



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA: RESSIGNIFICANDO AS PRÁTICAS DE LINGUAGEM

Luciana Facchini¹

Resumo

O projeto Aprendizagem da Língua Materna foi criado para apoiar crianças com dificuldades na leitura e na escrita, envolvendo alunos do 1º ao 5º ano de uma escola municipal de Novo Hamburgo/RS. Ao concluir-se a etapa de diagnóstico, notou-se que os participantes apresentavam problemas semelhantes (equivoco no traçado do alfabeto, uso quase que exclusivo da letra bastão, desconhecimento do alfabeto, das letras, da composição das sílabas simples e complexas) independente da sua classe. Assim, era preciso tanto construir as unidades linguísticas faltantes, quanto desconstruir outros conceitos que impediam o entendimento do Sistema Alfabético de Escrita. Entre eles, os mais frequentes foram a estreita ligação entre a letra inicial e a palavra memorizada, a ideia de que as sílabas são formadas por apenas duas letras, bem como a compreensão de que a leitura não é um jogo de adivinhação. Para compreender tais características e proporcionar uma mediação para a aprendizagem, as atividades estão sendo desenvolvidas semanalmente em pequenos grupos. O principal aporte teórico para esta mediação foi a Base Nacional Comum Curricular que estabeleceu a centralidade do texto no processo de alfabetização, destacando as práticas sociais de leitura e escrita, bem como a constante reflexão sobre linguagem escrita. Além da BNCC, buscaram-se estudos sobre a aquisição da escrita, a notação alfabética e a estrutura textual. Isto porque, além do domínio do sistema de escrita, é preciso também ser capaz de ler e escrever textos de diversos gêneros. Em consonância ao escopo deste estudo, optou-se pela pesquisa qualitativa de abordagem etnográfica cujos principais instrumentos metodológicos são o caderno de campo e os portfólios individuais. E, ao concluir-se cada etapa da coleta de dados, procedeu-se à análise de conteúdo indutiva-constructiva. Os resultados parciais do projeto indicam que: (1) os alunos ficam mais motivados para o trabalho ao entender as unidades linguísticas e a estrutura textual; (2) a aquisição da leitura está se dando de forma mais rápida do que a escrita; (3) a recuperação do traçado das letras tem sido lenta nos quesitos: inversão topo/base e diferenciação de maiúsculas e minúsculas; (4) é preciso melhorar a motricidade fina para garantir a produção de textos mais extensos.

Palavras-chave: Letramento; alfabetização; dificuldades de aprendizagem.

¹ Doutora em Educação pela PUCRS. Licenciada em Pedagogia/UFRGS. Professora da Rede Municipal de Ensino, lotada na EMEF Irmão Nilo. E-mail: ludafacchini@gmail.com



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

INTRODUÇÃO

No início do ano letivo de 2019, os profissionais de uma escola pública da Rede municipal de Novo Hamburgo/RS perceberam a necessidade de complementar a ação docente dos professores titulares das turmas através de uma intervenção pedagógica em grupos menores, para que os alunos pudessem evoluir em suas competências linguísticas. Assim, idealizou-se o projeto ***Aprendizagem da língua materna***, estabelecendo-se como principal objetivo a promoção da aprendizagem da linguagem escrita e a ressignificação das práticas de linguagem. Para tanto, optou-se por congregiar uma série de experiências socioafetivas, sensoriais, motoras e cognitivas para a construção do Sistema Alfabético de Escrita da Língua Portuguesa Brasileira. Neste sentido,

No Ensino Fundamental – Anos Iniciais, os componentes curriculares tematizam diversas práticas, considerando especialmente aquelas relativas às culturas infantis tradicionais e contemporâneas. Nesse conjunto de práticas, nos dois primeiros anos desse segmento, o processo de alfabetização deve ser o foco da ação pedagógica. Afinal, aprender a ler e escrever oferece aos estudantes algo novo e surpreendente: amplia suas possibilidades de construir conhecimentos nos diferentes componentes, por sua inserção na cultura letrada, e de participar com maior autonomia e protagonismo na vida social. (BRASIL, 2018, p. 59).

Em decorrência deste objetivo, escolheram-se diferentes atividades para compor as intervenções no ensino de leitura e de produção textual nas classes de alfabetização e pós-alfabetização, destacando-se:

- a atividade epilinguística – que se refere a reflexão que quem escreve ou lê faz enquanto escreve ou lê, para atribuir sentidos ao texto;
- a atividade linguística – que se centra no ato de ler e escrever;
- a atividade metalinguística – cujo foco é a capacidade de falar sobre a linguagem e analisá-la como objeto de conhecimento.

Para Miller (2003), a desarticulação entre estas atividades cria um distanciamento entre as atividades linguísticas e as metalinguísticas. E a distância gerada entre essas duas atividades prejudica a aprendizagem ao dificultar a transferência de conhecimentos relativos aos aspectos estruturais da língua para a produção de textos coesos e coerentes, dentro do gênero textual pretendido.



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

Deste modo, as atividades epilinguísticas são o foco do projeto para preencher essa distância e acabar com a desarticulação entre os diferentes saberes. Empregadas continuamente, elas contribuem para que o aluno atribua significados a sua leitura e se torne capaz de escrever textos cada vez mais próximos do padrão culto da língua.

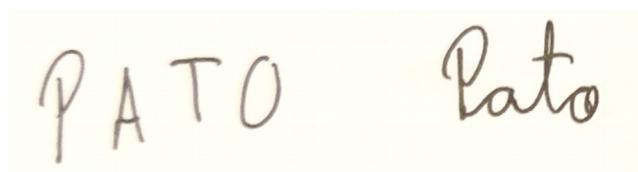
O TRAÇADO DAS LETRAS: CONVENÇÃO OU CONSTRUÇÃO AUTORAL?

Como a investigação está em andamento e os dados ainda estão sendo coletados e processados, optou-se por fazer um recorte no quadro teórico. Assim, embora tenha se apresentado uma visão geral da pesquisa nas demais seções deste trabalho, neste segmento abordar-se-á o uso e o ensino da letra de Imprensa e da letra Cursiva no processo de alfabetização. E isto tem uma razão clara: o traçado das letras é uma das dificuldades manifestadas por todos os participantes da investigação.

A polêmica quanto ao uso da letra de imprensa ou da letra cursiva nas classes de alfabetização já dura mais de três décadas, causando um declínio acentuado na utilização da escrita cursiva e dos cadernos de caligrafia. Além disso, a evolução tecnológica também contribuiu para que o ensino da letra cursiva tenha se tornado um ato cada vez menos comum.

Atualmente, parece haver um consenso sobre iniciar o processo de alfabetização utilizando-se apenas a letra imprensa maiúscula, também chamada de Bastão. Esta decisão tem fundamentos cognitivos, motores e linguísticos, pois a letra bastão é mais fácil de reconhecer, permitindo identificar cada grafema individualmente e relacioná-lo com um fonema. Observe a palavra pato registrada nos dois formatos.

Fotografia 1 - Escrita em duas fontes



Fonte: Acervo pessoal



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

No exemplo acima, na letra Bastão fica evidente que PATO tem quatro letras que podem ser rapidamente verificadas pela visão e contagem. Na versão cursiva, isto não acontece. A letra de imprensa também possui traços que são mais fáceis para a criança aprender a grafar, enquanto que a letra cursiva exige movimentos mais complexos e a exigência de não se levantar o lápis do papel. Quem retira o lápis do papel, efetua uma falsa letra cursiva. Desta forma, os pingos e os cortes nas letras, bem como os acentos gráficos s,ão efetuados apenas ao término da escrita da palavra.

Segundo Zilles e Faraco (2015), a letra cursiva se mantém em função da tradição escolar. E o esforço empregado por alunos e professores com essa prática poderia ser melhor empregado em outras atividades mais importantes. Em sentido contrário, Dinehart (2014) afirma que a letra manuscrita é importante para tornar a escrita mais fluente e ativar partes distintas do cérebro humano.

Enquanto os pesquisadores debatem, os profissionais que atuam nas escolas notam que a demanda pela letra cursiva origina-se das próprias crianças. Elas querem aprender o modo de escrever da mãe, do avô ou da madrinha. Assim, se não houver o ensino deste traçado, a criança pode não conseguir efetuar a leitura de textos escritos por seus familiares e outras pessoas de sua relação.

Neste sentido, o ensino da letra cursiva é essencial para garantir a leitura de fontes que não advêm das mídias em geral. Mas, após ter aprendido e experimentado o traçado cursivo, o aluno deve decidir com qual letra se sente mais seguro para escrever. Em outras palavras, é imperioso que a criança leia em qualquer tipo de letra, incluindo-se a cursiva. Contudo, a escolha do traçado cabe ao aluno.

Porém, ainda é preciso refletir-se **quando** e **como** ensinar os traçados para que a criança tenha sucesso nesta tarefa. Se a letra Bastão é importante para o início da escrita, o ensino gradativo do traçado das letras minúsculas de imprensa e do traçado cursivo deve acontecer em conformidade com as possibilidades das turmas. A grosso modo, a educação infantil e o primeiro ano devem usar apenas a letra Bastão. O ensino das letras de imprensa minúsculas no decorrer do segundo ano e o traçado cursivo ao longo do terceiro ano. É imprescindível que alunos, sem maiores dificuldades motoras ou cognitivas, cheguem ao quinto ano do ensino fundamental usando as letras maiúsculas e



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

minúsculas corretamente, uma vez que na língua portuguesa há regras específicas para o uso de caixa alta e caixa baixa.

Em outra direção, Dinehart e Manfra (2013), Grissmer et al. (2010) e Son e Meisels (2006) reconhecem as habilidades motoras como uma importante habilidade associada ao sucesso acadêmico posterior. E, inclusive, estes pesquisadores estão examinando o efeito de habilidades motoras finas na aprendizagem da leitura e da matemática, além de outros fatores críticos correlacionados ao seu desenvolvimento incipiente.

Então, não causa surpresa que grande parte das crianças com dificuldades de aprendizagem apresentem, também, algumas dificuldades em habilidades motoras finas. Particularmente, Grissmer et al. (2010), salienta que estas habilidades grafomotoras requerem a coordenação de vários processos cognitivos e neuromotores, o que sugere que seu exercício aumentaria a persistência e o foco necessários para a ampliação das redes neurais.

Se há evidências científicas de que as habilidades motoras finas têm um efeito significativo no desempenho acadêmico, será que os professores compreendem o valor e dominam meios pelos quais vão instruí-las e avaliá-las? Talvez não o suficiente.

Nos últimos anos, nota-se uma ampliação da ideia de que cada aluno tem “seu jeitinho” de traçar as letras desde que seja legível. No entanto, este processo não é tão simples por duas razões. Primeiramente, na nossa língua, uma das primeiras convenções a ser ensinada aos aprendizes é a que estabelece que a direção da escrita deve ser iniciada da esquerda para a direita e estruturada de cima para baixo. Em segundo lugar, temos que ensinar um traçado simples para que as crianças possam usá-lo sem entraves, seja na letra imprensa ou na cursiva. No entanto, alguns professores têm ensinado uma versão automatizada de seu próprio traçado, o que não serve para os alunos iniciantes. Eles devem aprender o traçado correto para, posteriormente, automatizá-lo a sua maneira. Assim, independente do tipo de letra a ser ensinada, ela não deve conter obstáculos aos primeiros passos.

Em suma, o traçado da escrita é inicialmente uma convenção. O treino, a partir de atividades lúdicas, proporcionará seu desenvolvimento, sua memorização e definição de um traçado único e reconhecível para cada sujeito. Ao brincar com o traçado das letras em atividades lúdicas e cheias de significado, a criança se apropria do traçado



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

convencional primeiramente para depois acrescentar detalhes únicos de acordo com sua personalidade. Não se trata, portanto, de uma oposição entre o ensino do traçado convencional e a construção de um traçado autoral de outro. É um amálgama entre ambos.

METODOLOGIA

Além do desenvolvimento de práticas de linguagem, o projeto Aprendizagem da Língua Materna também visa a entender as principais causas das dificuldades de aprendizagem dos alunos envolvidos, constituindo-se como uma **pesquisa qualitativa de cunho etnográfico**. Segundo Mattos (2011, p. 68),

Talvez a mais básica diferença entre a linha etnográfica de pesquisas e as outras pesquisas qualitativas de sala de aula é que estas procuram pela natureza causal do fenômeno, ao passo que a etnografia busca a natureza processual, as formas como as relações são construídas numa sala de aula em particular ou nas interações interpessoais desenvolvidas no âmbito escolar e social.

E nesta modalidade de investigação, é preciso considerar que seus participantes possuem **mentes interativas** e suscitar “a interação entre mentes é fundamental para a compreensão psicológica da cognição” (BALTES; STAUDINGER, 1996, p. 7).

Assim, a mediação e a interação constituem-se em premissas básicas para a intervenção pedagógica junto aos alunos participantes, em que se procuram efetivar na prática jogos de linguagem, a função reguladora da fala, a escuta e produção de textos orais, bem como a interpretação e produção de textos escritos em consonância aos fundamentos do ensino pela pesquisa explicitados no Documento Orientador da Rede Municipal de Novo Hamburgo. (NOVO HAMBURGO, 2019).

Consideram-se como participantes do estudo vinte e nove alunos regularmente matriculados nas turmas de 1º ao 5º ano do Ensino Fundamental que evidenciavam baixo rendimento na área da linguagem ou que ainda não eram capazes de ler e escrever palavras e textos com autonomia e compreensão no início do ano letivo de 2019. Primeiramente, incluíram-se os alunos das turmas de terceiro ao quinto anos. E, no final



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

do primeiro trimestre, acrescentaram-se os de 1º e 2º anos, resultando em uma faixa etária compreendida entre 06 e 12 anos.

A investigação foi pensada em três etapas focadas nos três trimestres anuais com o término previsto para o mês de dezembro de 2019. No primeiro trimestre, realizou-se o diagnóstico de cada criança individualmente, agrupando-a com parceiros de características semelhantes para proporcionar uma mediação mais efetiva e realizar as atividades que visavam a **introduzir**, de maneira lúdica, os conceitos não compreendidos anteriormente em suas classes. Assim, as atividades introdutórias foram desenvolvidas em pequenos grupos, uma ou duas vezes na semana e com duração de até noventa minutos, dependendo da capacidade de atenção e rendimento de cada agrupamento. E, em alguns casos, foram efetivados atendimentos individuais.

No segundo trimestre procurou-se **aprofundar** os conceitos desenvolvidos anteriormente, ampliando as possibilidades dos alunos. E no último trimestre serão desenvolvidas atividades que possam **consolidar** as aprendizagens, segundo as necessidades de cada aluno.

Em todas as práticas de linguagem, buscou-se associar movimentos, contestes, imagens e materiais concretos para dar contexto aos textos e sentido às unidades linguísticas estudadas. Um dos recursos mais utilizados foram as Caixas de Textos, criadas por Facchini (2012). As Caixas de Textos são compostas por um texto e diversos jogos que são explorados de diferentes formas para ensinar as estratégias de leitura, a estrutura textual do gênero escolhido e servir de base para a reescrita, bem como das futuras escritas autorais.

Para acompanhar a evolução dos alunos participantes e compreender seus processos de aprendizagem, foram elencados os seguintes instrumentos metodológicos: o caderno de campo, contendo as anotações dos avanços individuais, as fichas de acompanhamento das imagens de vídeo, como também os portfólios individuais nos quais estão sendo organizadas as provas de leitura/escrita. Quanto ao uso do vídeo, salienta-se que

[...] o mérito maior da videogravação está na possibilidade de realizar um registro e uma codificação de dados minuciosos produzidos por mais de um observador, buscando maiores confiabilidade, fidedignidade e riqueza na produção e na análise de material empírico, sobretudo em pesquisas que lidam com questões e temáticas difíceis de serem apreendidas empiricamente (GARCEZ; DUARTE; EISENBERG, 2011, p.260).



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

Porém não basta filmar as interações entre os alunos e pesquisador. É preciso organizar os dados obtidos nas diferentes fases. Na primeira, efetiva-se a filmagem digital para que seja possível, na segunda fase, uma intensa exploração do material e sua edição. A edição das interações favorece uma análise “simultânea de narrações e o cruzamento das mesmas, possibilitando a ressignificação das falas individuais, interligando-as no contexto orientado pelo pesquisador” (TEIXEIRA; STOBÄUS, 2016, p. 50). Na última fase, debruça-se sobre a edição efetuada para selecionar os trechos de fala, aprofundar os significados e identificar os participantes e o tempo da gravação. À semelhança de: “*Eu sei como ler a letra E. Se tiver acento fica /É/, se não tiver é um /E/ normal*”. (Mykael, grav. 3, 01min 05seg - 01min 15seg).

Ao concluir-se a primeira e a segunda etapa, procedeu-se à análise de conteúdo indutiva-constructiva dos dados em dois sentidos: a análise vertical e a análise horizontal, seguindo-se as orientações de Lincoln e Guba (1991). A terceira etapa está em andamento e será encerrada no último encontro dos grupos aúlicos, quando passará pelo mesmo processo que as etapas anteriores, destacando-se as categorias iniciais do estudo. Também, neste momento, iniciar-se-á a elaboração das categorias finais de análise e redação do relatório de pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao concluir-se a etapa de diagnóstico, notou-se que os participantes apresentavam problemas semelhantes, independente da sua classe e faixa etária. Surpreendentemente, alguns alunos do quinto ano possuíam dificuldades similares às dos que frequentavam o segundo ano, o que pode explicar o seu baixo rendimento nas tarefas e falta de compreensão dos textos lidos.

Uma das tarefas do diagnóstico era grafar o alfabeto e foi escolhida para dar início às conversas com os participantes, verificando se havia ocorrido a sua memorização. No entanto, foi a atividade que mais se destacou entre todas. Isto porque nenhuma criança participante conseguiu escrever as 26 letras do alfabeto, ficando os registros entre 07 e 18 letras, utilizando-se quase que exclusivamente a letra bastão e, inclusive, pseudoletas. Ainda chamou atenção o fato de haverem repetido mais de uma letra e



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

esquecerem, por vezes, as letras de seu próprio nome. Durante esta tarefa, também percebeu-se a dificuldade no traçado do alfabeto. O traçado, em geral, apresentou as seguintes características:

- inversões topo/base na qual visualizava-se os alunos iniciarem o traçado pela linha de base e não pela linha superior;
- inclinação ora à esquerda, ora à direita, na diagonal e até em formato de coluna;
- letras espelhadas;
- duplo ou triplo traçado da letra, resultando em rasuras ou marcas profundas no papel;
- oposição de traços muito longos e outros curtos, evidenciando ausência de regularidade;
- encaixes brutos sem contato com o eixo da letra ou ultrapassando o eixo.

A segunda tarefa solicitava que as crianças identificassem as vogais e as consoantes. E, novamente, as respostas foram intrigantes: “*não sei*”, “*esqueci*”, “*não me lembro*”. Apenas dois alunos conheciam esta classificação e a expressaram com clareza. E esta falta de intimidade com as letras deve ser um dos fatores de baixo rendimento, uma vez que a distinção entre vogais e consoantes é necessária para a aprendizagem da lecto-escrita.

A terceira tarefa referia-se à discriminação dos caracteres por contagem e contraste (iguais e diferentes). Nesta tarefa, os resultados foram um pouco melhores. Porém doze crianças não perceberam a presença de duas letras A na mesma palavra, apontando apenas uma. Na situação de contagem, três alunos do primeiro ano e um aluno do segundo ano não souberam relacionar a quantidade com o numeral enunciado.

A quarta tarefa envolvia a realização do protocolo das Quatro palavras e uma frase cuja autoria é associada a Ferreiro (2014) e também ao Grupo de Estudos sobre Educação, Metodologia de Pesquisa e Ação (CAMINI, 2018). Este procedimento

[...] propõe que as crianças expliquem suas escolhas ao escrever cada palavra. Dessa forma, ocorre uma exteriorização e documentação de processos cognitivos que antes não eram narrados da mesma forma na alfabetização. Portanto, produz-se uma visibilidade que, organizada em certa cronologia, é significada em um discurso que faz aparecer a evolução das escritas infantis até o estágio alfabético (CAMINI, 2018, p. 665)



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

Nesta tarefa percebeu-se que os participantes apresentavam vários níveis de entendimento da escrita, havendo manifestações típicas do Pré-silábico, mas preponderando o nível Silábico sem valor sonoro e adição de letras complementares. Apenas os estudantes do quinto ano, realizavam a escrita alfabética bastante inicial.

Na sequência, efetuou-se a reescrita das quatro palavras/frase usadas anteriormente para averiguar se com a mediação o desempenho aumentava. Verificou-se que boa parte das crianças avançou no teste de escrita, o que significa que precisavam de apoio para a tarefa.

Na prova de leitura, três crianças manifestaram o pensamento designado como realismo nominal. Isto indica que ainda não haviam desenvolvido as habilidades de consciência fonológica, atrelando características físicas dos objetos, seres ou processos às palavras. O que pode frustrar o avanço das hipóteses infantis.

Em decorrência, durante o primeiro e parte do segundo trimestre, foi preciso tanto construir as unidades linguísticas faltantes, quanto desconstruir outros conceitos que impediam o entendimento do Sistema Alfabético de Escrita. Entre eles, os mais frequentes foram:

- a estreita ligação entre a letra inicial e a palavra memorizada. A totalidade das crianças de primeiro e segundo ano tinham apenas uma palavra de referência para cada letra. Todavia, a letra T não pertence apenas a palavra *tatu*, ela aparece em vários vocábulos e em diversas posições seja na sílaba inicial, medial ou final;
- a ideia de que as sílabas são formadas por apenas duas letras (uma consoante e uma vogal). Mesmo alunos de quarto ano evidenciaram o desconhecimento da estruturas das sílabas o que acarretava lentidão nos processos cognitivos quando as sílabas não eram canônicas;
- a leitura não é um jogo de adivinhação, é um processo complexo de atribuição de sentido no qual decodificar é apenas a primeira etapa. Entretanto, ao ouvir a sílaba /sa/, mais de 70% dos participantes já estavam satisfeitos em afirmar que era a palavra sapo ou sapato. Foi imperioso efetuar atividades de enfrentamento para esta concepção, repetindo-se inúmeras vezes o conteste: *“leitura não é um jogo de adivinhação, é um jogo de pensamento. A palavra tem que ser lida até o fim!”*



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

Assim, para ampliar as possibilidades aprendizagem, procurou-se atender os cinco passos propostos por Dolz-Mestre, Gagnon e Decândio (2010). A saber:

- a contextualização que explicita que texto é este, para que serve, a quem se destina e por onde circula;
- o levantamento de ideias sobre o assunto, considerando a situação de produção os conteúdos temáticos em função do gênero;
- a planificação das partes para que o texto apresente uma organização e articulação de seleção de ideias, que de forma coesa e coerente, integram o texto;
- o processo de escrita do texto, empregando os sinais de pontuação, organizando os parágrafos, bem como aplicando os marcadores coesivos e marcas linguísticas próprias do gênero escolhido;
- a revisão do texto que se inicia com uma releitura atenta, seguida de reflexão metalinguística que auxilie no aprimoramento das habilidades do aluno.

Já no início do segundo trimestre, percebeu-se que algumas crianças que já liam ou escreviam no projeto, não o faziam em sua turma. Deste modo, o aluno vai ter que reelaborar sua atitude, expressando mais proatividade e desejo em aprender em um grande grupo. É preciso motivação para enfrentar seus medos e produzir sem criar dependência dos colegas, dos professores titulares ou do professor do projeto. Por outro lado, também é necessário ter paciência, pois nem todas as habilidades constroem-se simultaneamente.

Assim, neste contexto, os resultados parciais do projeto indicam que:

- todos os alunos participantes evoluíram na construção de seus conceitos sobre o Sistema Alfabético do Português Brasileiro tanto no que se refere à leitura como à escrita. E percebe-se que ficaram mais motivados para o trabalho, quando passaram a entender melhor as unidades linguísticas e a estrutura textual;
- a aquisição da leitura está se dando de forma mais rápida do que a escrita;
- o processo de recuperação do traçado das letras tem sido lento nos quesitos inversão topo/base e diferenciação de maiúsculas e minúsculas;



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

- é preciso melhorar a motricidade fina para garantir a concretização da produção de textos mais extensas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na contramão de algumas práticas atuais, as atividades do projeto estão sendo realizadas de forma interligada, em um processo de colaboração e socialização dos conhecimentos. Trata-se, portanto, da inserção de práticas de leitura intertextuais e polissêmicas nas ações curriculares cotidianas. E, com isso, assegurar a ampliação do repertório vocabular, as reescritas textuais, as orientações constantes quanto ao emprego de convenções, bem como a identificação da estrutura de cada gênero. Isso significa trabalhar no coletivo, primeiramente, para depois de múltiplas práticas com compreensão e a construção de textos propiciar uma escrita de autoria. Destarte,

No caso da criança pequena, como essa experiência é ainda restrita, acredita-se que [...] o importante seria ela ler muito e, aos poucos, começar a escrever com a mediação do professor, a fim de ir apreendendo os recursos disponíveis na língua para criar a trama da história (GUSSO; DALLA-BONA, 2014, p.72).

Ao acompanhar a evolução das crianças participantes, nota-se que gerar uma mudança nos padrões e estruturas cognitivas é mais fácil do que a atitude frente à aprendizagem. Não tem sido fácil gerar desejo em sujeitos cujas experiências com a linguagem não foram positivas. Há uma memória de múltiplos erros e inadequação pessoal arraigada em cada uma destas mentes. E este sentimento aumenta a cada ano de escolaridade. *“Eu só queria ser normal. Ser sempre o último é ruim”* (aluno 3º ano).

Assim, as dificuldades vão aumentando e se entrelaçando, gerando um constructo que não é reconhecido pelos docentes. E se há a sensação de estranhamento (o que há com este aluno?), encontrar uma intervenção pedagógica pertinente pode ser como acertar na loteria. Um exemplo disso foi a escrita de uma aluna do quarto ano que registrou NHANHEM para representar a palavra NINGUÉM no trabalho em pequeno grupo. Tal construção passaria despercebida em uma turma regular e talvez não fosse possível ao docente orientar o aprendiz devidamente.

Em consoante, ao trabalhar quase que exclusivamente com a turma, o docente pode não perceber as hipóteses individuais de cada aprendiz. Neste sentido, é necessário



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

resgatar práticas profícuas ao processo de alfabetização e, conseqüente, ao letramento, desenvolvendo-as alternadamente também em pequenos grupos e/ou com um aluno em especial. Isto porque as chances de sucesso do processo metacognitivo (pensar sobre a própria aprendizagem) e das atividades metalingüísticas (refletir sobre a linguagem) se maximizam em grupos menores em que o foco dos estudantes se mantém por mais tempo. Sem esta variedade de intervenções pedagógicas, talvez seja difícil o ensino da língua materna uma vez que “não é a norma-padrão que é um problema no ensino, e sim *a forma como esse ensino é feito*” (FARACO, 2017, p. 209, grifo meu) .

Em outra direção, notou-se que as crianças participantes do projeto faltam à escola com certa frequência. E isto, de certo modo, pode tanto ser a causa como a consequência de suas dificuldades escolares. O que significa que alguns aspectos observados no projeto não se restringem apenas ao aluno, mas tem implicações multifatoriais nos outros sistemas envolvidos: família, escola e meio social.

REFERÊNCIAS

- BALTES, P.B.; STAUDINGER, U.M. Interactive minds: a facilitative setting for wisdom-related performance? *Journal of Personality and Social Psychology*, v. 71, n. 4, 746-762, 1996.
- BRASIL. Ministério da Educação e Cultura. **Base Nacional Comum Curricular**. Educação Infantil e Ensino Fundamental. Brasília, DF: MEC, 2018. Disponível em: <http://basenacionalcomum.mec.gov.br/wp-content/uploads/2018/02/bncc20dez-site.pdf>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- CAIXAS de textos. Produção: Luciana Facchini. Ivoti/RS: 2012. 1 caixa contendo texto e jogos linguísticos, coloridos.
- CAMINI, P. O caso do ditado das quatro palavras e uma frase na alfabetização. *Revista Contemporânea de Educação*, v. 13, n. 28, p. 648-668, 2018. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.20500/rce.v13i26.14975>. Acesso em: 26 abr. 2019.
- DINEHART, L.H.B.; MANFRA, L. Associations Between Low-Income Children's Fine Motor Skills in Preschool and Academic Performance in Second Grade. *Early Education & Development*, v. 24, n. 2, p. 138-161, 2013.
- DINEHART, L.H. Implications Handwriting in early childhood education: current research and future. *Journal of Early Childhood Literacy*, Mar. 2014 Disponível em: <http://ecl.sagepub.com/content/early/2014/03/18/1468798414522825>. Acesso em: 26 fev. 2019.
- DOLZ-MESTRE, J.; GAGNON, R.; DECANDIO, F.R. **Produção escrita e dificuldades de aprendizagem**. Campinas, SP: Mercado de letras, 2010.



XVII Fórum da Rede Municipal de Ensino

Secretaria de Educação de Novo Hamburgo - 22 de outubro de 2019

- FARACO, C.A. Norma culta brasileira: construção e ensino. *In: _____*; ZILLES, A.M. (org.). **Para conhecer norma linguística**. São Paulo: Contexto, 2017.
- FERREIRO, E. **O ingresso na escrita e nas culturas do escrito**. São Paulo: Cortez, 2014.
- GARCEZ, A.; DUARTE, R.; EISENBERG, Z. Produção e análise de vídeograções em pesquisas qualitativas. **Educ. Pesqui.**, v. 37, n.2, p. 249-261, ago. 2011.
- GRISSMER, D.W. et al. Fine motor skills and early comprehension of the world: two new school readiness indicators. **Developmental Psychology**, n. 46, p. 1008-1017, 2010.
- GUSSO, A.M.; DALLA-BONA, E.M. A reescrita do texto literário de alunos dos anos iniciais da escolarização. **Educ. rev.**, Curitiba, n. 52, p. 69-84, jun. 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S010440602014000200005&lng=en&nrm=is. Acesso em: 13 Ago. 2019.
- LINCOLN, Y.; GUBA, E. **Naturalistic inquiry**. New York: Sage, 1991.
- MATTOS, C.L.G. A abordagem etnográfica na investigação científica. *In: _____*; CASTRO, P.A. (org.). **Etnografia e educação: conceitos e usos**. Campina Grande: EDUEPB, 2011. p. 49-83.
- MILLER, S. O trabalho epilinguístico na produção textual escrita. *In: REUNIÃO ANUAL DA ANPED*, 26., 2003, Poços de Caldas. **Anais [...]**. Poços de Caldas, 2003. Disponível em: <http://26reuniao.anped.org.br/>. Acesso em: 01 Ago. 2019.
- NOVO HAMBURGO. Diretoria de Educação. **Fundamentos e concepções da Rede Municipal de Ensino: documento orientador**. Caderno 1. Novo Hamburgo, RS: SMED, 2019.
- SON, S.H.; MEISELS, S.J. The relationship of young children's motor skills to later reading and math achievement. **Merrill-Palmer Quarterly**, v. 52, p. 755-778, 2006.
- TEIXEIRA, A.N.; STOBÄUS, C.D. Filtros epistemológicos para a análise dos dados: constructo metodológico para a pesquisa qualitativa. **Competência**, Porto Alegre, v. 9, n. 1, p. 29-53, jan./jul. 2016.
- ZILLES, A.M.S.; FARACO, C.A. **Pedagogia da variação linguística: língua, diversidade e ensino**. São Paulo: Parábola Editorial, 2015.