

ESTRATÉGIAS DE INTERVENÇÃO EM ATIVIDADES DE LEITURA E DE ESCRITA VIVENCIADAS POR UMA PROFESSORA DO ENSINO FUNDAMENTAL

*Maria das Dores de O. Albuquerque¹
Ana Cristina de Sousa Aldrigue*
Eliane Ferraz Alves**

Há algumas décadas, a preocupação com o “como ensinar”, devido à efetivação de diversos cursos de atualização (formação continuada), passou a fazer parte do universo escolar de vários professores, ora enquanto apenas “preocupação latente”, ora alterando algumas de suas práticas pedagógicas, principalmente as dos que trabalham em séries iniciais do ensino fundamental. Na maioria das vezes, em cursos de formação continuada, ao ouvirmos os relatos de experiência dos professores, podemos constatar que muitos estão ali para cumprir uma exigência institucional e outros, além deste motivo, para buscar “receitas milagrosas”.

Este estudo tem, portanto, o objetivo de descrever, utilizando como suporte teórico os estudos de Ferreiro (1986), Dias-da-Silva (1984), Morais (1998) e Vasconcellos (2002), as atividades de construção de leitura e de escrita, desenvolvidas pela professora Andriolo em uma 2ª série do ensino fundamental. Tais atividades, caracterizadas, após um processo diagnóstico de “estratégias de intervenção”, estiveram centradas nas dificuldades ortográficas reveladas nos textos produzidos em sala de aula.

A experiência vivenciada por Andriolo encontra-se registrada em um estudo monográfico que resultou de um Curso de Especialização em Língua Portuguesa, realizado no ano de 2003, na UNAVIDA. Neste estudo, Andriolo (2003) desenvolveu atividades de leitura de histórias infantis, com o objetivo não só de fazer os alunos se “encantarem”, mais uma vez, com os textos, mas também de fazer com que estabelecessem relações com as novas versões escritas para algumas histórias, particularmente, a história de “Chapeuzinho Vermelho”. Em seguida, com o objetivo de produzir um livro artesanal, com novas versões de histórias infantis, os alunos produziram alguns outros textos, trazendo para o mundo de hoje, os personagens de algumas dessas histórias.

Pode-se observar, na descrição dos passos metodológicos seguidos pela professora, que há uma preocupação constante, no sentido de colocar em prática informações teóricas (concepções de leitura, o processo de construção de textos, o processo de reescrita textual), que foram discutidas em sala de aula do curso de especialização.

Tal preocupação atinge, naturalmente, a todos os professores que começam a querer entender como se dá um processo de construção de conhecimento. Para Vasconcellos (2000) fica clara a preocupação de como fazer para modificar (aprimorar) a relação da teoria e prática em sala de aula. Isto porque a prática dos professores está respaldada em duas ordens: uma objetiva, concernente à sua sobrevivência e outra subjetiva, referente à sua formação, valores, opção ideológica, vontade política, compromisso etc. Nesta perspectiva, para que esse processo de mudança tenha êxito, é fundamental

¹ Professora de Língua Portuguesa do CE/UFPB e do PPGL/UFPB.

estabelecer uma relação entre a teoria e a realidade na qual o professor trabalha. No entanto, ainda há um comprometimento muito arraigado do professor com a transmissão pura e simples de conhecimentos teóricos, herança de sua formação tradicional. Na visão de Vasconcellos (*op.cit.*), esta relação só se modificará, quando a escola aprender a interagir com as diversidades existentes na sociedade. Tal procedimento evitará que a escola fique à margem da transformação e ou da evolução do mundo dirigida pela construção do conhecimento.

De acordo com revisão efetuada por Dias-da Silva (1994), três aspectos têm sido apontados na literatura como características de um professor bem sucedido: 1. domínio de conteúdo e metodologia; 2. envolvimento e apropriação da realidade; 3. caráter reflexivo do trabalho docente.

Seguindo essa direção, a experiência vivenciada por Andriolo (2002), apesar das dificuldades para colocá-la em prática e das exigências da literatura científica acerca da formação e atuação do profissional da educação, caracteriza-se por um querer-fazer, por uma vontade que, às vezes, em muitas situações vivenciadas em sala de aula, não se concretiza, “talvez nem tanto pela vontade dos educadores, mas por não saber como efetivar uma prática diferente” (VASCONCELLOS, 2000, p.22.). Aliada ao desconhecimento das informações científicas, está a resistência às “metodologias inovadoras”, incluindo-se, entre estas metodologias, a que Vasconcellos (2000) denomina de “dialética”, centrada em um processo interacional que se estabelece entre educando/educador.

Quando não se faz opção pelo diálogo construtivo, evidentemente, a relação que se estabelece é a de mero repassador de conhecimentos; a metodologia deixa de ser dialética para ser “expositiva”, ou seja, não há envolvimento com o processo de aprendizagem há, apenas, uma acomodação tanto por parte do aluno, quanto por parte do professor.

A situação que se estabelece em sala de aula, então, decorre, principalmente, do que Vasconcellos (Cf.2000, p.26) denominou de problemas básicos da metodologia expositiva: o não considerar, o não levar em conta, alguns pressupostos que são veiculados pelas ciências pedagógicas, tais como: o aluno é um ser concreto; há necessidade de motivação; o conhecimento se dá na relação sujeito – objeto- realidade, com a mediação do professor; o conhecimento se dá pela ação do educando sobre o objeto de estudo; existem diferentes estágios de desenvolvimento; o aluno traz uma bagagem cultural; o trabalho em sala de aula tem uma discussão coletiva.

A partir destas idéias, Vasconcellos (2000,p.57) apresenta os três eixos que devem nortear uma metodologia dialética de construção do conhecimento:

- Mobilização para o conhecimento
- Construção do Conhecimento
- Elaboração e expressão da Síntese do Conhecimento

A mobilização “visa a possibilitar o vínculo significativo inicial entre o sujeito e o objeto (*approche*), provocar a necessidade, acordar, desequilibrar, fazer a `corte` ” (id. Ibid.) Trata-se de estabelecer um primeiro nível de significação, em que o sujeito chegue a resgatar e/ou a elaborar as primeiras representações mentais do objeto a ser conhecido.

Para a construção do conhecimento, “deve-se possibilitar o confronto entre o sujeito e o objeto, onde o educando possa penetrar no objeto, apreendê-lo em suas relações internas e externas, captar-lhe a essência” (id.ibid.).O educador deve colaborar com o educando na decifração, na construção da representação mental do objeto em estudo. Para a elaboração e expressão da síntese do conhecimento o trabalho do educador é ajudar “o educando a elaborar e explicitar a síntese do conhecimento” (id. Ibid.), o que só se torna possível se este educador tiver apreendido um conhecimento científico.

Estabelecendo uma ponte entre as idéias apresentadas aqui, com a experiência vivenciada por Andriolo (2003), descreveremos as etapas que possibilitaram o desenvolvimento das estratégias de

intervenção que foram planejadas. Tais estratégias estiveram sempre ligadas às seguintes questões propostas por Vasconcellos (2002): Como mobilizar os educandos? Como construir o conhecimento? E como elaborar e sintetizar esse conhecimento?

A dificuldade que os alunos tinham em relação ao registro escrito ortográfico, já era do conhecimento da professora. Restava-lhe, em primeiro lugar, colocar em prática conhecimentos científicos já apreendidos, como por exemplo, no caso do processo de construção de escrita, a idéia de que

...a relação entre as partes e o todo com referência ao texto escrito não se resolve até que ocorra um novo tipo de equilíbrio. Trata-se da consideração das relações entre duas totalidades diferentes: de um lado as partes da palavra falada – suas sílabas – e a própria palavra falada; de outro lado, as partes da palavra escrita – suas letras – e a série de letras como um todo. (FERREIRO, 1996, p. 16)

Em segundo lugar, mobilizar a turma para o desenvolvimento de atividades de leitura e de produção de textos, visando a um objetivo maior que era construir textos significativos cujas dificuldades ortográficas fossem as mínimas possíveis. Tais textos comporiam um livrinho de novas versões de histórias infantis, a ser exposto na escola. Para tanto, foram desenvolvidas as seguintes etapas:

- fez-se a leitura de textos narrativos: “O príncipe sapo” e “Branca de Neve em Londres”;
- após a leitura oral dos textos supracitados e os devidos comentários, fez-se a leitura de uma paródia referente à primeira narrativa, cujo título era “O outro príncipe sapo”;
- procedeu-se a uma discussão acerca das características de um texto narrativo;
- em seguida, fez-se a leitura de um texto produzido por uma criança, de idade mais ou menos igual à dos alunos da sala. O texto narrado pela criança era uma nova versão para a história de “Chapeuzinho Vermelho”;
- os alunos foram estimulados e convidados a produzirem o seu próprio texto a partir das histórias trabalhadas.

Após o desenvolvimento dessas atividades, os textos foram recolhidos e analisados pela professora que planejou as atividades de intervenção, a partir do levantamento das dificuldades ortográficas, apresentadas a seguir:

- a) Ausência do H inicial (ou H mudo);
- b) Troca de: L / U; C / S; S / Z; F / V; E / I; O / U; U / O; Ç / SS; ÂO / AM; AM / ÂO; S / SS; R / RR; P / B; J / G;
- c) O não emprego de letra maiúscula em nomes próprios;
- d) Junção de palavras (juntura vocabular)

Algumas dessas dificuldades podem ser constatadas no texto de número 06, por exemplo:

“Um dia chapelzinho vermelho quis.”
 “(...) ela levou tão veliz...”
 “(...) ela tentou disviar (...).”
 “(...) e cantando despreocupada(...).”

Tomando por base as orientações propostas por Morais (1998) — propõe um processo de reescritura textual a partir da própria transgressão, visando à descoberta dos “erros” e à conseqüente discussão para se chegar à forma “correta” — a professora procurou conscientizar os alunos sobre os desvios ortográficos ocorridos nos textos produzidos por eles e colocou em prática uma proposta de revisão textual denominada de reescritura coletiva de um texto, cujas etapas foram desenvolvidas da seguinte forma:

- a) A professora produz um texto, registrando, voluntariamente, as palavras que apresentam problemas ortográficos detectados nos textos produzidos pelos alunos:

“O CHAPELZINHO AMARELO

Serta vêz chapelzinho Amarelo saio de casa sem almusa, felis para visitar sua avó.

Precisava conciguir atravesar a floresta antes do Lobo Mal acordar du seu descanso.

Comesol a andar rápido, morendo de medo que acontesece ingualzinho na istória da chapelzinho vermelho, sua irmã gemia, na hora em que aprecel um lobo e ela fugio. (ANDRIOLO, 2003)

- b) O texto é transcrito no quadro branco;
- c) A professora explica que o texto, transcrito no quadro, é de uma aluna sua, de outra escola e ela precisa de ajuda para “corrigi-lo”;
- d) As crianças, juntamente com a professora, lêem o texto e discutem acerca das dificuldades ortográficas detectadas;
- e) As palavras com problemas são listadas em outra parte do quadro;
- f) Em seguida, a professora distribui os textos anteriormente produzidos pelos alunos e solicita que eles, organizados em duplas, observem se algumas das palavras que eles ajudaram a “corrigir” estavam registradas nos textos deles. Iniciou-se, então, um processo de reescritura, de cada texto, afinal, os alunos desejavam que estes não apresentassem muitos problemas, quando fossem fazer parte do livro de novas versões de histórias infantis. De certa forma, o processo de reescritura textual foi viabilizado pelas seguintes orientações: releitura do texto; identificação das palavras com problemas; reescritura do texto (versão final).

Segundo Vasconcellos (2000), uma metodologia na perspectiva dialética considera o homem em relação à aquisição do conhecimento como um ser ativo e de relações. Nesta perspectiva o conhecimento não é “transferido ou depositado” pelo outro (conforme a concepção tradicional), nem é “inventado” pelo sujeito (concepção espontaneísta), mas sim construído pelo sujeito na sua relação com os outros e com o mundo. Isto significa que o processo de construção do conhecimento desencadeado por Andriolo (2003), a partir das necessidades reais dos alunos, certamente, precisou continuar sendo trabalhado, refletido, reelaborado pelo aluno, para se constituir em conhecimento dele. Significa, também, como explica Ferreiro (1986, p.15), que tomar consciência de um certo processo, no caso em estudo, tomar consciência das “normas” ortográficas da Língua Portuguesa “implica sempre uma

reconstrução deste conhecimento em outro nível e cada reconstrução toma tempo, porque implica um grande esforço cognitivo para superar as perturbações que devem ser compensadas.”

REFERÊNCIAS

- ANDRIOLO, Vera Regina. **Questões de Ortografia em Textos Produzidos por Alunos de 2ª série: Análise e Soluções** (monografia de Especialização em metodologia da Língua Portuguesa- UNAVIDA, orientada pela Profa. Dra. Eliane Ferraz Alves) João Pessoa, PB: 2003 (mimeo.)
- DIAS-DA-SILVA, M. H. G. F. Sabedoria docente: repensando a prática pedagógica. **Cadernos de Pesquisa**. São Paulo, n. 89, p. 39-47, maio, 1994.
- FERREIRO. **Alfabetização em processo** (tradução Sara Cunha Lima, Maria do Nascimento Paro). São Paulo: Cortez, 1986.
- MORAIS, Artur Gomes de. **Ortografia: ensinar e aprender**. São Paulo: Ática, 1998.
- VASCONCELLOS, Celso dos Santos (1956). **Construção do Conhecimento em Sala de Aula**. São Paulo: Libertad, 2002.

