
(')	arvore	árvore				
(')	arvore	árvore				
(')	la	lá				
(')	medico	médico				A 10
(')	musica	música	(')	esta	está	A 11
(')	musico	músico				
(')	musicas	músicas				
(~)	crianças	crianças				
(')	bsola	bússola	(')	a	à	A 12
(')	sairam	saíram				
(')	aniversarios	aniversários	(')	aniversarios	aniversários	A 13
(')	muito	muito				
(')	policia	polícia				A 14
	desconfiarãm	desconfiaram				
(')	historia	história				A 15
(')	negocio	negócio				
(')	nos	nós	(')	esta	está	A 17
(')	ideia	idéia	(')	ideia	idéia	
(')	rapido	rápido	(')	sabiamos	sabíamos	
(')	esta	está	(')	felizês	felizes	
(')	rcsponsavéis	rcsponsáveis	(')	responsaveis	responsáveis	A 18
(')	esta	está				
			(')	esta	está	A 19
(')	estavamos	estávamos	(')	estavamos	estávamos	A 20
			(')	tataravos	tataravós	A 21
(')	principe	príncipe	(')	principe	príncipe	A 22
(')	e	é	(')	historia	história	
(')	policia	polícia	(')	policia	polícia	
(')	prisipe - presinpe	príncipe	(')	políciais	policiais	A 23
(')	caido	caído	(')	providencias	providências	
(')	providencias	providências	(')	historia	história	
(')	policia	polícia	(')	so	só	
(')	so	só				
(')	la	lá				
(')	saida	saída				A 24
(')	policia	polícia				
(')	pedio	prédio				A 25
(')	ai	aí	(')	ae	aí	A 26
			(')	velinha	velhinha	
(')	nos	nós	(')	telefoná	telefonar	A 27
(')	sabado	sábado	(')	sacrificio	sacrifício	
(')	sacrificio	sacrifício				
(')	esta	está	(~)	barulhao	barulhão	A 28
(')	encendio	incêndio	(')	saida	saída	
(')	saida	saída	(')	emergencia	emergência	
(')	emegencia	emergência	(')	so	só	
(')	so	só	(')	predio	prédio	
(')	predio	prédio				
			(~)	ladrao	ladrão	A 29

			(~)	nao	não	
(')	estavamos	estávamos	(')	estavâmos	estávamos	A 30
			(~)	aõ	ao	
(')	unica	única	(')	dai	daí	A 31
(')	ai	áí				
(')	contrario	contrário				A 32
(')	estáva	estava	(')	àrea	área	A 33
(')	nos	nós				
(')	a	à				
(')	da	dá				
(')	ta	tá				

Quadro 8:

TIPO DE ERRO: ESCRITA INADEQUADA DA (S) PALAVRA (S), UNIDA (S) OU SEPARADA (S)				Aluno
Primeiro texto	Segundo texto			
Palavra errada (escrita do aluno)	Palavra correta	Palavra errada (escrita do aluno)	Palavra correta	
é ra	era			A 3
e levou	ele vou			
ca deia	cadeia			
prin cesa	princesa	Arainha	A rainha	A 4
		prince sa	princesa	
		avivo	Ao vivo	A 6
os pital	hospital			A 10
por que	porque	por que	porque	A 13
derrepente	de repente	derepente	de repente	A 18
respondeulhe	respondeu-lhe			
chamala	chamá-la			
procurala	procurá-la			A 19
derrepente	de repente			
a noiteceu	anoiteceu	dere pente	de repente	A 20
en tendeu	entendeu			
por que	porque			
em quanto	enquanto	em quanto	enquanto	A 23
em tão	então	soqueria	só queria	
soqueria	só queria			
a trás	atrás	há trás	atrás	A 25
midava	me dava	midavam	me davam	A 26
derrepente	de repente			A 27
denovo	de novo			
maisomenos	mais ou menos			
a bandonou	abandonou			
soque	só que			
o utro	outro			A 28
a s	as			
derrepente	de repente	derrepente	de repente	A 29
ne um	nenhum			A 30
derrepente	de repente	al contrári o	ao contrário	A 32
al contrário	ao contrário			
vídeo-game	videogame			A 33
me-da	me dá			
tabom	tá bom			