UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Instituto de Psicologia

Gabriela Mendonça de Macedo

*A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no
Programa Ler e Escrever*

SÃO PAULO
2015

Gabriela Mendonça de Macedo

*A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no
Programa Ler e Escrever*
(Versão original)

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Orientadora: Prof. Dra. Fraulein Vidigal de Paula

São Paulo

2015

AUTORIZO A REPRODUÇÃO E DIVULGAÇÃO TOTAL OU PARCIAL DESTE TRABALHO, POR QUALQUER MEIO CONVENCIONAL OU ELETRÔNICO, PARA FINS DE ESTUDO E PESQUISA, DESDE QUE CITADA A FONTE.

Catálogo na publicação
Biblioteca Dante Moreira Leite
Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo

Macedo, Gabriela Mendonça de.

A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa ler e escrever / Gabriela Mendonça de Macedo; orientadora Fraulein Vidigal de Paula. -- São Paulo, 2015. 96 f.

Dissertação (Mestrado – Programa de Pós-Graduação em Psicologia. Área de Concentração: Psicologia da Aprendizagem, do Desenvolvimento e da Personalidade) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo.

1. Conhecimento implícito 2. Conhecimento explícito 3. Fonologia 4. Morfologia 5. Ortografia 6. Sintaxe 7. Dicionário I. Título.

P121

FOLHA DE APROVAÇÃO

Gabriela Mendonça de Macedo

A relação entre conhecimento implícito e explícito em atividades de uso do dicionário no Programa Ler e Escrever

Dissertação apresentada ao Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo como parte dos requisitos para a obtenção do grau de mestre em Psicologia.

Área de concentração: Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano.

Aprovado em ____/____/____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____

Instituição: _____

Assinatura: _____

Dedico este trabalho aos meus filhos Tom e
João e aos meus pais Lino e Elza.

AGRADECIMENTOS

Agradeço à minha orientadora, Profa. Dra. Fraulein Vidigal de Paula, por me acompanhar ao longo dos últimos anos com leveza e seriedade e viabilizar a elaboração deste trabalho.

Às Profas. Dras. Sandra Regina Kirchner Guimarães e Maria Thereza Costa Coelho de Souza por integrarem a banca do Exame de Qualificação, quando contribuíram com sugestões que acarretaram em importantes mudanças na trajetória da pesquisa.

Ao meu pai, Lino, pela dedicação de seu tempo e sabedoria que foram essenciais no percurso de minha vida pessoal e acadêmica.

À minha mãe, Elza e minha irmã, Valéria, pela parceria na vida e estímulo ao universo dos estudos.

Aos meus filhos Tom e João pela compreensão dos momentos de excesso de trabalho e principalmente por compartilharem comigo as alegrias e percalços do dia a dia.

À minha sobrinha Lígia, pelo afeto que nunca economiza e pela cumplicidade.

À Margaret Rose Bateman Pela, que fez a revisão deste trabalho. Obrigada pela leitura cuidadosa e parceria no delicado momento final de elaboração.

Aos colegas da Escola Viva com quem estabeleci meu primeiro vínculo profissional e meu compromisso com a Educação.

À Márcia Lopes por ter me iniciado no trabalho de formadora e me aberto importantes portas neste contexto.

Aos professores de Ibiraçu, Itueta e Colatina por me fazerem pensar sobre o processo de alfabetização na condição de formadora.

A toda a equipe da Escola Vera Cruz pela construção conjunta e constante de um Projeto Pedagógico que privilegia o aluno como ser potente e autor de seu processo de aprendizagem.

A todas as crianças que preencheram minha vida profissional com suas questões e descobertas.

RESUMO

MACEDO, G. M. **A relação entre conhecimento implícito e explícito na aprendizagem do uso do dicionário em atividades do Programa Ler e Escrever**. 96 f. Dissertação de Mestrado. Instituto de Psicologia. Universidade de São Paulo, 2015.

O presente trabalho tem por objetivo analisar a relação entre conhecimento implícito e explícito em quatro atividades de Língua Portuguesa propostas no material didático do *Programa Ler e Escrever*. Esse programa orienta práticas de alfabetização em escolas municipais e estaduais do Estado de São Paulo, desde 2007. Buscou-se verificar a presença e o tratamento dado a quatro instâncias linguísticas – fonológica, morfológica, sintática e ortográfica – nas atividades que compõem a sequência didática *Dicionário “o pai dos inteligentes”*, proposta no Caderno *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – professor – 2ª série*, Volume I. Essa sequência tem como objetivo possibilitar que o aluno aprenda a utilizar dicionários com autonomia, o que implica reconhecer esses livros como representantes de um gênero textual, apropriando-se de suas finalidades e funcionamento. Para a realização da análise foram descritos os objetivos, planejamento e encaminhamento de cada atividade, procurando-se, nesse contexto, identificar os conhecimentos linguísticos presentes em cada etapa, em relação às quatro instâncias mencionadas, tendo-se como foco seus níveis de explicitação. Constatou-se que não há menção explícita às quatro instâncias linguísticas nas orientações e encaminhamentos didáticos quanto às atividades analisadas. A hipótese que justifica a contribuição do presente trabalho é que se professores que orientam e encaminham tais atividades conhecerem tal explicitação eles poderão ter mais intencionalidade e realizar questionamentos que otimizem seu fazer pedagógico. Disso se conclui que, ainda que na etapa da escolarização correspondente ao terceiro ano do Ensino Fundamental os alunos não necessitem da explicitação dos conhecimentos linguísticos relacionados à fonologia, morfologia, ortografia e sintaxe, professores conhecendo esses conteúdos podem promover um ensino da língua com maior nível de intencionalidade e, portanto, qualidade.

Palavras-chave: Conhecimento implícito. Conhecimento explícito. Fonologia. Morfologia. Sintaxe. Ortografia. Dicionário.

ABSTRACT

MACEDO, G. M. The relation between implicit and explicit knowledge in learning how to use of dictionary in activities of the Reading and Writing Program. 96 p. Master's Degree Dissertation. Psychology Institute. University of São Paulo, 2015.

This paper aims to examine the relation between implicit and explicit knowledge in four Portuguese Language activities proposed in the teaching materials "Programa Ler e Escrever" (Reading and Writing Program). This program guides literacy practices in state and municipal public schools of São Paulo since 2007. The aim was to verify the presence and treatment of four language instances - phonological, morphological, spelling and syntactic – in the activities that make up the instructional sequence Dictionary "the father of the intelligent ones" proposed in Caderno Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – professor 2ª série, Volume I. (Notebook Planning and Teaching Guidelines - teacher - second series, Volume I). This sequence aims to enable the student to learn to use dictionaries with autonomy, which implies recognizing these books as representatives of written text genre, appropriating their purpose and operation. To perform the analysis, objectives were described, as well as the planning and instruction of each activity, looking up, in this context, to identify the language skills present in each step, in relation to the four instances mentioned, having focused their levels of explanation. It was found that there is no clear mention of the four language instances in guidance and educational referrals for the activities analyzed. The hypothesis that justifies the contribution of this study is that if teachers who guide and handle these activities knew such explanations they could have more intentionality and ask questions that would optimize their pedagogical task. It follows that, even that students at the stage of the third grade of elementary school do not require the explicit language skills related to phonology, morphology, syntax and spelling, teachers knowing such content could promote language teaching with higher level of intentionality and therefore quality.

Keywords: Implicit knowledge. Explicit knowledge. Phonology. Morphology. Orthography. Syntax. Dictionary

LISTA DE FIGURAS

FIGURA 1 - Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas.....	39
FIGURA 2 - Figura 2. Etapa 1 do encaminhamento da atividade 27.....	67
FIGURA 3 - Figura 3. Etapa 2 do encaminhamento da atividade 27.....	68

LISTA DE QUADROS

QUADRO 1 - Quadro 1. Tipos de dicionários e etapas de ensino.....	32
QUADRO 2 - Quadro 2. Palavras destacadas no texto e seus correspondentes segundo Mattos (2011).....	61
QUADRO 3 - Quadro 3. Definições presentes em Mattos (2011).....	63

LISTA DE SIGLAS

ATP – Assistente técnico-pedagógico

CENP – Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas

COGESP – Coordenadoria de Gestão em Educação de São Paulo

FDE – Fundação para o Desenvolvimento da Educação

FNDE - Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação

HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo

MEC – Ministério da Educação

PCN – Parâmetros Curriculares Nacionais

PIC – Projeto Intensivo no Ciclo I

PLE – Programa Ler e Escrever

PNAIC – Programa Nacional de Alfabetização na Idade Certa

PNBE – Plano Nacional Biblioteca na Escola

PNLD – Programa Nacional do Livro Didático

SARESP – Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar

SE – Secretaria da Educação

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	12
1 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO.....	14
1.1 Conhecimento fonológico.....	20
1.2 Conhecimento morfológico.....	21
1.3 Conhecimento sintático.....	26
1.4 Conhecimento ortográfico.....	27
2 ORIENTAÇÕES PARA O USO DO DICIONÁRIO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA.....	29
3 O PROGRAMA <i>LER E ESCREVER</i>.....	36
3.1 Caracterização do Programa <i>Ler e Escrever</i>	36
3.2 Concepção de alfabetização expressa no Programa <i>Ler e Escrever</i>	39
4 OBJETIVOS E MÉTODO.....	44
4.1 Objetivos.....	44
4.2 Método.....	45
4.2.1 Objeto da pesquisa.....	45
4.2.2 Procedimento de análise.....	45
5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES.....	47
5.1 Atividade 25: Ordem Alfabética.....	47
5.1.1 Sugestão de atividade complementar.....	56
5.2 Atividade 26: Apresentação das palavras no dicionário.....	58
5.3 Atividade 27: Uso do dicionário – escrita das palavras.....	67
5.4 Atividade 28: Ditado com consulta ao dicionário.....	72
CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	80
REFERÊNCIAS.....	86
ANEXOS.....	89

INTRODUÇÃO

O trabalho como formadora e orientadora de professores do Ensino Fundamental I motivou-me a realizar a presente pesquisa. Essas experiências profissionais concederam-me o privilégio de conviver com questões dos professores trazidas em reuniões ou observadas em sala de aula. Um ponto fundamental e recorrente desses questionamentos é a qualidade da aprendizagem da Língua Portuguesa depois do período de alfabetização.

Ao longo da Educação Básica espera-se que a criança e o jovem aprendam muitas coisas a respeito da leitura e da escrita. O processo se inicia na Educação Infantil, quando a criança começa a construir hipóteses sobre o sistema de escrita, e vai até o final do Ensino Médio quando o jovem deve dominar esse sistema e utilizá-lo garantindo sua função comunicativa, expressiva e de acesso ao universo cultural (PCNs, 1997)¹.

Diante de tais expectativas de aprendizagem, podemos perguntar: o que é ensinado para eles? O que e como se constitui o contexto de suas aprendizagens? Nossa hipótese é que saber a esse respeito ajudaria a compreender melhor o que esperar do desempenho deles. Para responder à primeira pergunta o presente trabalho escolheu focar em quatro instâncias linguísticas - os conhecimentos fonológicos, morfológicos, sintáticos e ortográficos - como parte importante dos conteúdos envolvidos na aprendizagem da língua escrita. Sobre a segunda pergunta priorizou-se o tratamento dado às instâncias linguísticas acima relacionadas quanto ao nível de sua explicitação. A análise de tais conteúdos foi feita em quatro atividades de língua portuguesa que compõem a sequência didática *Dicionário, o “pai dos inteligentes”* proposta no *Programa Ler e Escrever*, adotado desde 2007 pela Secretaria Estadual de Ensino de São Paulo. A sequência didática analisada visa à aprendizagem da utilização do dicionário como ferramenta para consulta de dúvidas ortográficas, do significado das palavras e de seus possíveis sinônimos.

O Capítulo 1 - CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO deste trabalho tratou da definição desses termos e da relação dos mesmos no processo de aprendizagem da língua escrita, considerando-se as quatro instâncias linguísticas mencionadas – a fonológica, a morfológica, a sintática e a ortográfica.

No Capítulo 2 - ORIENTAÇÕES PARA O USO DO DICIONÁRIO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA partiu-se do estudo de um material de

¹ Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN.

orientação para o uso do dicionário em sala de aula para tratar dessa ferramenta de consulta no processo de aprendizagem da língua.

No Capítulo 3 - O PROGRAMA *LER E ESCREVER*, caracterizou-se o programa expondo seu contexto de elaboração e implantação. Esse programa é utilizado por todas as escolas de Ciclo I da Rede Estadual de São Paulo e também por algumas das Redes Municipais deste Estado e tem como objetivo propiciar a aprendizagem da Língua Portuguesa e da Matemática.

Os objetivos da pesquisa são tratados no Capítulo 4 – OBJETIVOS E MÉTODO e no Capítulo 5 encontram-se a ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES de língua portuguesa voltadas ao ensino do uso do dicionário em função do nível de explicitação dos conhecimentos a ele relacionados e suas possíveis repercussões no aprimoramento da aprendizagem da língua escrita.

As CONSIDERAÇÕES FINAIS encontram-se no Capítulo 6, no qual procuramos estabelecer relações entre as questões tratadas neste trabalho e aspectos pertencentes ao cenário da educação brasileira na atualidade, no que se refere ao ensino e aprendizagem da língua portuguesa.

Considerando as contribuições da psicologia para o campo da educação, a presente pesquisa, ao buscar uma maior compreensão dos processos de ensino e aprendizagem, ou da atividade cognitiva do sujeito esperada diante da língua portuguesa pelos materiais didáticos insere-se na área da Psicologia Escolar. Esperamos que o estudo aqui realizado possa servir de alimento para a didática da alfabetização, contribuindo assim com as práticas pertencentes ao campo pedagógico.

1 CONHECIMENTO IMPLÍCITO E EXPLÍCITO

Adotamos no presente trabalho a concepção integrativa dos planos implícito e explícito, conforme proposta por Gombert (2003), que toma por base a interdependência e coexistência desses planos na aprendizagem da língua escrita. Para esse autor, o conhecimento pode ser construído através de diferentes processos de aprendizagem. Uma das maneiras de se observá-los está, justamente, nos níveis implícitos e explícitos de sua ocorrência. A diferenciação entre implícito e explícito é o nível de consciência do sujeito que os opera. Mas este nível não pode ser avaliado em termos quantitativos e sim qualitativos em função das atividades cognitivas a ele relacionadas.

Segundo Paula, Correa e Spinillo (2012), o conhecimento implícito diz respeito a toda forma de saber que um indivíduo possui e pode utilizar sem ter o domínio das propriedades intrínsecas do objeto de conhecimento. Trata-se de tudo aquilo que ele aprende de modo espontâneo ao longo da vida. O contato com diferentes ambientes, a exploração de objetos e espaços, as relações com outros indivíduos e as diversas situações cotidianas levam o sujeito a aprender, sem a intencionalidade de fazê-lo, o que muitas vezes ocorre de maneira inconsciente.

Segundo Paula (2007), das interações das pessoas entre si ou com objetos e ambientes, o sujeito extrai regularidades nos comportamentos e nas características do mundo que o rodeia, ainda que sem a intenção deliberada de fazê-lo. A construção dessas regularidades é a forma de aquisição dos conhecimentos implícitos, processo que dura toda a vida do indivíduo. As principais características da aprendizagem implícita são seu caráter não intencional e inconsciente e sua dificuldade de verbalização.

Para o presente estudo interessa-nos pensar o conhecimento implícito sob a forma de linguagem. Gombert (1990) considera as aprendizagens relacionadas à língua escrita iniciadas através de conhecimentos implícitos, originários do universo oral. Neste sentido, pesquisas como as realizadas em *Psicogênese da Língua Escrita* (FERREIRO; TEBEROSKY, 1999) sobre conhecimentos a respeito do como escrever anteriores à aprendizagem formal indicam a importância dada aos conhecimentos implícitos no processo de alfabetização. As práticas de letramento, que envolvem contato com textos em seus contextos reais de uso social, são valorizadas como formas de ativação dos conhecimentos implícitos (PAULA, 2007).

Gombert (1990) faz uma distinção entre linguagem como ferramenta de comunicação e como objeto de reflexão, sendo sob a primeira forma que o conhecimento implícito atua permanentemente. Esta forma de conhecimento implícito linguístico constitui o nível inicial de habilidade necessária à aquisição da linguagem, chamada atividade epilinguística. O nível seguinte tem o nome de habilidade metalinguística. A atividade epilinguística ocorre de maneira não deliberada ou controlada pelo sujeito, o que permite o uso da linguagem com propósitos comunicativos, quando o objetivo está voltado para algo não pertencente à própria estrutura linguística. Esse nível de domínio da linguagem traz vantagens importantes e necessárias do ponto de vista de sua função comunicativa, sendo as principais delas o baixo esforço cognitivo e seu caráter duradouro. Essas características permitem a aquisição de aspectos fundamentais para a espécie humana, especialmente a linguagem oral. Segundo Gombert (2003) essa linguagem pode ser desenvolvida por requerer aptidões inatas biológicas que dependem apenas da interação entre os indivíduos.

O conhecimento epilinguístico manifesta-se de maneira tácita no uso da linguagem e não envolve uma elaboração formal das propriedades de seu objeto. Crianças pequenas são capazes de manifestar conhecimentos desta natureza. Isso ocorre, por exemplo, quando ao falar, elas corrigem, ainda que inconscientemente, algo que perceberam estar errado. Neste caso, as crianças já são sensíveis a algumas regularidades características da língua, mas sem ainda terem domínio consciente sobre elas (PAULA, 2007).

Outra forma de observar a presença de atividades epilinguísticas em crianças refere-se ao modo como expressam seus conhecimentos sobre língua escrita antes da alfabetização. Ferreiro e Teberosky (1999) analisaram esses conhecimentos através de produções - textos, desenhos e comentários verbais - de crianças de quatro a seis anos de idade. O objetivo era compreender o processo de construção de seus conhecimentos a respeito da língua escrita. A investigação foi realizada na cidade de Buenos Aires, nos anos de 1974, 1975 e 1976. A partir dos resultados obtidos, categorizaram três níveis da construção do sistema de escrita.

O primeiro nível da construção das hipóteses sobre a língua escrita é marcado pela diferenciação feita pelas crianças entre os sinais gráficos pictóricos e as letras, que tem a organização das linhas como referência. Enquanto o desenho conta com o contorno do objeto como guia para a organização das linhas e não obedece necessariamente uma linearidade, a escrita segue o princípio da arbitrariedade na forma das letras e se dá de forma linear. Nesse estágio as crianças percebem que a escrita, ou as cadeias de letras, são objetos de representação de outros objetos, ou objetos substitutos e que este sistema de representação é

capaz de informar mais do que o sistema pictórico ao, por exemplo, ser capaz de nomear objetos.

Dois novos problemas acerca das cadeias de letras são colocados para as crianças, a quantidade e a qualidade que garantem a nomeação correta dos objetos. Os sujeitos da pesquisa de Ferreiro e Teberosky (1999), crianças falantes da língua espanhola, ilustram os dois princípios organizacionais elaborados por aprendizes nesta etapa, o *princípio da quantidade mínima* e o das *variações qualitativas internas*. Segundo eles as palavras têm que ser formadas por uma quantidade mínima de três letras e que as mesmas devem ser diferentes entre si a fim de garantir a legibilidade. Os dois princípios permitem diferenciar palavras que existem daquelas que não existem, mas são insuficientes para definir diferenças de significados entre elas.

No segundo nível as crianças percebem que há palavras com diferentes quantidades e ordenação de letras e que essas diferenças estão relacionadas com a interpretação correta de cada palavra. As crianças passam a analisar as palavras como símbolos linguísticos, sem diferenciar significado e som, mas tomando-os como uma coisa só. É comum nesta fase a criança utilizar maior quantidade de letras para designar um objeto grande e poucas letras para representar um objeto pequeno.

O terceiro nível é marcado pela fonetização da escrita, quando a criança passa a estabelecer relações entre os sons das palavras e suas representações gráficas. Os dois primeiros níveis da construção das hipóteses sobre a língua escrita das crianças inserem-se na fase pré-alfabética. O terceiro nível pode ser compreendido em três fases: silábica, silábico-alfabética e alfabética. O processo de fonetização muitas vezes é disparado a partir do momento em que a criança associa os sons emitidos ao dizer seu nome próprio às letras ordenadas que o representam. Ela passa a buscar uma racionalidade intrínseca para tal ordenação e para a quantidade de letras utilizadas.

A etapa silábica é marcada pela utilização de uma letra para representar uma sílaba. Inicialmente, a letra utilizada pode ser aleatória, dentro do repertório conhecido pela criança. Em um momento posterior, a criança passa a utilizar as letras com valor sonoro correspondente ao que quer representar. Na etapa silábico-alfabética, a criança alterna o esquema utilizado na etapa anterior, ou seja, utiliza uma letra para designar uma sílaba, com a utilização de letras para representar unidades sonoras menores, os fonemas. Ao alcançarem a etapa alfabética, as crianças já compreendem a natureza intrínseca do sistema alfabético, ou

seja, a correspondência entre sons e letras. Esse conhecimento permite a escrita legível, mas é insuficiente para as marcações ortográficas convencionais.

Na fase pré-alfabética, as crianças contam com conhecimentos linguísticos adquiridos de modo implícito. Segundo Ferreiro e Teberosky (1999), a criança que ainda não domina plenamente o código alfabético, consegue identificar palavras escritas corretamente. Isto ocorre a partir de conhecimentos que já construiu, como o fato de os elementos da linguagem estarem escritos termo a termo de forma correspondente à ordem de emissão sonora. Exemplo destes conhecimentos é a percepção de regularidades ortográficas, que ocorrem ocasionalmente, ao indivíduo se deparar diversas vezes com palavras conhecidas escritas e sonorizadas de maneira semelhante. A escrita do nome próprio é em muitos casos a primeira forma estável dotada de significação, assim como os nomes de familiares e outras pessoas próximas comumente integram um repertório estável de palavras escritas para crianças não alfabetizadas e servem como base para as primeiras percepções das regularidades ortográficas. A fonetização, enquanto sensibilidade auditiva, é responsável por possibilitar estas percepções, que consistem em realizar equivalências sonoras entre palavras e sinais gráficos comuns, que, a depender, do estágio de conhecimento linguístico da criança, poderão ser letras, sílabas ou palavras.

Aos conhecimentos implícitos sobre a língua escrita de crianças em fase pré-alfabética, Gombert (1990) dá o nome de *concepções precoces de escrita*. Para ele (GOMBERT, 2003) quando a criança começa a ler, passa a se deparar diversas vezes com aspectos da língua escrita que permitem avanços nas aprendizagens implícitas. Dentre os conhecimentos gerais sobre traços da escrita em período pré-alfabético, Gombert (1990) destaca o reconhecimento da finalidade da leitura, sua direcionalidade convencional da esquerda para a direita, a identificação e nomeação de determinadas letras, a diferenciação entre letra e palavra e o reconhecimento de palavras familiares.

Conhecimentos implícitos constroem-se por automatismos gerados pela repetição (GOMBERT, 2003). À medida que o leitor passa a ler com maior frequência, por exemplo, necessita de menor quantidade de atenção e tempo para realizar a leitura. Isso ocorre porque ganha familiaridade com certas palavras que dispensam a atividade da decodificação. Como o processo de aprendizagem implícita é, muitas vezes, desconhecido pela criança, cabe ao professor explicitá-lo, o que pode ser feito a partir de questionamentos e apontamentos sobre sua produção.

Segundo Paula e Leme (2010), a aprendizagem implícita é mais antiga do que a explícita na filogênese e na ontogênese do indivíduo e acontece em todas as idades, culturas e níveis formais de instrução, além de mais econômica cognitivamente.

O conhecimento explícito, diferente do implícito, envolve situações nas quais há uma reflexão consciente e deliberada sobre o conteúdo que se pretende conhecer. Espera-se que o sujeito seja capaz de verbalizar seu pensamento, articular ideias, agir sobre o meio e avaliar suas ações de maneira controlada.

Pozo (2004) situa o conhecimento explícito na capacidade humana de transformar sua própria vida mental em objetos de representação. O autor propõe que o conteúdo de nossas representações implícitas é o mundo, enquanto o conteúdo das nossas representações explícitas é, em sua maioria, o acesso consciente a essas representações.

No campo da linguagem, o conhecimento explícito permite ao sujeito tomá-la como foco de atenção e, assim, manipulá-la deliberadamente (PAULA; CORREA; SPINILLO, 2012). Esse conhecimento a respeito da linguagem requer um nível alto de capacidade de abstração e elaboração, uma vez que o aprendiz terá de considerar seus conhecimentos já adquiridos sobre a língua, organizá-los, articulá-los e refletir sobre a natureza das relações entre seus elementos para tentar compreender este complexo sistema.

Enquanto atividades relacionadas ao conhecimento do tipo implícito são chamadas de epilinguísticas, a consciência metalinguística diz respeito à aquisição de conhecimentos explícitos. A capacidade metalinguística envolve a possibilidade de o aprendiz tomar maior consciência de seu processo de aprendizagem a fim de dominar o objeto que pretende conhecer. Este domínio o permite manipular o objeto, avaliar seu uso, conhecer suas características e utilizá-lo com maior precisão. Ainda que a capacidade metalinguística trate da forma explícita da aprendizagem, conta sempre com os conhecimentos implícitos. Segundo Paula (2007), uma vez instalados os dois mecanismos - implícito e explícito - eles permanecem constantemente disponíveis como vias de aprendizagem. A aprendizagem explícita enriquece o conhecimento para além do que o aprendiz tem consciência e esse conhecimento auxilia nas novas aprendizagens explícitas.

A metalinguagem é uma forma de estudo da língua que permite ao indivíduo focar sua atenção de maneira intencional em determinados aspectos da mesma, a fim de conhecê-la, dominá-la e utilizá-la com maior propriedade. Abordar a linguagem nesta perspectiva escapa

de seu uso mais corriqueiro, quando seu funcionamento ocorre em favor da comunicação (GOMBERT, 1990).

Refletir sobre a linguagem implica tomá-la como objeto de estudo, conhecer os elementos que a compõe e compreender como se estruturam. A apropriação da linguagem nessa perspectiva permite um refinamento de seu uso e a possibilidade de manipulá-la intencionalmente a favor do que se pretende comunicar ou expressar.

A análise dos elementos da língua, sejam eles os aspectos fonológicos, ortográficos, morfológicos e sintáticos, não se dá no uso cotidiano da linguagem. Quando os indivíduos se comunicam, utilizam a linguagem de maneira instrumental, como ferramenta para compartilhar ideias, sentimentos ou informações. São nas situações voltadas para a análise da língua que os elementos que a constituem podem tornar-se objeto de estudo, ou seja, objetos metalinguísticos.

Diferentemente dos conhecimentos epilinguísticos, os conhecimentos metalinguísticos requerem aprendizagem explícita e, portanto, são favorecidos pela atividade escolar (GOMBERT, 2003). É na escola que ocorre a instrução formal da leitura e da escrita. A partir de situações de ensino planejadas para a exploração da língua e análise de seus elementos, o aprendiz pode ganhar consciência e compreender as especificidades da língua em termos de regularidades e irregularidades (PAULA, 2007).

O ensino formal da língua, que privilegia a forma explícita do conhecimento, conta com uma base de conhecimentos implícitos vinda do contato do aprendiz com o universo da escrita. Tal ensino é chamado práticas de letramento (SOARES, 2003).

A partir da década de 1970, pesquisadores da área da linguagem passaram a investigar a relação entre a metalinguagem e a aprendizagem da leitura e da escrita (GUIMARÃES, 2010). Esses estudos mostram que o desenvolvimento da metalinguagem ocorre simultaneamente com a alfabetização. Para a aquisição da língua oral basta o contato com o ambiente oralizado. Além disso, para a aprendizagem da língua escrita é necessário o ensino formal. Aprender a ler e a escrever demanda do aprendiz uma apropriação gradual e crescente dos elementos que integram a língua, e quanto maior o conhecimento destes aspectos, maior a possibilidade de utilizá-los de maneira controlada e eficaz. Este conhecimento ocorre pela via explícita e demanda grande esforço cognitivo, o que não ocorre no caso da aquisição de uma língua oral.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs – adotam a perspectiva de Geraldi (2003) ao tratarem de atividades metalinguísticas (PCNs – LP, 1997). Para o autor operar em um nível metalinguístico diz respeito à possibilidade de manipular a língua em um nível conceitual, ideia ilustrada no trecho mostrado a seguir:

Atividades metalinguísticas são aquelas que tomam a linguagem como objeto não mais enquanto reflexão vinculada ao processo interativo, mas conscientemente constroem uma metalinguagem sistemática com a qual falam sobre a língua. Trata-se, aqui, de atividades de conhecimento que analisam a linguagem com a construção de conceitos, classificações, etc. Enquanto tais, elas remetem a construções de especialistas e, em consequência, à formação cultural dos sujeitos. Dependendo do nível de escolaridade dos sujeitos intervenientes num processo interativo, é possível detectar nele a presença de certos conceitos gramaticais e portanto uma atividade metalinguística, cuja pertinência, em cada ocasião, é definir parâmetros mais ou menos estáveis para decidir sobre questões como erro/acerto no uso, pronúncia, etc. de expressões; na construção de sentenças ou na significação dos recursos linguísticos utilizados. (GERALDI, 2003, p. 25)

Assumimos, neste trabalho, o modelo integrativo de aprendizagem da escrita. Consideramos que o aprendiz da língua escrita utiliza conhecimentos implícitos e explícitos sobre fonologia, ortografia, morfologia e sintaxe e que, quanto maior seu contato estruturado com esses conhecimentos, melhor se dará seu desenvolvimento com relação à capacidade de escrever (PAULA, 2007). Apresentamos, a seguir, as instâncias linguísticas do conhecimento implícito e explícito envolvidas na aprendizagem da língua escrita, sendo elas o **conhecimento fonológico, ortográfico, morfológico e sintático**.

1.1 Conhecimento fonológico

A língua portuguesa escrita bem como outras línguas alfabéticas são regidas por dois princípios básicos, o fonográfico e o semiográfico. Segundo Paula, Correa e Spinillo (2012) esses princípios estão presentes ao longo de todo o processo de aprendizagem da língua escrita. No presente trabalho, trataremos do princípio fonográfico no âmbito do *Conhecimento fonológico* e do princípio semiográfico ao tratar do *Conhecimento morfológico e sintático*.

O princípio fonográfico diz respeito à representação gráfica dos sons da língua. Ele pode ser abordado através dos fonemas, que são os menores sons da fala, ou das sílabas. O princípio semiográfico diz respeito à representação gráfica dos sons que representam unidade de significado, como os morfemas, as palavras e o texto. Os morfemas, em relação às palavras, são os menores segmentos dotados de significado. Quando unidos, conferem sentido a elas (PAULA; CORREA; SPINILLO, 2012).

Uma maneira de classificar o princípio fonográfico é o grau de transparência existente entre grafemas e fonemas, chamado de relação grafofonêmica. Quanto mais previsível é a maneira de grafar os sons a partir de sua vocalização, mais transparente é a relação grafofonêmica do idioma e quanto menos previsível esta relação, mais opaca ela será (PAULA; CORREA; SPINILLO, 2012).

A maior parte dos fonemas pertencentes à língua portuguesa permite a previsibilidade de sua grafia, o que possibilita considerá-la uma língua translúcida. Palavras transparentes, como *bala*, apresentam uma representação fonêmica que conduz a apenas uma possibilidade de representação gráfica, sendo mais facilmente aprendida pelos alfabetizandos do que palavras menos transparentes, como *baixo*. O som *xo*, em outras palavras, pode ser representado graficamente como *cho*, como em *bicho*. Nestes casos, o aprendiz da língua pode contar com o recurso da memorização, devido à opacidade da relação grafema – fonema em questão (PAULA; CORREA; SPINILLO, 2012). Além do recurso da memorização, a busca por palavras pertencentes ao mesmo campo semântico pode auxiliar na escolha da grafia correta de palavras consideradas opacas. Retomando o exemplo da palavra *baixo*, se a criança souber como se escreve *abaixar*, poderá recorrer a esse conhecimento para escolher o *x* ao invés do *ch*.

Quanto mais frequente for a presença de determinadas palavras na vida de um indivíduo, menos dificuldade existirá para sua grafia correta. Este princípio é chamado de grau de familiaridade.

O exemplo da palavra *baixo* ilustra dois recursos diferentes para a escolha de sua grafia correta. No caso da memorização, o conhecimento de tipo implícito é acessado. Quando o sujeito recorre à similaridade da grafia desta palavra com outras da mesma família semântica e o faz de maneira consciente, o conhecimento de tipo explícito é acessado.

1.2 Conhecimento morfológico

Segundo Rosa (2005) o termo morfologia, originário da linguística, foi criado no século XIX em um contexto histórico de busca pela origem da linguagem. Sua raiz etimológica vem das palavras gregas *morphê* e *logos*. *Morphê* significa ‘forma’ e *logos* ‘estudo, tratado’, o que leva ao significado ‘estudo da forma’. Para essa autora, a unidade de estudo da morfologia é a palavra, que pode ser tomada como um todo ou em suas unidades

mínimas de significado, chamadas morfemas. O estudo dos morfemas está relacionado ao princípio semiográfico da língua (PAULA; CORREA; SPINILLO, 2012 e MAREC-BRETON; GOMBERT, 2004). Estudar as relações entre as palavras é uma das funções da morfologia, que podem estar soltas ou dentro de estruturas maiores, como as sentenças. Sua outra função é estudar as palavras em suas unidades mínimas de significado ou morfemas. Para Paula, Correa e Spinillo (2012) a morfologia do português é o estudo dos morfemas e da estrutura de suas relações com outros morfemas para formarem as palavras. A morfologia faz parte do estudo da gramática, pois trata dos princípios de organização das palavras e as significações das partes que as constituem. A gramática lida também com as palavras em construções mais amplas, como as sentenças e os textos, temas de estudo da sintaxe (ROSA, 2005). Uma forma de definir a morfologia é compreender este termo como a “gramática interna das palavras” e a sintaxe como o estudo da “gramática externa das palavras”.

Segundo Rosa (2005) as palavras podem ser classificadas por seus significados ou suas categorias gramaticais. No primeiro caso, as palavras nomeiam coisas do mundo exterior, ligando-as às ideias do mundo interior. Este tipo de referência recebe o nome de significado lexical e é o que nos permite, por exemplo, procurar palavras no dicionário. Outro tipo de referência diz respeito às regras que regem a língua, cujas propriedades são as categorias gramaticais.

O termo morfema foi criado no século XX e é considerado a unidade básica da gramática. Os morfemas são classificados de acordo com a posição e função que ocupam e desempenham nas palavras. Com relação à função que exerce na palavra, um morfema pode ser lexical ou gramatical (ROSA, 2005). O morfema lexical é o elemento central da palavra, ou raiz. A ele podem ser agregados outros morfemas. A palavra *casa* é um exemplo de morfema lexical. Nela está contido o sentido do objeto que representa. Palavras como *casebre*, *casamento* e *acasalar* têm igualmente *casa* como morfema lexical, mas recebem outros morfemas derivacionais em sua formação. O morfema flexional confere qualidade ao morfema lexical quanto ao sentido ou a sintaxe da palavra. Por exemplo, em *casas* o *s* final indica a flexão que transforma essa palavra de singular em plural.

Com relação à posição que ocupam nas palavras, os morfemas são chamados de afíxos. Eles se distinguem pela posição que ocupam em relação à raiz e alteram o significado ou a classe gramatical da palavra (ROSA, 2005). Quando aparecem no início, antes da raiz da palavra, como no caso de *con* em *configurar* ele é categorizado como prefixo (VIARO, 2004). No caso dos prefixos, o significado da palavra é passível de alteração, mas a classe gramatical

se mantém intacta. Por exemplo, em *desfigurar* o prefixo *des* muda o significado da palavra, mas não sua classe gramatical. Pode-se igualmente observar a parte final das palavras *configurar* ou *desfigurar*, utilizadas como exemplos. Nelas há outro afixo, indicado pela letra *r*, localizado depois da raiz, que é um sufixo indicador de verbo. Isso indica que os sufixos podem alterar a classe gramatical da palavra.

Os morfemas gramaticais se dividem em classificatórios, relacionais, flexionais e derivacionais. Os três primeiros têm suas funções relacionadas à dimensão sintática da língua, por isto são chamados de morfossintáticos (PAULA, 2007). Os morfemas classificatórios são constituídos pelas vogais temáticas. Essas, por sua vez, classificam as palavras em nominais, substantivos ou adjetivos, e verbos. Os morfemas relacionais ordenam os elementos da frase e se expressam por preposições, conjunções e pronomes relativos. Os morfemas flexionais adaptam os morfemas lexicais à sintaxe. São ligados ao contexto no qual a palavra se encontra e designam gênero (masculino e feminino), número (singular e plural), modo (atitude do falante) e tempo (passado, presente e futuro). A flexão de gênero ocorre em substantivos, adjetivos e advérbios, enquanto a flexão de tempo ocorre apenas em verbos (PAULA, 2007). Os morfemas derivacionais são identificáveis quando se faz uma análise mórfica da palavra. São agregados ao morfema lexical de modo a qualificar ou alterar seu significado ou classe, o que acarreta a formação de uma nova palavra. As palavras *corrida* e *correr* são exemplos de morfema derivacional. Neste caso, o substantivo *corrida* ganhou a classificação de verbo trocando-se o sufixo *ida* pelo sufixo *er*.

Como mencionado, uma palavra pode ter um ou mais morfemas. Por exemplo, *som* tem um morfema, e *projeto*, três. São chamadas simples as palavras formadas por apenas um morfema, e complexas as que possuem mais de um (PAULA, 2007). *Projeto* é composto por três morfemas - *pro*, *jet*, *o* - e significa: “coisas lançadas para frente, como que visando atingir um determinado fim” (VIARO, 2004, p. 141). *Pro* indica “pra frente”, *jet* “lançado visando alcançar certo fim”, e *o* para caracterizar a palavra como substantivo.

Segundo análise etimológica feita por Viaro, em seu livro, “Por trás das palavras – manual de etimologia do português” (2004), a palavra *projeto* vem da raiz *jacere*, que, por sua vez, originou-se da raiz *jac*, que significa lançar-se. *Jactare* significa arremessar. Através de um processo chamado apofonia, que se refere à troca de vogal da raiz quando recebe um prefixo, produz-se a raiz *ject*, que no português fica *jet*. A lista de palavras abaixo traz derivações da palavra *projeto* separadas em suas unidades de sentido, ou morfemas. Prefixos e

sufixos foram acrescentados à raiz *jet*, formando diferentes palavras, segundo Viaro (2004, p. 141):

- *pro – jet – ar* → se lançar sobre
- *in – jet – ar* → lançar para dentro
- *ab – jet – o* → algo que se lança para longe
- *e – jet – ar* → lançar para fora
- *tra – jet – o* → o que se lança à frente facilitando o deslocamento
- *ob – jet – o* → aquilo que se põe à nossa frente, impedindo a passagem
- *su – jet – o* → algo que se lança ao poder de outrem ficando submetido às suas vontades
- *sub – jet – ivo* → modo de ver de cada sujeito
- *ad – jet – ivo* → palavras que, lançadas ao lado de outras, apóiam-nas

O invariante nas palavras listadas é o radical *jet*. Os prefixos e os sufixos se alteram e geram modificações no significado e na classe das palavras. É o que ocorre com a palavra *projetar*. Alterando-se o prefixo *pro* para *ob* o significado de *projetar*, “se lançar sobre”, passa a ser “fazer oposição a”, na palavra *objetar* (HOUAISS, 2009).

Os morfemas que compõem a palavra *projetar* carregam sentido independentemente da raiz, podendo assim, juntaram-se a outras raízes, como o prefixo *pro* de *projetar*. Na palavra *prognóstico*, cujo significado é, entre outros, “que traça o provável desenvolvimento futuro ou o resultado de um processo” (HOUAISS, 2009) o afixo *pro* mantém seu sentido.

Em resumo, os afixos são chamados prefixos quando vêm antes da raiz, e de sufixos, quando vêm depois dela. Conhecer uma palavra por seus afixos e raiz requer analisar e integrar suas partes, o que é diferente de se fazer uma separação silábica. Conhecer a raiz das palavras é de fundamental importância para a realização da análise dos morfemas.

Viaro (2004) define raiz como o núcleo etimológico da palavra. Na maioria das palavras, a raiz é formada por apenas uma sílaba e muitas vezes pode ser representada por um único som. O conhecimento das raízes das palavras pode ampliar significativamente o vocabulário dos usuários da língua uma vez que se pode atribuir significado a palavras com raízes comuns, que antes deste conhecimento, poderiam não fazer sentido algum. Outro ganho relacionado à aprendizagem da raiz das palavras é a maior probabilidade de acertos ortográficos, uma vez que a grafia de uma raiz com *s*, por exemplo, se mantém em todas as palavras que levam esta raiz, como *sip* em *insípido*. Aqueles que conhecem a raiz *sip* provavelmente não escreverão essa palavra com *c*. Também poderão discernir as palavras *insipiente* e *incipiente* que provêm de diferentes raízes. No primeiro caso, a palavra refere-se à ignorante e no segundo à iniciante, ou que está no começo (HOUAISS, 2009).

Em sua experiência de professor de filologia românica ou Língua Portuguesa Viaro (2004) observou a satisfação de seus alunos ao compreenderem centenas de palavras tendo o mesmo radical mas com significados diferentes em função de seus afixos. O tipo de compreensão vivida pelos alunos de Viaro envolve conhecimentos a respeito da formação e, portanto, da morfologia das palavras.

A junção de um afixo à uma raiz pode ocasionar mudanças na forma original de determinados morfemas. Uma das maneiras disto ocorrer recebe o nome de assimilação. Este processo ocorre quando um som fraco é excluído ao aparecer ao lado de um som forte. É o que ocorre com o termo *agregar*. Originado da raiz *greg*, que significa rebanho, ao receber o afixo *ad*, que significa aproximação, o *d* desaparece diante do *g*, que foneticamente representa um som mais forte (VIARO, 2004).

Segundo Paula, Correa e Spinillo (2012), as crianças possuem conhecimentos implícitos sobre morfologia antes do ensino formal, fruto das experiências epilinguísticas de contato com a língua. Esses conhecimentos são utilizados, aperfeiçoados e ampliados com a escolarização. Segundo elas, os conhecimentos explícitos requerem consciência morfológica, que é uma habilidade na qual o sujeito reflete e controla deliberadamente aspectos morfológicos da língua. Essa habilidade auxilia a leitura, a escrita e a compreensão de palavras, que são orientadas por regras morfológico-gramaticais. É o caso de regularidades presentes em substantivos e adjetivos que apresentam em sua grafia a classe a que pertencem. É o que ocorre, por exemplo, com adjetivos pátrios, cujos sufixos contêm a letra *s*, como em *portuguesa* ou *francesa*. Igualmente, com substantivos derivados de adjetivos contêm a letra *z*, como em *beleza* ou *tristeza*. Ou seja, a aprendizagem da grafia de algumas palavras, via memorização ou regra, pode auxiliar na escrita correta de outras palavras morfológicamente semelhantes, como palavras da mesma família (que compartilham a mesma raiz), palavras com afixos comuns ou que estão flexionadas segundo os mesmos princípios.

Em sua tese de doutorado, Paula (2007) investigou, entre outros aspectos, a relação entre os conhecimentos de crianças sobre os morfemas e a formação de palavras por derivação. Ao aplicar uma prova de formação de neologismos a autora verificou que o manejo morfológico explícito das crianças aumentava significativamente com o avanço da escolaridade. Crianças de segundo ano apresentaram porcentagem inferior de acerto em relação às de quarto ano, estas em relação às de sexto e estas em relação às de oitavo ano. O mesmo não ocorreu nas provas de conhecimento implícito. Nestas, as crianças de segundo ano apresentaram desempenho superior às demais, que tiveram seus desempenhos equivalentes.

Com relação ao nível de explicitação da tarefa, apenas alunos do segundo ano obtiveram maior índice de acerto nas tarefas implícitas. Crianças do quarto, sexto e oitavo anos beneficiaram-se da explicitação da tarefa proposta. A autora justificou a vantagem dos alunos de segundo ano nas tarefas implícitas pela falta de aprendizagens explícitas sobre morfologia derivacional. A pesquisa mostrou que as crianças possuíam conhecimentos morfológicos antes de seu ensino formal.

1.3 Conhecimento sintático

Diferentemente da morfologia, conhecimentos relacionados à sintaxe não dizem respeito à estrutura interna da palavra, mas envolvem uma análise da relação entre palavras no contexto de uma frase. Logo, a palavra como um todo é a unidade mínima da sintaxe, ideia esta chamada de hipótese lexicalista. É a flexão das palavras que garante a concordância entre os termos e a possibilidade de compreensão do texto ao qual se inserem (ROSA, 2005).

Como mencionado anteriormente, a palavra e suas partes são objetos de estudo da morfologia enquanto a frase é objeto de estudo da sintaxe. Segundo Rosa (2005) palavra e frase têm tipos de coesão interna diferentes. A posição dos afixos tem relação direta com o significado da palavra e um tipo de morfema não pode ser substituído por outro. Por exemplo, um afixo não pode ser trocado por uma raiz ou por um prefixo. Sendo assim, o princípio da imobilidade se faz necessário quando se pretende manter o significado de uma palavra. O mesmo não ocorre com a sintaxe das línguas do latim, chamadas línguas de ordem livre, cujas unidades têm grande mobilidade, uma vez que é possível alterar a ordem das palavras de uma frase sem incorrer necessariamente em uma mudança de significado da mesma. Por exemplo, a frase *João pega a bola* poderia ser escrita como *A bola é pega por João* tendo ambas o mesmo significado. Segundo Rosa (2005, p. 82) “a expansão de uma unidade sintática é, teoricamente, ilimitada”.

Ainda que a estrutura interna da palavra seja opaca para a sintaxe, as categorias morfológicas são relevantes. Como mencionado anteriormente neste trabalho, a derivação e a flexão são categorias morfológicas distintas. A flexão representa a interação entre morfologia e sintaxe, chamada de palavra gramatical ou de morfossintaxe (ROSA, 2005). A autora apresenta as seguintes categorias morfossintáticas:

- Número: singular, plural, dual, trial e paucal.
- Gênero: masculino, feminino, neutro, animado e inanimado.

- Grau: aumentativo, diminutivo, comparativo e superlativo.
- Definitude: definido e indefinido.
- Caso: direto e oblíquo.
- Posse: possuidor e possuído.
- Tempo: presente, passado e futuro.
- Aspecto: ativo, estativo, perfectivo e imperfectivo.
- Modo: indicativo, subjuntivo, imperativo e optativo.
- Polaridade ou negação: positiva e negativa.
- Transitividade: transitivo e intransitivo.
- Voz: ativa, passiva, média e causativa.
- Pessoa: primeira, segunda, terceira, quarta, inclusiva e exclusiva. (ROSA, 2005, pp. 131 e 132)

No campo de pesquisas sobre habilidades metalinguísticas e aprendizagem da língua escrita as relacionadas ao conhecimento sintático são minoria, ao contrário daquelas relativas ao conhecimento fonológico. No entanto, resultados obtidos apontam para uma relação positiva entre proficiência na escrita e consciência sintática (CORREA, 2004). À medida que o aprendiz da língua adquire maior domínio das questões morfossintáticas desenvolve competências que o permitem refletir sobre a estrutura das palavras e sua colocação na frase. Guimarães (2010) cita estudos como os de Queiroga, Lins e Pereira (2006, apud GUIMARÃES, 2010) ao relacionar conhecimentos morfossintáticos a conhecimentos sobre segmentação de palavras e ortografia de crianças do Ensino Fundamental. Os resultados apontados pela autora confirmam a importância das atividades de leitura e escrita bem como da qualidade das intervenções dos professores para que os conhecimentos metalinguísticos das crianças sejam aproveitados em suas produções escritas.

Estudos realizados sobre consciência sintática constataram conhecimentos sintáticos nas autocorreções espontâneas da fala de crianças de dois a três anos de idade. Com finalidade comunicativa e sem consciência dos aspectos formais das frases corrigidas, esses conhecimentos são de natureza implícita (CORREA, 2004).

1. 4 Conhecimento ortográfico

Aprender normas ortográficas implica conhecer o funcionamento do sistema da escrita. Isso inclui, entre outros aspectos, conhecer regras de acentuação e pontuação, bem como as relações entre fonema e grafema. Dada a complexidade da natureza da língua portuguesa, a aprendizagem da ortografia ocorre ao longo de toda a vida dos leitores (PAULA, 2007).

Os conhecimentos ortográficos tornam-se cada vez mais importantes à medida que o aprendiz domina regras gerais do sistema de escrita e adquire condições para compreender

convenções e regularidades que determinam a forma correta de escrever palavras. O complexo sistema ortográfico da língua portuguesa apoia-se em uma organização funcional, mas tem sua raiz na história das palavras, ou seja, sua etimologia. Nóbrega (2013) defende o ensino da ortografia como promovedor da metacognição, o que implica a compreensão das regras que definem a relação entre grafema e fonema e não apenas sua memorização.

Pesquisas sobre aprendizagem da ortografia indicam que automatismos não são responsáveis pela formação do conhecimento das regras ortográficas (GOMBERT, 2003). Apesar de as crianças pequenas serem capazes de perceber regularidades ortográficas, só tomam consciência de sua existência pela aprendizagem explícita. É através dela que passam a conhecer as regras e a poder aplicá-las em qualquer contexto e com qualquer palavra regular.

A natureza translúcida da língua portuguesa implica a necessidade de se conhecer algumas de suas convenções mais frequentes. Moraes (2005) divide-as em irregulares e regulares. As convenções irregulares são arbitrárias e não há como escapar do recurso da memorização para aprendê-las. As convenções ortográficas regulares possuem um princípio gerativo que rege a grafia da maior parte das palavras (PAULA, 2007). São subdivididas em diretas, contextuais e morfológico gramaticais. As convenções diretas são as que possuem apenas uma maneira de grafia correspondente ao som que representam, como as letras *p*, *b*, *t*, *d*, *f* e *v*.

As convenções ortográficas contextuais envolvem a relação da posição da letra na palavra com o som que lhe corresponde. É o caso, por exemplo, da letra *r*. Quando ela aparece no início da palavra deve ser grafada com apenas um *r* e possui um som forte, como na palavra *rato*. O mesmo som forte de *r* deve ser grafado com a duplicação da letra quando localizado entre duas vogais, como em *arrumar*.

As convenções ortográficas morfológico gramaticais dizem respeito às sequências de morfemas que da maneira como são grafados designam sentidos diferentes às palavras, ainda que homófonas. É o caso de palavras terminadas em *esa/eza*. Sonorizadas da mesma maneira, essas palavras são grafadas com *s* quando se referem a substantivos derivados de adjetivos e com *z* quando são adjetivos pátrios (PAULA, 2007).

2 ORIENTAÇÕES PARA O USO DO DICIONÁRIO NA APRENDIZAGEM DA LÍNGUA ESCRITA

O dicionário é um tipo de livro e um gênero do discurso. Faz parte do conjunto de temas relacionados à linguagem e tem a palavra como objeto de conhecimento. É uma obra de referência quando se trata de conhecer uma palavra quanto ao seu sentido, forma ou função. Devido a essas características, é um instrumento de normalização linguística. Do ponto de vista psicológico, trata-se de um importante instrumento mediador de aprendizagem, seja em suas contribuições para a aprendizagem da ortografia, seja para o desenvolvimento lexical que implica na expansão do vocabulário e na compreensão das definições e das relações entre os conceitos.

Os primeiros dicionários surgiram por volta do século XV, na Europa, quando cumpriam dois objetivos. O primeiro, de ordem didática, era facilitar a leitura de textos clássicos estudados nas universidades, estabelecendo correspondências entre palavras do latim ou do grego e línguas modernas, como o francês, o espanhol e o português. O segundo era sistematizar conhecimentos linguísticos de nações que estavam em processo de colonização e auxiliar na demarcação da língua a ser ensinada aos povos conquistados (PNLD, 2012)².

Atualmente, o dicionário tem a função de inventariar e descrever o léxico. Por esse termo compreende-se o conjunto de todas as palavras de uma língua, consideradas em sua rede de funções e de relações de forma e de sentido. Palavras usadas por uma determinada cultura podem sofrer modificações, como ocorreu, por exemplo, com a palavra *farmácia*, que, na primeira metade do século passado, era grafada com *ph*. Outras palavras podem ser emprestadas de línguas estrangeiras, como *abajur*, fenômeno esse chamado de estrangeirismo. Ocorre também de palavras serem inventadas, como a palavra *imexível*, neologismo formado segundo as regras morfológicas derivado do verbo mexer. Esse dinamismo torna impossível o domínio absoluto do léxico, restando aos usuários da língua o conhecimento e uso de uma determinada parte, o vocabulário.

Diante de tais situações, professores e alunos devem se lembrar antes de mais nada, que a língua viva e real – aquela que, independentemente das gramáticas e dos dicionários, é efetivamente falada, escrita e compreendida em nosso cotidiano – é sempre mais complexa, mais variada e, sobretudo, mais dinâmica do que seus retratos nos verbetes. E é ela que queremos conhecer. Por isso mesmo a língua real é que deve ser o parâmetro para uma análise da qualidade e da fidedignidade de um

² Programa Nacional do Livro Didático – PNLD.

dicionário, e não o contrário. Se não consta no dicionário, mas está nas ruas, uma palavra como *imexível*, ou outra qualquer, existe de fato e de direito, faz parte da língua, e, por isso mesmo, é o que é, nem certa nem errada. Se o dicionário não a inclui, a considera errada ou desaconselha seu uso, é porque, em nome de tais e tais ideias ou critérios normativos, o dicionarista enxerga a língua real segundo as crenças e preconceitos sociais, políticos, linguísticos etc. Saber disso é importante para que, além de desenvolver a proficiência na consulta a dicionários, o aluno aprenda a ser crítico na assimilação das informações que recebe e a colocar a seu serviço tanto o que diz o dicionário quanto o que sua experiência linguística ensina. (PNLD, 2012, pp. 40 e 41)

O vocabulário pode ser individual, quando se tratam das palavras utilizadas e compreendidas por uma pessoa (CRYSTAL, 2000). Pode ser também coletivo, quando é característico de um determinado grupo. Nesse caso, algumas palavras podem receber significação diferenciada e possivelmente desvinculada de sua representação “oficial”. Um exemplo é a palavra *frustração*. Houaiss fornece suas definições nos sentidos psicanalítico e jurídico respectivamente:

[...] **frustração** *s.f.* (1881) ato ou efeito de frustrar(-se) **1** PSIC estado de um indivíduo quando impedido por outrem ou por si mesmo de atingir a satisfação de uma exigência pulsional **2** JUR ato que visa iludir a lei, e que, quando empr. Com violência ou fraude, constitui crime, punido pela legislação penal **3** ETIM lat. *frustrato, onis* ‘contratempo, falha’. (HOUAISS, 2009, p. 932, grifos do autor)

O léxico é tratado de formas diversas por diferentes dicionaristas podendo, entre outras diferenças, ser mais, ou menos, extenso e detalhado, ter a norma culta mais, ou menos, privilegiada, apresentar, ou não, variantes regionais. O que define a proposta lexicográfica de um dicionário é sua serventia para determinado público. De maneira geral, os dicionários servem para os seguintes objetivos:

- tirar dúvidas sobre a escrita de uma palavra (ortografia);
- esclarecer o significado de termos desconhecidos (definições, acepções);
- precisar outros usos de uma palavra já conhecida (definições, acepções);
- desvendar relações de forma e conteúdo entre palavras (sinonímia, antonímia, homonímia etc.);
- informar a respeito das coisas designadas pelas palavras registradas (informações sobre o inventor dos balões a gás e o contexto de época, num verbete como *balão*);
- indicar o domínio, ou seja, o campo, do conhecimento ou a esfera de atividade a que a palavra está mais intimamente relacionada; essa informação é particularmente importante quando uma mesma palavra assume sentidos distintos (ou acepções) em diferentes domínios, como *planta*, em biologia e em arquitetura;
- dar informações sobre as funções gramaticais da palavra, como sua classificação e características morfosintáticas (descrição gramatical);
- indicar os contextos mais típicos de uso do vocábulo e, portanto, os valores sociais e/ou afetivos a ele associados (níveis de linguagem; estilo);
- assinalar, quando é o caso, o caráter regional de uma palavra (informação dialetológica);
- descrever a pronúncia culta de termos do português (ortoépia) e a pronúncia aproximada de empréstimos não aportuguesados;

- prestar informações sobre a história da palavra na língua (datação; indicação de arcaísmos e de expressões em desuso;
- revelar a origem de um vocábulo (etimologia). (PNLD, 2012, pp. 16 e 17)

O dicionário traz um conhecimento sistemático sobre o léxico, o que o torna um importante instrumento de aprendizagem da Língua Portuguesa, proporcionando ao aluno o desenvolvimento da competência lexical. Essa competência compreende o conjunto de diferentes saberes relativos às palavras que um falante domina. Tais saberes envolvem aprendizagens com diversos níveis nas etapas da escolaridade, o que implica a necessidade de se estabelecer critérios para a escolha dos títulos a serem adotados em cada faixa escolar das crianças.

O Ministério da Educação– MEC – no âmbito no PNLD envia às escolas da Rede Pública acervos de dicionários e junto com eles a publicação “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula” (PNLD, 2012), que orienta o professor para o uso do dicionário em sala de aula e sua relação com a aprendizagem da língua escrita.

Os critérios estabelecidos para a definição dos títulos a serem enviados a cada ano escolar pelo PNLD são a qualidade de atendimento à demanda de ensino e aprendizagem, a quantidade de verbetes e informações, a representatividade e adequação do vocabulário selecionado, o rigor da proposta lexicográfica e a qualidade editorial. O PNLD estabelece quatro tipos de dicionários, com uma crescente gradação de complexidade do primeiro ao quarto, e orienta uso de cada tipo em cada ano escolar.

[...] E o conhecimento sistematizado sobre o léxico que o dicionário proporciona tem um papel relevante a desempenhar na (re)construção escolar do conhecimento sobre a língua e a linguagem.

Esse é o motivo pelo qual o dicionário, que é, afinal, um gênero de vocação didática, pode ser particularmente útil e mesmo imprescindível ao cotidiano da escola. Mas na medida em que professores e alunos, em consequência das atividades que desenvolvem, criam demandas de ensino e aprendizagem que não se confundem com as de outros públicos, os dicionários mais indicados para uso escolar serão aqueles cuja proposta lexicográfica não só se mostra compatível com essas atividades como é pensada para propiciar o seu desenvolvimento; e, entre eles, são ainda mais adequados os que foram concebidos e elaborados para atender a essas demandas específicas. Como uma dessas demandas é exatamente a da adaptação do que se quer ensinar/aprender ao nível de ensino e aprendizagem visado, podemos acreditar que os dicionários orientados para faixas específicas serão mais eficazes em seus propósitos pedagógicos. (PNLD, 2012, p. 18)

Os dicionários de tipo um e dois atendem ao primeiro ciclo do Ensino Fundamental, os de tipo três atendem ao segundo ciclo do Ensino Fundamental e os de tipo quatro atendem ao

Ensino Médio. A seguir, no Quadro 1, apresentamos os tipos de dicionários, as etapas de ensino às quais se destinam e sua caracterização:

Tipos de dicionários	Etapas de ensino	Caracterização
Dicionários de Tipo 1	1º ano do Ensino Fundamental	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 500 e máximo de 1.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada às demandas do processo de alfabetização inicial.
Dicionários de Tipo 2		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário.
Dicionários de Tipo 3		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 19.000 e máximo de 35.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica orientada pelas características de um dicionário padrão de uso escolar, porém adequada a alunos dos últimos anos do ensino fundamental.
Dicionários de Tipo 4		<ul style="list-style-type: none"> ▪ Mínimo de 40.000 e máximo de 100.000 verbetes; ▪ Proposta lexicográfica própria de um dicionário padrão, porém adequada às demandas escolares do ensino médio, inclusive o profissionalizante.

Quadro 1. Tipos de dicionários e etapas de ensino
Fonte: PNLD (2012, p. 19)

No primeiro ciclo do Ensino Fundamental as principais aprendizagens relacionadas à função do dicionário referem-se à definição dos significados das palavras e ao fornecimento de informações ortográficas. Com relação à organização do dicionário, os conhecimentos relevantes são a ordem alfabética como ordenadora das palavras, os recursos gráficos que individualizam as seções alfabéticas, as palavras-guia no alto das páginas e o tratamento dado aos verbetes. Como instrumento para essas atividades, os dicionários de Tipo 1 e 2 são os mais adequados.

Os dicionários de Tipo 1 visam favorecer aprendizagens de alunos em processo de aquisição e compreensão da escrita alfabética e servem para introduzir o dicionário como gênero textual. Os dicionários de Tipo 2 servem para os familiarizarem a respeito do dicionário como gênero textual. Nessa etapa espera-se que eles já dominem a escrita alfabética e leiam com certa autonomia. A título de exemplo, a sequência didática que será analisada mais adiante neste trabalho intitulada - “Dicionário, o ‘pai dos inteligentes’”, tem

como objetivo “apoiar os alunos na descoberta da função do dicionário e na compreensão de seu funcionamento, para que aprendam a utilizá-lo com autonomia” (PLE, 2010, p. 107)³. Escolhemos, para apoio à análise, o dicionário *Júnior da Língua Portuguesa* (MATTOS, 2011) pertencente ao acervo de dicionários Tipo 2 enviados pelo PNLD. O critério para a escolha foi o fato de este volume ser o mais completo em relação à quantidade de verbetes e à proposta lexicográfica em comparação aos demais títulos do acervo de dicionários Tipo 2, sugeridos para alunos de terceiro ano, etapa à qual a sequência didática é destinada.

Os dicionários de Tipo 3 são distribuídos às classes do segundo ciclo do Ensino Fundamental, quando os alunos devem aprender a relacionar a aprendizagem do léxico com a maior proficiência na leitura e na escrita. Os dicionários de Tipo 4 são destinados ao Ensino Médio, quando os alunos aprendem diferentes formas de incorporar o uso do dicionário no cotidiano, principalmente nas práticas de leitura e escrita.

O contato com diferentes dicionários de um mesmo tipo permite a identificação de semelhanças e diferenças entre os títulos e essas comparações favorecem a caracterização do dicionário como um gênero textual. Aspectos fundamentais na estrutura desses livros são as presenças de um núcleo e diversos apêndices. O núcleo caracteriza-se pelas seções alfabéticas e seus verbetes. Os apêndices incluem, dentre outros, prefácios, textos de apresentação da obra, guias do usuário, quadros temáticos, tabelas de conjugação verbal, listas de siglas e abreviaturas. Além das semelhanças estruturais citadas, a exploração de diferentes volumes revela a forma como as palavras aparecem, no singular, e os verbos no infinitivo.

As diferenças permitem o domínio por parte do aluno das especificidades de cada título, seu nível de detalhamento na descrição das palavras, presença ou ausência de ilustrações, entre outros aspectos. O que importa aqui é comparar as diferenças entre os dicionários quanto à quantidade de verbetes e à proposta lexicográfica. Mais que isso, interessa verificar a comparação entre a definição dada a uma mesma palavra em diferentes dicionários, e, assim, favorecer a assimilação do aluno sobre o gênero verbete. Além das comparações entre dicionários, os alunos podem fazer comparações deste gênero com livros de narrativa literária, por exemplo, e observar que o texto nos dicionários não é contínuo, mas organizado em forma de lista de verbetes.

A consulta ao dicionário é um conteúdo a ser ensinado na escola e requer o reconhecimento da ordem alfabética como organizadora das palavras e a identificação de informações não verbais que integram sua estrutura.

³ Programa Ler e Escrever – PLE.

[...] Ainda no capítulo da consulta, será preciso ajudar o aluno a perceber e descobrir para que servem as separatrizes e/ou as cores e outros recursos gráficos que individualizam as seções alfabéticas, as palavras-guia no alto das páginas, as dedeiras, a indicação da letra correspondente a uma seção, no alfabeto reproduzido na margem direita ou esquerda etc. (PNLD, 2012, p. 38).

Para que as aprendizagens relacionadas à ampliação do vocabulário sejam concluídas, o aluno precisa reconhecer a palavra em diversos contextos de seu uso comunicativo real, seja na fala das pessoas ou nos textos escritos. As palavras que o falante domina o sentido e usa de forma apropriada fazem parte de seu vocabulário ativo. Aquelas que ele sabe coisas a respeito, mas não usa, fazem parte do vocabulário passivo. É o que acontece, por exemplo, com termos técnicos, como *cardiopatía*.

Pretendemos, até aqui, sintetizar os aspectos mais importantes do trabalho com dicionários em sala de aula presentes no livro: “Com direito à palavra: dicionários em sala de aula” (PNLD, 2012). Há, nessa publicação a sugestão de outros livros a serem lidos pelos professores, para que aprimorem o ensino do uso do dicionário. Uma dessas sugestões de leitura é o livro: “Território das Palavras – estudo do léxico em sala de aula” (ANTUNES, 2012). Nele, a autora discorre sobre a importância do estudo da palavra no ensino da Língua Portuguesa. Sensibilizada pela valorização exagerada nas Escolas de Ensino Fundamental dos aspectos gramaticais em detrimento dos lexicais, ela sugere uma renovação dos procedimentos em sala de aula de maneira a tornarem mais fortes e presentes atividades de análise e ampliação do léxico. Do mesmo modo, Souza (2008) evidencia que há poucas pesquisas no Brasil focadas no estudo do desenvolvimento lexical das crianças.

A partir de uma abordagem textual-discursiva do léxico Antunes (2012) adota como foco de análise a construção da coesão e da coerência do texto. Enquanto as estruturas gramáticas são aprendidas desde a introdução da linguagem verbal na vida da criança, o repertório lexical precisa do trabalho escolar para ser compreendido e ampliado.

Segundo Antunes (2012) o objetivo do trabalho com dicionários em sala de aula é a ampliação do repertório lexical dos alunos. A autora propõe que as atividades que envolvem o uso do dicionário garantam o manejo das palavras a serem buscadas em conformidade com os textos nas quais aparecem. Ela critica atividades didáticas que propõem o uso do dicionário como recurso para encontrar sinônimos de palavras a serem substituídas em um texto. Apresenta, para isso dois argumentos. Primeiro, é difícil encontrar uma palavra com total equivalência semântica à outra. Segundo, por extensão, nem sempre o sinônimo cabe tão bem quanto a palavra original no texto. É que as palavras escolhidas pelos autores têm, além de

sua função gramatical e semântica, o papel de garantirem a contiguidade do texto, que forma uma cadeia de laços semanticamente convergentes.

[...] poderíamos lembrar o fato de que nem sempre duas palavras dadas como sinônimas no dicionário equivalem-se no interior de um texto; vice-versa, por vezes, duas palavras não sinônimas podem em um texto funcionar como se fossem. Por sinal, a equivalência que se pretende aqui não é (nem poderia ser) absoluta. O importante é chegar a reconhecer a pretensão de se criar – entre dois pontos – alguma correspondência nem que seja apenas aproximada. (ANTUNES, 2012, pp. 78 e 79)

[...] Fica evidente que, na cadeia do texto, a variação lexical pelo viés da sinonímia estrita – aquela que mais tem se explorado na maioria das escolas – não é tão comum quanto se costuma pressupor. O que prevalece é uma espécie de correspondência, ou de aproximação, como disse, que criam e sinalizam a continuidade necessária para se chegar a um texto coerente. (ANTUNES, 2012, p. 81)

Outra sugestão de leitura feita pelo PNLD é o livro: “Ortografia: ensinar e aprender” (MORAIS, 2009), cujo último capítulo trata do tema - uso do dicionário em sala de aula. O autor defende a ideia de que o ensino do uso do dicionário deve ocorrer em situações comunicativas de uso social, como a fala, a leitura e as produções textuais, sem a necessidade de atividades específicas de busca de palavras. Outra ideia do autor é a de que consultar a ortografia de uma palavra implica situá-la semanticamente, o que aponta para a necessidade do aprendiz ler as definições, mesmo quando a motivação da busca é a ortografia. Esta prática evita a ocorrência de equívocos provocados por palavras “homófonas heterógrafas”, como *sexta – cesta* ou *calda – cauda*. E podemos acrescentar que este tipo de atividade pode auxiliar o trabalho de reflexão e aprendizagem sobre a morfologia da língua, de modo a favorecer o pensar e a utilização desta dimensão da linguagem de modo mais produtivo, seja em relação ao modo de ortografar quanto compreender o sentido das palavras isoladas ou em contexto.

Concluindo, o dicionário é um gênero textual que deve ser ensinado nas atividades escolares. Pode servir de ferramenta para se conhecer mais sobre as palavras e pode também ser tomado como objeto de estudo, quando seu funcionamento e funções são foco de reflexões por parte dos alunos. Ao contrário do que diz a expressão popular “o dicionário é o pai dos burros”, aprender a utilizá-lo envolve múltiplos conhecimentos e processos complexos de pensamento.

3 PROGRAMA *LER E ESCREVER*

3.1 Caracterização do Programa *Ler e escrever*

O Programa *Ler e Escrever* é uma política pública de formação continuada realizada pela Secretaria Estadual de Educação de São Paulo. Ele se origina dos Programas *Letra e Vida* e *Ler e Escrever – prioridade na escola municipal*, elaborados pela mesma Secretaria (FDE, 2007)⁴.

O Programa *Letra e Vida* foi implantado em 2003, pela Secretaria de Educação da prefeitura da cidade de São Paulo, durante a gestão de José Serra. Seu objetivo era promover a formação de professores alfabetizadores da rede municipal, que se inscreviam em regime de adesão. A formação visava à melhoria das condições de ensino da leitura e escrita no Ensino Fundamental, promovendo-se o aprimoramento de sua didática. Apesar de bem avaliado pelos participantes, os resultados do SARESP - Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo de 2005 - indicaram uma não repercussão imediata da formação na qualidade do aprendizado dos alunos (YAMAMOTO, 2012). Nessa ocasião, aproximadamente 30% dos alunos da Rede Metropolitana de São Paulo não escreviam convencionalmente ao final do segundo ano⁵ (FDE, 2005). Diante desse resultado, o Programa *Letra e Vida* sofreu modificações e se transformou no Programa *Ler e Escrever – prioridade na escola municipal*, sendo implantado no ano de 2006 na Rede Municipal Paulista, durante a gestão de Gilberto Kassab⁶. No novo formato, a participação de todos os professores passou a ser obrigatória e os gestores pedagógicos foram incluídos nas ações formativas (SE, 2007a)⁷. No ano de 2007, quando José Serra foi eleito governador do Estado de São Paulo, o Programa *Ler e Escrever – prioridade na escola municipal* se expandiu para a rede estadual, passando a chamar-se *Programa Ler e Escrever*.

O Programa *Ler e Escrever* foi implantado na Rede Estadual de São Paulo em 2008, através da resolução 86/2007, quando passou a ser gerenciado pela Fundação para o

⁴ Fundação para o Desenvolvimento da Educação – FDE.

⁵ Utilizamos neste trabalho a nomenclatura ano de escolaridade (primeiro ano, segundo ano), e não série escolar, considerando que foi esse o critério adotado desde a ampliação do Ensino Fundamental para nove anos, pela Secretaria de Educação Básica (SEB/MEC), atendendo ao previsto na Lei 9394/96 (MEC, 2006). Na nomenclatura atual, o terceiro ano da Pré-escola transformou-se em primeira série dos Anos iniciais do Ensino Fundamental, o segundo ano corresponde à antiga primeira série, e assim por diante.

⁶ O mandato de José Serra na prefeitura era de 2004 a 2008, no entanto, ele deixou o cargo em 2006 para candidatar-se ao governo do Estado, ocasião em que assumiu seu vice, Gilberto Kassab.

⁷ Secretaria da Educação – SE.

Desenvolvimento da Educação – FDE - em parceria com a Secretaria Estadual de Educação, na época sob a gestão de Maria Helena Guimarães de Castro (FDE, 2007). Atualmente é adotado em todas as escolas de Ciclos I e II da Rede Estadual e em algumas Redes Municipais de São Paulo (PLE, 2010). O programa tem duas metas para o ensino de Língua Portuguesa. A primeira é a alfabetização de todos os alunos até oito anos de idade, ou seja, espera-se que eles aprendam a ler e escrever até o final do segundo ano. Esse compromisso é igual ao proposto pelo Plano Nacional de Alfabetização na Idade Certa (PNAIC). A segunda meta é a recuperação da aprendizagem da leitura e da escrita dos alunos do Ciclo I do Ensino Fundamental, nos termos sugeridos pelo Projeto Intensivo no Ciclo I - PIC⁸ (SE, 2007).

O Programa *Ler e Escrever* propõe atividades de Língua Portuguesa e Matemática. Centramos nossa atenção nas atividades de Língua Portuguesa, cujos objetivos gerais para o trabalho na área ao longo do Ensino Fundamental estão relacionados à aprendizagem da comunicação oral, leitura e produção de textos.

Uma importante diferença entre o Programa *Ler e Escrever* e sua versão inicial, o *Letra e Vida*, é a ampliação da participação dos agentes educacionais envolvidos nas ações formativas das equipes. No Programa *Ler e Escrever* todos os coordenadores pedagógicos das unidades que o adotam participam das ações formativas, que passam a ocorrer dentro das escolas. No Programa *Letra e Vida* apenas participavam professores e, mesmo assim, por adesão.

As principais ações do Programa *Ler e Escrever* são: (1) formação de gestores e professores; (2) participação de alunos pesquisadores; e (3) elaboração, publicação e distribuição de material didático estruturado.

(1) Formação de gestores e professores. Supervisores de ensino, diretores de escola e coordenadores ou assistentes técnico-pedagógicos – ATPs – formam o trio gestor da educação na Rede Estadual (FDE, 2007). Os ATPs recebem supervisão da diretoria de ensino e são acompanhados pela Coordenadoria de Estudos e Normas Pedagógicas – CENP - e pela Coordenadoria de Gestão em Educação de São Paulo - COGESP. Esses agentes educacionais, no contexto do programa, passam a integrar as discussões sobre o ensino da Língua Portuguesa e a terem responsabilidade de, através da análise de resultados apresentados pelo SARESP, acompanhar a qualidade do ensino da leitura e escrita. A formação dos professores

⁸ Informações sobre o PIC estão disponíveis no site do Programa *Ler e Escreve*: <<http://www.fde.sp.gov.br/pagespublic/InternaProgProj.aspx?contextmenu=lerescreve>> A dissertação de mestrado, “Projeto Intensivo no Ciclo I: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar”, analisa com detalhes esse projeto (YAMAMOTO, 2012).

é orientada pelos ATPs que acompanham o trabalho do professor dentro e fora da sala de aula. Na sala de aula o ATP observa atividades e analisa produções escritas dos alunos para, fora de horário letivo, nos horários de trabalho pedagógico coletivo (HTPCs)⁹, discutir as observações feitas com o professor. As discussões e avaliações subsidiam decisões a serem tomadas acerca de mudanças nas escolas de forma a garantir o aprimoramento do ensino da língua. Cabe ao trio gestor orientar e viabilizar tais mudanças.

(2) Aluno pesquisador. O Programa *Ler e Escrever*, em parceria com o Projeto Bolsa Escola Pública e Universidade na Alfabetização, conhecido como Bolsa Alfabetização¹⁰, conta com a participação de alunos de graduação das Faculdades de Pedagogia e Letras nas escolas da Rede Estadual e de algumas Redes Municipais de Educação. Cabe a eles observarem as aulas de Língua Portuguesa sob três aspectos: a relação dos alunos com seus colegas, professores e conteúdos de trabalho; o material didático; e as produções das crianças. Os dados obtidos nas observações em sala de aula servem para a análise dos pontos deficitários no processo de aprendizagem da língua e o apontamento de possíveis soluções.

(3) Material Didático. O programa publica e distribui materiais didáticos estruturados de Língua Portuguesa e Matemática destinados às cinco séries do Ciclo I. São distribuídos guias de planejamento e orientações didáticas para os professores e cadernos de atividades para os alunos, além de acervos de livros literários, dicionários e outros materiais, como calculadoras. O material é organizado por ano escolar e diferenciado, entre outros aspectos, pela cor da capa. O material do 1º ano tem capa vermelha, do 2º ano, capa laranja, do 3º ano, capa azul, do 4º ano, capa roxa e do 5º ano, capa verde. Para ilustrar, mostramos na Figura 1 a capa do “Guia de Planejamento e Orientações Didáticas do 3º ano” (PLE, 2010).

⁹ HTPC – Horário de Trabalho Pedagógico Coletivo é um período de trabalho remunerado fora da sala de aula. Visa garantir situações periódicas de estudo teórico, reflexão sobre a prática e troca de experiências entre professores e deles com coordenadores das escolas.

¹⁰ O Bolsa Alfabetização é um projeto criado pelo Governo do Estado de São Paulo em 1º de março de 2007. Prevê a atuação de estudantes universitários no trabalho de alfabetização das escolas da Rede Estadual. Informações disponíveis em: < www.ebah.com.br >.

Figura 1. Capa do Guia de Planejamento e Orientações Didáticas Professor 2ª série / terceiro ano

Os guias de planejamento e orientações didáticas sugerem a rotina em modalidades organizativas do tempo didático. Há a recomendação de se lidar com a rotina com flexibilidade, considerando tempos variados para cada atividade. As modalidades organizativas são atividades permanentes, sequência de atividades e projetos didáticos, definidas da seguinte forma pelo programa:

- **Atividades permanentes** (por exemplo: brincadeiras no espaço interno, no externo, cantos de atividades diversificadas, ateliês de artes visuais, roda de leitura etc.);
- **Sequência de atividades** planejadas e orientadas com o objetivo de promover uma aprendizagem específica e definida. São sequenciadas com a intenção de oferecer desafios com graus diferentes de complexidade para que as crianças possam ir paulatinamente resolvendo problemas a partir das diferentes proposições.
- **Projetos didáticos** se caracterizam por serem conjuntos de atividades envolvendo uma ou mais linguagens e possuem um produto final que será socializado para um público externo à sala de aula. (PLE, 2012, pp.15 e 16)

O Programa Ler e Escrever também produz materiais didáticos ao *Programa Intensivo no Ciclo I* – PIC bem como para as quatro séries do Ciclo II. Nesse caso, eles se referem a todas as disciplinas desse ciclo.

3.2 Concepção de alfabetização expressa no Programa *Ler e Escrever*

A concepção de alfabetização do *Programa Ler e Escrever* é proposta nos textos introdutórios dos guias de planejamento e orientação didática do professor dos três primeiros anos do Ciclo I. Aqui será feita uma retomada das principais ideias presentes nos três textos

intitulados: “Modelo de ensino e aprendizagem” (PLE, 2012), “Concepção de alfabetização” (PLE, 2009), e “Práticas sociais de leitura e escrita na escola” (PLE, 2010).

O modelo de ensino e aprendizagem do Programa *Ler e Escrever* é o da resolução de problemas, no qual o aluno é o protagonista de seu processo de construção de conhecimento. Por problemas consideram-se todas as situações nas quais o aluno precisa articular seus saberes a novas aprendizagens de forma a realizar uma determinada tarefa. Essas podem ser jogos com regras, brincadeiras espontâneas e propostas didáticas estruturadas. O trabalho pedagógico consiste na articulação entre a ação do aprendiz, as especificidades do conteúdo a ser ensinado e as intervenções didáticas. Nessa concepção, os erros são vistos como parte do processo e reveladores das etapas de aprendizagem nas quais os alunos se encontram (PLE, 2012).

A concepção de aprendizagem que embasa este e os demais documentos orientadores da rede estadual pressupõe que o conhecimento não é concebido como uma cópia do real e assimilado pela relação direta do sujeito com o objeto de conhecimento, mas, produto de uma atividade mental por parte de quem aprende, que organiza e integra informações e novos conhecimentos aos já existentes, construindo relações entre eles. (PLE, 2012, p.13)

Aprender a ler e escrever, nessa perspectiva, envolve a resolução de problemas provenientes do contato com a língua escrita, que precisa ser compreendida em seu sistema de funcionamento e em sua função comunicativa. Para a compreensão do sistema de escrita, o aprendiz realiza um caminho de construção, integrando saberes já constituídos a novas descobertas. Além de promover situações de reflexão sobre o sistema, cabe à escola procurar aproximar sempre que possível os textos trabalhados às suas funções de uso real, integrantes da cultura na qual a língua que se insere. O contato com a língua escrita no contexto escolar deve acontecer de forma a contemplar a aprendizagem sobre diversos gêneros textuais, garantindo que o aluno aprenda a identificá-los em seus contextos comunicativos e a refletir sobre suas características.

[...] Ler e escrever não só se resume a juntar letras, nem a decifrar códigos: a língua não é um código – é um complexo sistema que representa uma identidade cultural. É preciso saber ler e escrever para interagir com essa cultura com autonomia, inclusive para modificá-la, do lugar de quem enuncia e não apenas consome.

[...] A língua é um sistema discursivo que se organiza *no uso e para o uso*, escrito e falado, sempre de maneira contextualizada. No entanto, uma condição básica para ler e escrever com autonomia é a apropriação do sistema de escrita, que envolve, da parte dos alunos, aprendizagens muito específicas. Entre elas o conhecimento do alfabeto, a forma gráfica das letras, seus nomes e seu valor sonoro.

Tanto os saberes sobre o *sistema* de escrita como aqueles sobre a *linguagem* escrita devem ser ensinados e sistematizados. Não basta colocar os alunos diante dos textos para que conheçam o sistema de escrita alfabético e seu funcionamento ou para que aprendam a linguagem escrita. É preciso planejar uma diversidade de situações em

que possam, em diferentes momentos, centrar seus esforços ora na aprendizagem do sistema, ora na aprendizagem da linguagem que se usa para escrever. (PLE, 2009, pp. 16 e 17, grifos do autor)

As competências necessárias para o aprendizado da língua devem ser desenvolvidas à medida que auxiliam na resolução de problemas envolvendo a escrita para as crianças e não como habilidades a serem treinadas fora de seus contextos reais. Nessa concepção, ler e escrever são ações que envolvem atribuição de significados e participação na cultura letrada, o que requer o desenvolvimento do comportamento leitor e escritor.

Trata-se, portanto, de trazer para dentro da escola a escrita e a leitura que acontecem fora dela. Trata-se de incorporar na rotina a leitura feita com diferentes propósitos e a escrita produzida com distintos fins comunicativos, para leitores reais. Trata-se, enfim de propor que a versão de leitura e de escrita presente na escola se aproxime ao máximo da versão social, para que nossos alunos se tornem verdadeiros leitores e escritores. (PLE, 2010, p.14)

Há nos guias de planejamento e orientações didáticas dos cinco anos do Ciclo I a explicitação das expectativas de aprendizagem em Língua Portuguesa expressas nos textos introdutórios. As expectativas de aprendizagem orientam-se em torno dos usos da linguagem oral, da leitura e da escrita. Em relação à escrita, estão previstas aprendizagens com focos diferentes para as crianças que já dominam o sistema de escrita e para as que ainda não o possuem.

A seguir, apresentamos um resumo das metas de aprendizagem dos alunos relacionadas à escrita propostas para os cinco primeiros anos do Ensino Fundamental:

1º ano: Escrever de acordo com suas hipóteses, sem a necessidade de fazer correspondências com a escrita convencional (PLE, 2012).

2º ano: Realizar análise e reflexão sobre a língua, compreendendo o funcionamento do sistema de escrita segundo o princípio alfabético; escrever textos memorizados segundo este princípio, sem a necessidade de utilizar a norma ortográfica; reescrever textos conhecidos, produzir e revisar textos de autoria com a ajuda do professor (PLE, 2009).

3º ano: Escrever alfabeticamente, com maior domínio da ortografia, pontuação e segmentação de palavras. Reescrever histórias conhecidas, preservando características do gênero textual, produzir textos de autoria, utilizando recursos linguísticos e revisar textos coletivamente, com a ajuda do professor (PLE, 2012).

4º ano: Desenvolver comportamentos de escritor, sendo os principais para essa etapa, o planejamento do texto, considerando-se a intencionalidade, o interlocutor, o portador e as características do gênero; fazer rascunhos e revisar de forma a melhorar os aspectos discursivos e/ou notacionais do texto. Espera-se que os alunos sejam capazes de aplicar os seguintes padrões de escrita:

- Pontuar corretamente final de frases, usando inicial maiúscula.
 - Segmentar corretamente a palavra na passagem de uma linha para outra.
 - Pontuar corretamente os elementos de uma enumeração.
 - Pontuar corretamente passagens de discurso direto em função das restrições impostas pelos gêneros narrativos.
 - Reduzir os erros relacionados à transcrição da fala.
 - Representar marcas da nasalidade de forma convencional.
 - Respeitar regularidades contextuais. Por exemplo:
 - o O uso do S, o do Z, do R ou RR, G ou GU, o uso de C ou QU;
 - o O uso de E ou I no final de palavras que terminam com som de I;
 - o O uso de M, N, NH ou ~ para grafar todas as formas de nasalização de nossa língua (ex: campo, canto, pão etc., entre outras).
 - Respeitar as regularidades morfológicas. Por exemplo:
 - o *Cantarão, beberão, partirão* e todas as formas da 3ª pessoa do plural no futuro se escrevem em *ÃO*, enquanto todas as outras formas da terceira pessoa do plural em todos os tempos verbais se escrevem com *M* no final (ex: *cantam, cantavam, bebam, beberam*. Veja a oposição não só entre futuro e passado, mas entre o futuro do indicativo e todos os demais tempos verbais).
 - Escrever corretamente palavras de uso frequente.
 - Acentuar palavras de uso comum.
- A. Aplicar regra geral de concordância verbal. (PLE, 2012)

5º ano: As expectativas de aprendizagem relacionadas à prática da escrita no quinto ano são as mesmas apontadas para o quarto ano; o que diferencia essa etapa da anterior é o nível de apropriação dos mesmos conteúdos pelos alunos.

Para aqueles que já conquistaram a escrita alfabética, espera-se que passem a refletir sobre a linguagem e avancem nos conhecimentos a respeito da ortografia e da escrita convencional (PLE, 2010).

Cada criança vive um processo único de aquisição das práticas de leitura e escrita, o que demanda do professor um olhar atencioso e muitas vezes individualizado, bem como elaboração de formas diferenciadas de avaliação. O professor precisa estar capacitado a avaliar em qual estágio relacionado ao desenvolvimento do processo de aquisição da leitura e escrita se encontra cada um de seus alunos. Para tanto, deve recorrer a situações de avaliação processuais e sondagens, que envolvem a observação e análise constantes das produções dos alunos. Além da seleção criteriosa e individualizada das atividades a serem oferecidas, este método requer a escolha de diferentes estratégias de aplicação das mesmas. Dentre elas, o trabalho de alunos organizados em duplas ou grupos é visto como uma rica oportunidade de favorecer interações entre os colegas. O que está por trás desta estratégia de trabalho é a concepção de que as crianças podem aprender umas com as outras, através de uma constante troca de saberes e descobertas.

4 OBJETIVOS E MÉTODO

4.1 Objetivos

No primeiro capítulo deste trabalho foram consideradas as dimensões implícitas e explícitas de quatro instâncias linguísticas – as fonológicas, morfológicas, sintáticas e ortográficas. Esses objetos de conhecimento, segundo essa perspectiva, são parte dos conteúdos necessários para que aprendizes da língua avancem no domínio da competência escritora. As instâncias linguísticas mencionadas operam sobre diferentes partes do universo da escrita, podendo essas partes tratar, por exemplo, de um fonema até um texto inteiro como possibilidades de estudo.

No segundo capítulo foi analisada a importância do dicionário como um gênero textual a ser compreendido em sua forma e função e utilizado como instrumento de consulta para, entre outros aspectos, verificação ortográfica e conhecimento do significado de palavras. Ou seja, é um recurso que ajuda na explicitação dos significados, aumento de vocabulário e modos de escrita de palavras.

No terceiro capítulo foram apresentados, de modo resumido, o objetivo, a origem, a estrutura e a concepção de alfabetização do Programa Ler e Escrever, que orienta o ensino da língua escrita na rede pública do Estado de São Paulo.

Em síntese, no primeiro capítulo conhecimentos relacionados à língua foram abordados como objetos de estudo. No segundo, o foco se manteve no dicionário como portador de conhecimentos sobre a língua, ou seja, como ferramenta de auxílio para a aprendizagem da escrita. No terceiro, o tema foi o *Programa Ler e Escrever*, enquanto política de alfabetização e, portanto, com foco na didática da língua escrita. Através deles introduzimos e justificamos os objetivos do presente estudo que tem a finalidade de verificar como – conteúdo, ferramenta e forma de ensino da língua – relacionam-se com as dimensões implícita e explícita do conhecimento linguístico, contextualizando assim os resultados das pesquisas a respeito da aprendizagem e do conhecimento das crianças sobre a leitura e escrita em São Paulo, sobretudo em escolas públicas.

4.2 Método

4.2.1 Objeto da pesquisa

O objeto de análise de dados foram quatro atividades que compõem a sequência didática - *Dicionário o “pai dos inteligentes”* - sugerida no material do *Programa Ler e Escrever* destinado ao ensino da língua portuguesa para o 3º ano do Ensino Fundamental anteriormente denominado 2ª série. Essa sequência tem como objetivo propiciar o desenvolvimento da autonomia no uso do dicionário por alunos desse ano. O critério para essa escolha se deve à relevância do uso do dicionário como ferramenta de consulta no aprimoramento da aprendizagem da língua e ao fato deste portador ter como foco o estudo das palavras em suas dimensões fonológicas, ortográficas, morfológicas e sintáticas. Usar o dicionário com autonomia requer que o aluno descubra a função e compreenda o modo de funcionamento deste objeto. Segundo o *Programa Ler e Escrever* essa aprendizagem supõe três etapas (PLE, 2010, pp. 108-112):

1. Conhecer a ordem alfabética;
2. Reconhecer a forma como as palavras aparecem no dicionário;
3. Realizar atividades envolvendo o uso do dicionário.

Nele essas etapas são realizadas através de quatro atividades, assim denominadas:

Ordem alfabética

Apresentação das palavras no dicionário

Uso do dicionário - escrita das palavras

Ditado com consulta ao dicionário

4.2.2 Procedimento de análise

Para a análise de cada uma das atividades apresentamos seus respectivos objetivos, planejamento e encaminhamento, considerando os conhecimentos linguísticos envolvidos e seus níveis de explicitação. Em seguida, apresentamos uma discussão com aspectos observados relacionados ao encaminhamento da atividade bem como a proposta de um jogo como atividade complementar (apenas no caso da atividade 25), levando em conta o objetivo e o referencial deste estudo.

Dadas as considerações acima, o que se pretende com o presente estudo é fazer uma análise de parte do processo de aprendizagem da língua escrita. Esse processo inclui um professor que ensina, alunos que realizam atividades e aprendem através delas, e um material que mobiliza tais atividades colocando problemas ou tarefas a serem realizadas pelos alunos. O foco do estudo é análise das atividades propostas pelo programa visando ao ensino do uso do dicionário. A análise realizada buscou responder duas perguntas:

- Quais conhecimentos linguísticos estão presentes em cada uma das quatro atividades que compõem a sequência didática – “Dicionário – o Pai dos Inteligentes” – do *Programa Ler e Escrever*, proposta aos alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental?
- Qual o nível de explicitação dos conhecimentos linguísticos presentes em cada uma das atividades?

As atividades a serem analisadas, tendo em vista os objetivos do presente estudo, encontram-se no documento “Ler e escrever - Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor – 2ª série”, Volume I. Ele é distribuído pela Secretaria de Educação no âmbito do *Programa Ler e Escrever* e foi gentilmente cedido pela Diretoria Regional de Ensino, da região centro-oeste.¹¹

¹¹ A diretoria regional de Ensino da região centro-oeste localiza-se na Rua Dr. Paulo Vieira, 257, no bairro do Sumaré.

5 ANÁLISE E DISCUSSÃO DAS ATIVIDADES

O objetivo deste estudo, como mencionado, é analisar o nível de explicitação de quatro instâncias linguísticas, quando cabíveis, presentes nas atividades que compõem a sequência didática – *Dicionário “o pai dos inteligentes”* – do *Programa Ler e Escrever*, propostas no *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor – 2ª série, Volume um*.¹² O método a ser utilizado para essas análises é, primeiro, apresentar o objetivo, planejamento e encaminhamento propostos para cada atividade. E, segundo, fazer uma análise passo a passo de cada atividade, procurando identificar os conhecimentos linguísticos presentes e o tratamento dado a eles quanto ao nível de explicitação de questões relacionadas ao conhecimento fonológico, morfológico, ortográfico e sintático. O segundo objetivo corresponde, portanto, à contribuição do presente estudo visando favorecer um maior domínio do nível de explicitação dos conhecimentos linguísticos. Com isso, pretende-se que o professor possa aplicar as atividades problematizando as questões em cada uma delas de modo mais explícito e, portanto, de um modo mais intencional, o que proporciona um maior domínio das atividades propostas.

5.1 Atividade 25: Ordem Alfabética

A atividade 25 é apresentada em três partes: objetivo, planejamento e encaminhamento. No caso dessa atividade, o objetivo é “conhecer a ordem alfabética”. O planejamento consiste em reunir os alunos em quartetos, sendo que cada grupo deve dispor de, no mínimo, um dicionário. A atividade tem duração prevista de 40 minutos. O encaminhamento se dá em seis etapas e suas descrições são feitas no início da análise de cada uma delas.

¹² As atividades analisadas são as de números 25, 26, 27 e 28. Devido ao fato de as atividades serem numeradas no material didático em ordem crescente e de forma sequencial desde a primeira proposta de cada caderno, a sequência didática aqui analisada tem sua primeira atividade numerada como 25, a segunda como 26 e assim por diante.

Análise

Etapa 1 do encaminhamento

Converse com os alunos, explicando que a atividade se destina a aprender a usar o dicionário. Pergunte-lhes se sabem para que e quando se usa o dicionário, estimulando todos a expor suas ideias. Talvez alguns saibam que se trata de um livro que contém as palavras de nossa língua e pode ser usado para saber seus significados ou para descobrir o jeito certo de escrevê-las. (PLE, 2010, p. 108)

Essa orientação prioriza as funções do dicionário como ferramenta para a busca do significado de palavras e resolução de dúvidas ortográficas. O uso do dicionário como ferramenta para verificação ou consulta sobre a escrita correta das palavras lida com aspectos relacionados à fonologia e à ortografia. A utilização de um portador de texto escrito para a busca dos significados das palavras envolve o conhecimento de que a escrita é capaz de representar os objetos do mundo, bem como as palavras ditas oralmente. É o conhecimento fonológico que possibilita ao usuário procurar na escrita as palavras que representam graficamente sua versão oral. O conhecimento de que o dicionário pode ajudar diante de uma dúvida sobre a escrita de uma palavra, indica a possibilidade de mais de uma representação gráfica para um mesmo som, o que implica conhecimento sobre o fato de a língua portuguesa ser translúcida. Diante da possibilidade de grafar um som usando diferentes letras a partir do recurso fonológico, são as normas ortográficas que definem a escrita correta. A busca pela definição do significado de uma determinada palavra trabalha com seu aspecto morfológico lexical, quando o que importa é o conteúdo representado pela palavra. Conhecimentos relacionados às três instâncias linguísticas mencionadas estão presentes de forma implícita nas reflexões sobre a função do dicionário. Apesar de não serem objeto de análise, são necessários para que se atinja o objetivo desta etapa da atividade.

Do mesmo modo, está implícito na apresentação do material que o professor seja capaz de reconhecer os conhecimentos linguísticos envolvidos nessa etapa, mesmo que eles não sejam no caso presente objeto de ensino para os alunos. Dos alunos, é pressuposto o conhecimento da ordem alfabética e alguma habilidade de leitura, provavelmente as descritas como metas para o 1º e 2º anos.

Etapa 2 do encaminhamento

Proponha que cada quarteto tente descobrir como as palavras estão organizadas no dicionário. Chame antes a atenção deles para o fato de que, em cada página, as palavras estão em uma lista, com letras mais escuras (negrito), e que ao lado delas há outras que não estão escuras. Leve-os a observar o que há em comum entre as palavras em negrito de cada página. Quais palavras estão nas páginas iniciais? Como as palavras se sucedem no dicionário? Dê um tempo para as crianças folhearem o dicionário, buscando entender sua organização. (PLE, 2010, p. 108)

O objeto de reflexão da segunda etapa é a organização das palavras no dicionário¹³. A proposta sugere o manuseio do portador e a discussão entre as crianças como formas de detectarem aspectos observáveis deste gênero de texto, e ampliação dos conhecimentos sobre sua organização. Um dos aspectos observáveis na exploração do dicionário é a forma como as palavras são apresentadas. No Dicionário Júnior da Língua Portuguesa (MATTOS, 2011) os verbetes aparecem em negrito e na cor azul e as definições aparecem sem negrito, na cor preta. Esta diferenciação pretende informar que a palavra é um objeto e sua significação, outro. Outra informação dada a partir da forma de apresentação das palavras é a presença de números que acompanham as definições a elas atribuídas. A numeração indica a multiplicidade de definições e a existência de uma hierarquia nas significações dadas, das mais frequentes às menos usuais. Esse tipo de reflexão diz respeito à polissemia das palavras e ao princípio semiográfico da língua escrita, o que remete às dimensões morfológico lexical e sintática relacionadas às palavras a serem buscadas no dicionário, o que pode não ocorrer de maneira espontânea por parte das crianças. Neste caso, o professor pode questionar a função dos números nas definições de forma a provocar a curiosidade de seus alunos. Para ilustrar os aspectos mencionados mostramos a seguir o verbete *ocaso* como apresentado em Mattos:

Ocaso sm. **1.** Lado em que o Sol se põe: poente. **2.** Desaparecimento do Sol no fim do dia: pôr do sol – *O lavrador trabalha até a hora do ocaso*. **3.** Tempo em que alguma coisa está para acabar: crepúsculo, fim, termo – *O ancião chegou ao ocaso da vida*. **O.ca.so.** (MATTOS, 2012, p. 465, grifos do autor)

Na lateral de cada página de Mattos (2011) há uma tarja vertical com o alfabeto e a letra correspondente às iniciais das palavras da página em destaque, de forma a garantir sua visibilidade na lateral no dicionário. O estabelecimento de relações fonológicas entre a

¹³ O Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE), no âmbito do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD) envia periodicamente às escolas acervos de dicionários brasileiros de língua portuguesa para uso dos alunos da educação básica. Junto aos acervos de dicionários, cada professor recebe uma publicação que orienta o uso deste material, intitulada *Com direito à palavra: dicionários em sala de aula* (PNLD, 2012). Para realizar a análise das quatro atividades da sequência didática *Dicionário: “o pai dos inteligentes”* utilizaremos um dos títulos dos acervos enviados às escolas, o dicionário Júnior da Língua Portuguesa de Geraldo de Mattos (2011).

palavra buscada e a parte do dicionário na qual é representada permite o aproveitamento deste recurso. Ao detectar a letra inicial da palavra, o usuário do dicionário pode localizá-la através de sua marcação na tarja lateral. As palavras escritas na cor azul, ou as cabeças de verbete, reaparecem em negrito e na cor preta com marcações correspondentes às divisões silábicas. Esta informação será útil a partir do momento em que o aprendiz da língua passar a considerar a divisão silábica como um problema de escrita, sendo este um aspecto da ortografia que exige mais do que conhecimentos implícitos. O uso comunicativo da língua não garante a compreensão da divisão silábica, a qual requer o reconhecimento de padrões ortográficos complexos que podem ser aprendidos como objetos de instrução formal. Assim como a divisão silábica, a classificação gramatical das palavras apresentada logo em seguida da cabeça de verbete é um aspecto da morfologia que implica o tratamento intencional da língua, fora de seu uso epilinguístico.

A orientação para que as crianças tentem identificar o que há em comum nas palavras em negrito de cada página, leva o foco da observação para o início das palavras. A análise de partes das palavras é uma forma de atividade metalinguística, quando o que interessa é a língua como objeto de estudo. Ao tomar como foco de atenção o início das palavras em negrito de uma determinada página, a equivalência entre todas as primeiras letras torna-se um aspecto observável. Um olhar atento pode detectar outras equivalências como no caso das páginas cujas palavras coincidem em seus prefixos, é o que ocorre, por exemplo, na página 618 de Mattos (2011), na qual todas as palavras iniciam com *sub*: *subir*, *subitamente*, *súbito*, *subjetivo*, *subjugar*, *subjuntivo*, *sublime*, *sublinha*, e etc. Esta exploração é um meio de promover discussões com ênfase em aspectos morfológicos a partir de questionamentos sobre os significados dessas palavras e suas relações com o prefixo *sub* ou então apenas com o fato de que se trata de palavras tendo as primeiras letras em comum.

A busca pela identificação das palavras presentes nas páginas iniciais do dicionário traz a necessidade do estabelecimento de relações entre suas partes e as partes do alfabeto. Para realizar esta análise utilizamos como critério para a divisão do dicionário e do alfabeto o início, o meio e o fim. A partir desta categorização, é possível corresponder o conjunto das letras iniciais do alfabeto à sua localização nas páginas iniciais do dicionário, as letras no meio, na metade aproximada do portador e as letras finais na última parte do mesmo. Ações cognitivas como agrupar, identificar semelhanças e diferenças e corresponder dois sistemas, no caso, o alfabético e a organização do dicionário, necessárias nesta etapa do

encaminhamento são exercidas sobre os aspectos grafo-fonológicos, que tratam das partes das palavras considerando-se suas expressões sonoras e as respectivas correspondências gráficas.

A compreensão da organização das palavras no dicionário a partir do princípio alfabético avança quando se considera não apenas as primeiras letras das palavras, mas todas as demais, em ordem sequencial da esquerda para a direita. A relação grafo-fonológica que implicava a associação do som inicial da palavra com sua localização no início, meio e fim do dicionário, merece maior investimento nesta etapa da atividade. A localização de uma palavra em uma determinada parte do dicionário é um facilitador, mas insuficiente para a busca. É necessário encontrar a palavra no conjunto de uma página. Novamente, relações de ordem grafo-fonológica são necessárias. Por exemplo, na busca pela palavra *governo* em Mattos (2011), localizada na página 330, verifica-se que todas as palavras começam com *go*. A partir dessa constatação a busca passa a acontecer a partir da análise da terceira letra das palavras da página, o que requer o processamento, sobretudo, visual das letras e da ordem alfabética. O processamento fonológico poderá ajudar na hora de escolher a palavra procurada em virtude da consistência da relação entre pronúncia e significado associado. Conhecimentos morfológicos também são relevantes neste tipo de aprendizagem, um exemplo é a identificação de prefixos. Na busca por uma palavra iniciada com o prefixo *sobre*, sabendo o sentido de sua raiz que é aquilo que “está por cima” (VIARO, 2004) é possível fazer antecipações sobre sua significação e agilizar a busca no dicionário, que deve ocorrer a partir da análise da raiz da palavra buscada, que será o diferencial entre todas as palavras com o mesmo prefixo.

Os aspectos relacionados à organização do dicionário considerados na segunda etapa tornam-se observáveis a partir de um movimento de alternância de explorações concretas do livro e discussões entre as crianças. Este movimento favorece um aprofundamento crescente dos níveis de reconhecimento da organização das palavras no dicionário. À medida que aspectos observáveis são verbalizados e analisados os conhecimentos envolvidos passam a ser explicitados e ganham assim um crescente tratamento metalinguístico.

Em resumo, os conhecimentos que estão por trás das ações propostas nessa etapa dizem respeito a aspectos ortográficos, morfológicos e fonológicos da língua. Ainda que o objetivo da atividade seja prático, isto é, saber encontrar uma palavra no dicionário, entendendo sua organização, conhecimentos linguísticos são a base das reflexões que favorecem esse tipo de aprendizagem. Saber isso é, portanto, muito relevante para o papel mediador do professor.

Etapa 3 do encaminhamento

Após dez minutos, socialize as conclusões. Peça a cada grupo que conte o que descobriu. Espera-se que os alunos percebam que em cada página as palavras começam com a mesma letra e que essa sucessão corresponde à ordem das letras do alfabeto. Conduza a conversa para que observem que o dicionário está em ordem alfabética, da mesma forma que outros portadores – listas telefônicas, por exemplo. (PLE, 2010, p. 108)

A compreensão de que a organização das palavras do dicionário obedece ao princípio alfabético é dotada de maior nível de explicitação na terceira etapa do encaminhamento. Nas duas etapas anteriores esta noção estava mais associada a um nível de reconhecimento exploratório. Na terceira etapa, a comparação do dicionário com outros portadores dá visibilidade para semelhanças e diferenças nas formas de tratamento da palavra que evidenciam características específicas do dicionário.

Em resumo, analisar a organização alfabética de um objeto em si mesmo, por exemplo, o dicionário, é diferente de compará-la com a de um outro, por exemplo, uma lista ou agenda de telefone, ainda que os mesmos critérios sejam considerados. Ou seja, uma coisa é observar a ordem alfabética para encontrar palavras no dicionário, outra é fazer o mesmo para encontrar o endereço de uma pessoa em uma agenda. A forma é a mesma, mas os conteúdos são diferentes. O que se ganha nessa análise comparativa é um maior nível de explicitação do que caracteriza esse gênero textual, uma habilidade a ser desenvolvida em nível metatextual.

Etapa 4 do encaminhamento

Distribua aos grupos a lista de palavras. Peça-lhes que discutam quais acham que vão encontrar nas páginas iniciais, no meio ou no final do dicionário. Diga-lhes para organizarem a lista na ordem que supõem poder encontrar as palavras.

Lista de palavras:

MASCOTE

CHAPINHAR

COLEÓPTERO

FUNGO

GORJEIO

BRÂNQUIA

CILADA

GORDURA

SISUDO (PLE, 2010, p. 108)

A possibilidade de antecipação da localização das palavras no início, no meio e no fim do dicionário favorece o desenvolvimento da habilidade de realizar buscas rápidas e eficazes. O desenvolvimento desta habilidade é importante, uma vez que auxilia o usuário do

dicionário a economizar tempo e facilita o alcance de seu objetivo. Por esta razão, finalizada a análise e discussão da atividade 25, apresentamos um jogo elaborado pela autora dessa dissertação, intitulado *Para Frente Para Trás*, que tem como objetivo o desenvolvimento da habilidade de realizar buscas rápidas de palavras no dicionário. Sugerimos a utilização do mesmo como atividade complementar.

Há diferentes estratégias para antecipar a localização das palavras da lista entregue aos alunos, considerando-se a divisão do dicionário em três partes: início, meio e fim. Uma delas é inferir a localização das palavras termo a termo, conforme a ordem sugerida na lista. Outra é agrupar palavras que começam com a mesma letra como *chapinhar*, *coleóptero* e *cilada* e mencionar o início do dicionário como localização provável das mesmas, dado que as três palavras começam com *c* e esta letra pertence ao início do alfabeto. Temos a hipótese de que palavras iniciadas com letras localizadas fora das extremidades do alfabeto geram mais dificuldade neste tipo de antecipação, como ocorre, por exemplo, com a palavra *gorjeio*. A sétima posição da letra *g* no nosso alfabeto, que tem vinte e seis letras, o que, sem considerar a relação quantitativa das palavras iniciadas com cada letra, lhe situa no final da primeira das três partes do dicionário. Este nível de precisão não é garantido em atividades como esta, na qual as antecipações são feitas a partir de conhecimentos implícitos e intuitivos e não com base em informações objetivas e quantificáveis.

A reordenação das palavras da lista conforme o princípio alfabético exige maior nível de reflexão em palavras iniciadas com a mesma letra como *chapinhar* e *cilada*. Para superar este problema é necessário considerar a ordem alfabética das segundas letras das duas palavras. Como o *h* e o *i* são letras próximas na ordem alfabética, a recitação do alfabeto pode ser um recurso fonológico eficaz para a verificação da ordem de sucessão das duas letras.

Em resumo, essa etapa consiste em relacionar uma parte de cada palavra, o início, com sua parte correspondente no alfabeto e novamente corresponder a parte identificada do alfabeto no início, meio ou fim do dicionário.

Etapa 5 do encaminhamento

Deixe-os discutir entre si e, após 10 minutos, socialize as respostas. Provavelmente os alunos terão mais dúvidas nas palavras que começam com a mesma letra. Qual foi a solução para isso? (PLE, 2010, p. 109)

Analizamos a quinta etapa propondo dois tipos de solução para o problema da ordenação de palavras iniciadas com a mesma letra. A primeira solução é considerar apenas a primeira letra das palavras, gerando o seguinte resultado:

BRÂNQUIA
 CILADA – CHAPINHAR - COLEÓPTERO
 FUNGO
 GORJEIO - GORDURA
 MÁRTIR - MASCOTE
 SISUDO

Tal resultado pode não garantir o alcance do objetivo proposto para essa etapa do encaminhamento, pois não basta considerar a primeira letra, sendo necessário em muitos casos também levar conta a segunda, a terceira e, assim por diante.

A segunda solução é aplicar o princípio de organização alfabética em relação à segunda ou demais letras. Por exemplo, em - cilada, chapinhar e coleóptero - a segunda letra é suficiente para produzir a ordenação. Em - mártir e mascote - é necessário recorrer à terceira letra. No caso das palavras gordura e gorjeio, é a quarta letra de cada palavra que produzirá a diferença que permite ordenar uma como antes da outra. Aplicando-se então a segunda solução, chega-se ao seguinte resultado:

BRÂNQUIA
 CHAPINHAR
 CILADA
 COLEÓPTERO
 FUNGO
 GORDURA
 GORJEIO
 MÁRTIR
 MASCOTE
 SISUDO

Em resumo, alcançar o objetivo proposto para a etapa 5 implica aplicar o princípio alfabético como organizador das palavras no dicionário considerando-se não apenas a primeira letra, pois isso pode ser insuficiente, mas repetindo-se o mesmo princípio (qual letra

vem primeiro na ordem do alfabeto?) nas demais letras que compõem a palavra. Trata-se de um problema interessante, porque convida o aluno a pensar na palavra em si mesma, ou seja, nas letras ou partes que a compõem como um todo em sua sequência gráfica, e, ao mesmo tempo, compará-la com outras decidindo a partir da primeira diferença qual vem antes ou depois.

Etapa 6 do encaminhamento

“Para encerrar a aula, procure no dicionário as palavras da lista e anote na lousa a ordem em que aparecem, pedindo para os grupos confrontarem com a ordem sugerida por eles.” (PLE, 2010, p.109)

A sexta etapa do encaminhamento sugere a conferência da ordenação realizada pelas crianças utilizando-se o dicionário como ferramenta. Verificamos que as palavras *chapinhar* e *coleóptero* não foram localizadas no dicionário Mattos (2011). Este é um importante cuidado que o professor deve ter ao propor esta atividade. Os dicionários indicados pela Secretaria de Educação Básica (SEB) para a faixa etária à qual se inserem os usuários desta atividade, são do *Tipo Dois*, os quais apresentam quantidade restrita de verbetes, como mostra caracterização a seguir:

Dicionários de Tipo 2 – 2º ao 5º ano do Ensino Fundamental – Mínimo de 3.000 e máximo de 15.000 verbetes; proposta lexicográfica adequada a alunos em fase de consolidação do domínio tanto da escrita quanto da organização e da linguagem típicas do gênero dicionário. (PNLD, 2012, p. 19)

Desta forma, palavras pouco comuns, como *chapinhar* e *coleóptero*, não são contempladas. Considerando o objetivo da atividade, conhecer a ordem alfabética, sugerimos a não utilização de palavras inexistentes nos dicionários *Tipo Dois*. Diante da ausência destas palavras no dicionário, a atividade tem sua conclusão prejudicada.

Em resumo, é importante saber buscar uma palavra no dicionário. Para isso, tendo em vista o objetivo da atividade, há de se verificar antes se tal palavra encontra-se no dicionário utilizado.

5.1.1 Sugestão de atividade complementar

Jogo do dicionário: *“Para frente, para trás”*

Considerando a importância das atividades lúdicas no Ensino Fundamental, principalmente através dos jogos e das brincadeiras, elaboramos o jogo *“Para frente, para trás”* cuja finalidade é treinar a habilidade de localizar palavras no dicionário com agilidade e eficiência.

Duração:

50 minutos

Participantes:

1 professor

2 a 16 alunos

Materiais:

Filipeta com as palavras:

SUNTUOSO

ACOPLAR

LÍMPIDO

1 dicionário para cada dupla de alunos

Objetivo:

Encontrar palavras com a maior velocidade possível.

Instruções:

Na primeira etapa do jogo, uma dupla de crianças dirige-se à frente da sala com um dicionário, enquanto as demais observam. O professor mostra a primeira tarja, com a palavra a ser buscada no dicionário. A dupla terá um trabalho complementar. Enquanto a criança que está com o dicionário (C1) dita o que a outra (C2) deve fazer, àquela que tem a posse do dicionário só cabe obedecer aos comandos do colega, que devem se limitar às frases *“Para*

frente” e “*Para trás*”. A única ação não guiada que C1 pode fazer é abrir o dicionário no local que desejar – início, meio ou fim. A partir da página aberta, C2 orienta o colega a avançar ou retroceder nas páginas, até chegar à página correta e localizar a palavra escrita na tarja. Depois de três duplas vivenciarem esta primeira parte, o professor deve promover uma discussão com as crianças sobre o que observaram nas ações dos colegas. A seguinte questão deve guiar a conversa: *Qual das três crianças com dicionário ajudou mais na busca pela palavra?*

O jogo oferece um maior nível de dificuldade na segunda etapa, quando a tarja com a palavra escrita deixa de ser utilizada e o professor passa a ditar a palavra a ser buscada.

A terceira e última etapa do jogo é competitiva e envolve todas as crianças presentes. Organizadas em duplas, devem, seguindo as regras básicas (um aluno manuseia o dicionário e o outro orienta com as frases *para frente* e *para trás*, localizar a palavra ditada pelo professor. A dupla que encontrar primeiro é a vencedora.

Sugestões de palavras:

TONITROAR

SIGILO

QUATI

CUIA

Comentário sobre a atividade complementar

Correspondente à quarta etapa da atividade 25, este jogo favorece a percepção por parte do aluno de que a busca é favorecida quando o usuário do dicionário restringe seu campo, ou seja, sabe a região (início, meio ou fim) à qual pertence a palavra procurada. Levando-se em consideração as vantagens dessa restrição espera-se que as crianças digam que o colega que abriu o dicionário mais próximo à palavra foi o mais colaborativo.

As palavras *suntuoso*, *acoplar* e *límpido* foram escolhidas por serem localizadas respectivamente no final, início e meio do dicionário. Ainda que o objetivo desta parte do jogo não seja conhecer a definição das palavras, a busca fica mais instigante quando desconhecemos parcialmente as palavras, por esta razão levamos em consideração o grau de familiaridade das mesmas.

O papel de C1, aparentemente passivo, uma vez que só obedece ao comando de C2, não o é absolutamente. C2 diz *para frente* ou *para trás*, mas não define a quantidade de

páginas que o colega deve avançar ou retroceder. Se C1 tiver a habilidade de prever a quantidade aproximada de páginas que deve alcançar, ajudará no cumprimento do objetivo de achar a palavra buscada com rapidez.

Na segunda e terceira etapas do jogo os conhecimentos ortográficos ganham relevância. Considerando-se a terceira etapa, a palavra TONITROAR provavelmente não trará dúvidas ortográficas. O desafio está focado na capacidade de prever sua localização provável em função da ordem alfabética das letras. A palavra SIGILO pode gerar dúvidas quanto à sua grafia com S ou C e G ou J. A dupla com maior conhecimento ortográfico se beneficiará e poderá localizar mais rapidamente a palavra. A palavra QUATI é familiar, no entanto, sua grafia pode ser considerada pelas crianças com C no lugar de Q. A palavra CUIA por ser antecedida por QUATI, pode gerar dúvida quanto ao uso do C ou do Q.

Concluindo, o jogo *Para frente, para trás* pode, de maneira lúdica e desafiadora, favorecer o desenvolvimento da habilidade de realização de buscas rápidas e eficazes no dicionário, objetivo da etapa 4 do encaminhamento da atividade 25.

5.2 Atividade 26: Apresentação das palavras no dicionário

O objetivo da atividade 26 é “conhecer a forma pela qual as palavras aparecem no dicionário” (PLE, 2010, p. 109). O planejamento consiste em organizar os alunos em quartetos, com, no mínimo, um dicionário para cada grupo, além de cópias da atividade, que deve durar 40 minutos. O encaminhamento se dá em cinco etapas, descritas no início da análise de cada uma delas.

Análise

Etapa 1 do encaminhamento

Explique aos alunos que, após lerem o texto que você distribuiu, precisam substituir as palavras que estão em negrito por outras com o mesmo significado. Para escolher as palavras substitutas, devem consultar o dicionário. (PLE, 2010, p. 110)

A primeira etapa da atividade 26 alerta para novos aspectos relacionados à função do dicionário, a de propor sinônimos. Há a orientação para que os alunos realizem a leitura do

texto antes de realizar substituições de palavras pelos seus sinônimos correspondentes. Nessa etapa o texto como um todo é tomado como objeto de estudo, sendo as palavras que o compõem suas partes. A orientação de que após a leitura as palavras em negrito deverão ser substituídas antecipa o fato de que, na etapa seguinte, as palavras em negrito e não mais o texto, serão o todo a ser considerado. Quando o texto é a unidade de trabalho, além de sua compreensão global, conhecimentos sintáticos são acionados. Quando a palavra é o foco, conhecimentos morfológicos é que ganham relevância.

Em resumo, a primeira etapa situa as palavras em negrito como foco de análise. Promove, porém, o contato prévio com o texto como um todo, considerando-se a necessidade de sua compreensão para o posterior manejo das palavras.

Etapa 2 do encaminhamento

“Leia o texto sobre a ‘Tartaruga-de-pente’ e converse com os alunos sobre o que compreenderam, deixando que se manifestem livremente.” (PLE, 2010, p. 110)

TARTARUGA-DE-PENTE

Nome científico: *Eretmochelys imbricata*

Também chamada de tartaruga-verdadeira ou legítima, é considerada a mais bonita de todas as tartarugas marinhas. Tem a carapaça formada por escamas marrons e amarelas, sobrepostas como as telhas de um telhado. A boca lembra o formato de um bico de gavião e o casco pode medir até 1 metro de comprimento e pesar 150 quilos. Tem esse nome porque era caçada para que seu casco fosse usado na fabricação de pentes e armações de óculos. Por isso é uma das mais ameaçadas de extinção. Alimenta-se de esponjas, peixes, caramujos e siris. Na forma juvenil ou semiadulta, é encontrada em todo o litoral do Nordeste, mas para desovar busca principalmente o litoral norte da Bahia e o de Sergipe. (PLE, 2010, p. 111)

A segunda etapa complementa o que foi anunciado na primeira ao apresentar o texto a ser lido e discutido, de fato, pelos alunos. Trata-se, então, de mostrar agora a função das palavras, não como um todo em si mesmas como ocorreu na Atividade 25, e sim como partes de um texto, o que implica considerar as relações delas entre si e delas com o todo. Ou seja, não se trata apenas de observar como a palavra é escrita ou definida, mas de considerar seu lugar e compreensão em um contexto sintático, semântico e textual.

Etapa 3 do encaminhamento

Após a primeira leitura, leia mais uma vez enquanto as crianças acompanham em suas cópias. Chame a atenção para as palavras assinaladas e oriente-as mais uma vez, deixando claro que devem substituí-las por sinônimos, ou seja, por outras palavras que tenham o mesmo significado. Para isso será preciso consultar o dicionário.

Algumas das palavras assinaladas não aparecem no dicionário na mesma forma em que estão no texto: por exemplo, não há no dicionário a palavra “armações”, no plural, mas sim ‘armação’, no singular. No caso dos verbos, é preciso procurá-los por sua forma no infinitivo. Para orientar o trabalho, converse com todos e proponha, em relação às primeiras palavras, que digam como imaginam que aparecem no dicionário; resolva as dúvidas que ocorrerem. É importante que você os ajude, até entenderem bem o mecanismo. (PLE, 2010, p. 110, grifos do autor)

Na etapa 1 do encaminhamento questões acerca da função do dicionário foram ampliadas. A novidade da etapa 3 se dá em relação à forma de apresentação das palavras no dicionário, as quais nem sempre aparecem com todas as suas possibilidades de flexão e afixos.

A segunda leitura, a ser realizada após a conversa sobre a compreensão do texto, visa o estabelecimento das palavras assinaladas como objeto de análise. Este é um recurso metalinguístico uma vez que a criança manipulará a língua com objetivos definidos e relacionados ao seu próprio funcionamento.

As palavras assinaladas em negrito no texto são: *legítima*, *carapaça*, *sobreposta*, *armações* e *ameaças*. Não há no material explicação sobre o critério para a escolha das palavras assinaladas. Possivelmente a relação de familiaridade foi considerada. Palavras muito familiares, por serem conhecidas de seus usuários, são facilmente compreendidas e substituídas, o que anularia a necessidade de buscá-las no dicionário. Palavras menos frequentes, como as assinaladas, exigem a construção de sua compreensão por parte dos usuários da língua, o que levaria à necessidade de realizar a busca no dicionário. Há no planejamento da atividade a orientação para que os grupos de crianças tenham, no mínimo, um dicionário. A utilização de mais um título favorece a aprendizagem sobre a multiplicidade de possibilidades de organização de um dicionário e de maneiras de lidar com a apresentação das palavras. Para ilustrar essas possibilidades, apresentamos o verbete *garganta* em dois dicionários de Tipo 2, ambos pertencentes ao acervo do Plano Nacional Biblioteca na Escola - PNBE:

Garganta sf. **1.** [Anatomia] Parte do pescoço, por onde passam o ar e a comida: goela, gorja – *O médico examinou a garganta da criança.* **2.** [Geografia] Passagem estreita entre montanhas: desfiladeiro, passo – *O rio passa por esta garganta.* Amf. ou smf. **3.** Que conta muita vantagem: fanfarrão – *O pescador garganta pega um peixinho e diz que pegou um tubarão. / Aquele pescador é um garganta.* **Gar.gan.ta.** (MATTOS, 2012, p. 323) (grifos do autor)

garganta (gar.gan.ta) sf **1.** Anat Parte interna do pescoço, por onde passam os alimentos; **2.** *por ext* abertura estreita; **3.** passagem estreita entre montes ou montanhas, desfiladeiro; *adj* **4.** que conta vantagens ou mentiras (*A colega de Gumercindo era mais garganta que ele.*); *sm* **5.** aquele que conta vantagens ou mentiras (*O garganta queria que todos acreditassem nas suas histórias.*). *Estar com um nó na garganta:* estar triste, cheio de emoção. (OLIVEIRA; SARAIVA, 2009, p. 141, grifos do autor)

No Quadro 2 apresentam-se as palavras destacadas no texto e seus correspondentes em Mattos (2011).

Palavras destacadas no texto	Palavras correspondentes em Mattos (2011)
Legítima	Legítimo
Carapaça	Carapaça
Sobreposta	Sobrepor
Armações	Armar
Ameaças	Ameaça
Desovar	Desova

Quadro 2. Palavras destacadas no texto e seus correspondentes segundo Mattos (2011)

O exercício de transformar uma palavra para adequá-la à sua forma tal como aparece no dicionário é uma maneira de corresponder algo concreto, a palavra em negrito a algo abstrato, sua forma sem as flexões. Esta não é uma tarefa simples, pois o objeto a ser encontrado precisa guardar semelhanças ao original de forma a garantir sua identidade, mas adquirir diferenças, de forma a se adaptar ao novo contexto, que, no caso, é a palavra na forma como aparece no dicionário. Ainda que o faça em nível epilinguístico, a criança, ao realizar este tipo de transformação, se apropria de maneira crescente e cada vez mais explícita da morfologia das palavras.

No caso das palavras que têm seus correspondentes no dicionário sob a mesma forma como aparecem no texto, como em *carapaça*, a busca no dicionário ocorre de maneira direta, sendo suficiente o conhecimento do princípio alfabético. No caso das palavras que precisam ser transformadas, as discussões sobre as hipóteses de como devem aparecer, antes da busca no dicionário, podem ser situações reveladoras dos conhecimentos linguísticos das crianças. Os conhecimentos metalinguísticos do professor são importantes para detectar os conhecimentos linguísticos dos alunos e promover questionamentos desafiadores sobre a morfologia. Um exemplo é a reflexão sobre a palavra *sobreposta* e sua forma no dicionário *sobrepor*. A partir da pergunta: *que outras palavras que acabam de maneira semelhante à sobreposta e que aparece no dicionário com terminações semelhantes a sobrepor?*. As palavras *exposta* – *expor* poderiam ser parte da resposta. Diferentemente do professor, que supostamente opera também em um nível metalinguístico, o aluno pode, via conhecimento epilinguístico, perceber semelhanças entre as duplas de palavras e, através de um processo de generalização, passar a buscar no dicionário adjetivos derivados de verbos, como *sobreposta*, em suas formas de verbo no infinitivo e não flexionados, *sobrepor*.

O conhecimento sintático relacionado à flexão de número é acionado a partir da análise das palavras *armações* e *ameaças*. As duas palavras perdem a flexão em seus correspondentes no dicionário. Este tipo de conhecimento costuma ser facilmente aprendido e possibilita economia de esforço e tempo na busca por palavras no dicionário, uma vez que as crianças podem, a partir desta descoberta, flexionar todas as palavras para o singular ao realizarem suas buscas.

De acordo com a tarefa proposta na atividade de substituir as palavras em negrito por sinônimos utilizando o dicionário como recurso, apresentamos no Quadro 3 as definições presentes em Mattos (2011):

Legítima (p. 306)	Legítimo am.1. Que tem a origem que se declara ter: genuíno – <i>Este é um produto legítimo de Portugal.</i> 2. Que se baseia no direito e na justiça – <i>Resistir a uma agressão é um ato de legítima defesa.</i> 3. Nascido de pais casados de acordo com a lei – ‘ <i>Eu sou um filho legítimo</i> ’. > Legitimar v. Ant. falsificado (1), ilegítimo (2 e 3). Le.gí.ti.mo
Carapaça (p. 121)	Carapaça sf. 1. Cobertura dura que protege o corpo de alguns animais – <i>O cágado e a tartaruga têm uma carapaça.</i> Ca.ra.pa.ça
Sobreposta (p. 611)	Sobrepor v. 1. Colocar alguma coisa em cima de outra: superpor – <i>O pedreiro sobrepõe tijolo sobre tijolo para fazer uma parede.</i> 2. Colocar alguma atividade na frente de outra: antepor, prepor – <i>Meu amigo sempre diz que a obrigação do funcionário é sobrepor o trabalho ao divertimento.</i> > Sobreposição sf., sobreposto am. So.bre.por
Armações (p. 57)	Armar v. 1. Entregar a alguém alguma coisa para ataque ou defesa – <i>armar o revólver.</i> 2. Aprontar arma para disparar – <i>armar o revólver.</i> 3. Juntar as partes de alguma coisa para ela funcionar: montar – <i>armar uma tenda.</i> > Armação s.f., armador am. ou sm., armamento sm. Ant.: <i>desarmar.</i> Ar.mar
Ameaças (p. 38)	Ameaça sf. 1. Promessa de prejudicar pessoa ou organização – <i>A ameaça de morte fez com que ele fosse pedir proteção à polícia.</i> 2. Grande possibilidade de acontecer alguma coisa de ruim ou perigosa: iminência, prenúncio – <i>Com a ameaça de uma tempestade, ninguém saiu de casa.</i> A.me.a.ça
Desovar (p. 207)	Desova sf. 1. Ação de botar muitos ovos ao mesmo tempo – <i>É proibido pescar durante a desova, porque a quantidade de peixes iria diminuir muito.</i> > Desovar v. De.so.va

Quadro 3. Definições presentes em Mattos (2011)

Verificamos que, com exceção da palavra carapaça, não há termos suficientes para que as substituições sejam feitas de forma direta, o que leva à necessidade de realizá-las com base nas definições das palavras. Desta forma, a tarefa proposta, encontrar sinônimos, envolve um desafio para além do explicitado. É necessário escolher, entre todas as definições expressas no dicionário, aquela que condiz com o sentido da palavra no texto “Tartaruga-de-pente”. A seguir, mostramos uma possibilidade de resposta para a tarefa:

Legítima – As três definições verificadas em Mattos (2011) são relacionadas respectivamente às ideias de algo genuíno, relacionado à justiça ou à herança. Além da ausência de sinônimos, constatamos a impossibilidade de encontrar um termo adequado ao sentido de legítima no texto tomando como base as definições oferecidas. Logo, a palavra escolhida pelo autor de “Tartaruga-de-pente” é a que melhor se aplica ao texto.

Carapaça – A definição encontrada em Mattos (2011) condiz com o sentido da palavra no texto, “cobertura dura que protege o corpo de alguns animais”. Novamente, no caso dessa

palavra, não encontramos um termo substituto à altura da palavra original. A definição apresentada no contexto da Atividade 26 exige a consideração de que a tartaruga faz parte do grupo de animais que têm seus corpos protegidos por uma cobertura, o que envolve a capacidade de fazer inferências.

Sobrepostas – Das duas definições verificadas em Mattos (2011), a primeira corresponde ao sentido dessa palavra no texto, “colocar alguma coisa em cima de outra”. Ao substituímos o termo original por sua definição, chegamos ao resultado: “[...] Tem a carapaça formada por escamas marrons e amarelas, colocadas umas em cima das outras como as telhas de um telhado”. A tarefa de selecionar dentre as definições apresentadas a que melhor se encaixa no sentido do texto envolve a capacidade de comparar, ou seja, avaliar as semelhanças (todas as definições relacionam-se com a mesma palavra) e as diferenças (uma definição é diferente da outra), a comparação, neste sentido, é uma forma de abstração, uma vez que as palavras são consideradas em seus aspectos não diretamente observáveis. Novamente, os conhecimentos metalinguísticos do professor acerca da morfologia podem auxiliar na proposição de boas questões que auxiliem na aprendizagem dos alunos. Uma das formas de fazê-lo é verificar se eles percebem que a enorme possibilidade de flexões de algumas palavras são fundamentais para a construção dos textos, mas desnecessárias e inviáveis de serem expressas nos dicionários.

Armações – Dentre as três definições apresentadas, as duas primeiras são relacionadas à arma de ataque e defesa, podendo ser descartadas no contexto que nos interessa. A terceira definição “juntar as partes de alguma coisa para ela funcionar” é a que melhor se adapta à palavra armações no texto “Tartaruga-de-pente”. Ainda assim, essa definição não ajuda na substituição da palavra. A compreensão do sentido da palavra no texto já seria suficiente para a escolha de uma substituição. Para tanto, optamos pela palavra *estrutura*, mas não ficamos convencidos do sucesso desta substituição, dado que a palavra original cabe melhor no texto. O texto supõe que o leitor saiba estabelecer uma correspondência entre pente e armações de óculos. Ocorre que para a criança de hoje pentes e armações são feitos de materiais diferentes. Assim, o texto se refere a algo que deu origem ao nome da tartaruga, mas que não corresponde à realidade de hoje. Seria interessante que o professor, na condução da atividade pudesse levar estas questões em consideração para favorecer uma boa interpretação do texto por parte das crianças. Outra consideração a ser feita é que o texto passa a ideia de que a ameaça de extinção se deve ao uso do casco para a fabricação de pentes e armações de óculos. No entanto, o risco de extinção atualmente se deve principalmente ao fato das tartarugas

comerem as cordas dos navios jogadas no mar e se intoxicarem, pois não sabem digerir este produto e por serem também queridas como comida (TAMAR, 2014).

Ameaças – No caso dessa palavra, a segunda definição de Mattos (2011) é a que melhor se insere no texto lido, “grande possibilidade de acontecer alguma coisa de ruim ou perigosa: iminência, prenúncio”. A partir desta definição, escolhemos como substituta a palavra *risco*. O próximo passo envolve conhecimentos morfológicos e sintáticos, transformar *risco* em uma palavra que respeite a sintaxe do texto, de *risco* para *arriscada*. As transformações feitas envolvem gênero, do masculino para o feminino, o acréscimo do prefixo *a*, e do sufixo *ada*. Essas alterações morfológicas geram a transformação do substantivo *risco* para o adjetivo *arriscada*, o que gera o seguinte resultado: “[...] Por isso é uma das mais *arriscadas* de extinção”. Este é um conhecimento importante para o usuário de dicionários, afinal, ao encontrar uma palavra, é necessário adequá-la de modo morfossintático ao texto no qual será inserida. Ainda não satisfeitos com o resultado obtido, realizamos outra transformação: “[...] Por isso é uma das *que correm maior risco* de extinção.” Esta parte da tarefa mostra que muitas vezes não basta substituir a palavra de um texto por outra, sendo necessária sua reescrita. Aprender esse aspecto envolve o conhecimento de que, quando inseridas em um texto, as palavras fazem parte de um todo e não podem ser tratadas da mesma maneira como quando tomadas separadamente como objetos de estudo. O dicionário trata de palavras organizadas em forma de lista e ordenadas pelo princípio alfabético. O texto compreende relações entre palavras organizadas segundo certo gênero textual, dentre outros aspectos.

Desovar – A definição “ação de botar muitos ovos ao mesmo tempo” equivale ao seu sentido conforme o texto lido. Aqui encontramos uma substituição possível: *desovar* = *pôr ovos*. A aplicação desta substituição no texto requer a introdução de uma outra palavra: *seus*. Caso os alunos não percebam a necessidade deste acréscimo, o professor poderá alertá-los, por exemplo, lendo a frase sem esta palavra e depois com a mesma, para que os alunos escolham a melhor forma. Este é um conhecimento interessante para aprendizes da língua: que existem muitas maneiras de dizer/escrever a mesma coisa, mas que o autor do texto precisa optar pela forma mais clara, adequada ao gênero e estética ao se expressar pela escrita.

Da maneira como proposto na Atividade 26, o mecanismo da substituição de palavras a partir do uso do dicionário é experimentado no âmbito da epilinguagem. A repetição deste mecanismo em diferentes situações de escrita leva a um processo crescente de conscientização dos conhecimentos envolvidos e assim favorece o desenvolvimento da

metalinguagem, quando então o aluno pode verbalizar os conceitos por trás de suas ações e justificar teoricamente as transformações realizadas nas palavras em negrito.

Resumindo, a análise da terceira etapa da Atividade 26 mostra que nem sempre encontramos um substituto a um termo com a ajuda de um dicionário e aponta para a multiplicidade de definições cabíveis a ele, sendo necessária a compreensão do texto no qual se insere uma palavra para a escolha de sua definição.

Etapa 4 do encaminhamento

Para as primeiras palavras assinaladas, proponha uma conversa coletiva para que antecipem sua forma no dicionário. A partir da terceira palavra, deixe que façam a busca dos sinônimos. (PLE, p.110)

Essa etapa, de fato, é apenas uma retomada da anterior, sugerindo um modo de realizar a conversa com os alunos.

Etapa 5 do encaminhamento

“Quando terminarem, socialize as respostas, discutindo as mudanças que foram necessárias para localizar cada uma das palavras.” (PLE, 2010, p.110)

A realização desta atividade envolve muitas ações e a maneira como cada grupo de alunos as realiza é particular. Socializar, isto é, compartilhar os caminhos percorridos pelos grupos é uma maneira de definir regras gerais que possibilitam verificar se as substituições conservam o termo original ou produzem deformações, a serem corrigidas. O desenvolvimento de habilidades metalinguísticas, que envolvem tomar a língua como objeto de atenção, reflexão e teorização, coletiva neste caso, é favorecido nas socializações das aprendizagens, uma vez que habilidades de manejo, reflexão e conferência sobre a língua são constantemente requeridas, tais como: compreender significações, ignorar as que não interessam, considerar as pertinentes, encontrar a melhor correspondência, fazer escolhas, tomar decisões, inferir, interpretar, comparar, isto para cada mudança feita nas palavras a serem consultadas. O interessante é que estas habilidades valem para qualquer palavra, mas precisam ser aplicadas caso a caso, levando em conta o sentido da palavra no texto. O

A primeira etapa do encaminhamento consiste em orientar os alunos sobre a tarefa de resolver uma cruzadinha e sugere o uso do dicionário no caso de dúvidas ortográficas. O fato de haver quadradinhos que podem ficar vazios é uma forma de garantir que a determinação da quantidade de letras não seja dada a partir da contagem dos mesmos e que este não seja um fator facilitador das questões ortográficas. Essa estratégia elimina a dica usual em textos desse tipo e convida o aluno a acionar seus conhecimentos ortográficos de forma implícita.

Etapa 2 do encaminhamento

Antes de começarem a trabalhar, certifique-se de que todos sabem exatamente quais palavras devem ser escritas, ou seja, se identificaram corretamente o nome de cada desenho. (PLE, 2010, p. 113)

Figura 3. Etapa 2 do encaminhamento da atividade 27

Trata-se nessa etapa de reconhecer imagens e identificar na cruzadinha o nome a ser escrito. As figuras correspondentes a bruxa, espelho, girafa, abelha, carrossel, dinossauro, relógio, abacaxi e pinguim, dificilmente receberiam outros nomes no contexto de uma cruzadinha. As palavras cachorro, guitarra e carrossel podem ser nomeadas por cão, violão e circo, respectivamente, porém, nesses casos, a quantidade de espaços para a escrita das palavras sugere as nomeações conforme consta no gabarito da cruzadinha. A imagem do fantasma pode ser nomeada como monstro e, diferentemente do que ocorre com as palavras cachorro, guitarra e carrossel, a quantidade de quadradinhos disponíveis para cada uma delas não ajuda na decisão. As duas palavras têm quantidade próxima de letras – fantasma (8) e monstro (7) - e o fato de poder haver espaços em branco as torna equivalentes neste aspecto.

Etapa 3 do encaminhamento

Dê um tempo para que preencham a cruzadinha. Não responda às dúvidas relacionadas às letras de cada palavra, pois é importante escreverem o nome de cada desenho. (PLE, 2010, p.112)

Atividades como a cruzadinha envolvem conhecimentos sobre a escrita correta de palavras e relações ortográficas entre as palavras que se cruzam. Quando há palavras que se cruzam, esta pode ser outra pista que pode ajudar a criança a pensar sobre a solução de problemas ortográficos, se houvesse palavras que compartilham uma letra que tenha outras concorrentes do ponto de vista fonológico, com ‘u’ e ‘l’, ‘m’ e ‘n’ com som de semivogal e sinal de nasalização, por exemplo. Na terceira etapa do encaminhamento, as soluções ortográficas dependem dos conhecimentos que as crianças já têm e que aprendem a partir das “dicas” fornecidas pela estrutura da cruzadinha. As “dicas” referem-se, primeiro, à quantidade de quadradinhos disponível para a escrita da palavra, ainda que, no caso da cruzadinha da Atividade 27, há sobra de espaços em alguns casos. E, segundo, às letras definidas pela escrita de palavras já resolvidas, que se cruzam com novas palavras a desvendar na cruzadinha.

Apresentamos a seguir a análise de cada uma das palavras da cruzadinha e os possíveis recursos para suas soluções de problemas ortográficos:

Bruxa - Há seis espaços disponíveis para a escrita da palavra bruxa. Segundo o princípio fonológico essa palavra poderia ser grafada com X ou com CH, uma vez que ambas as grafias representam o mesmo som. Como a quantidade de espaços não é uma pista disponível, a consulta ao dicionário é a maneira mais sensata de se fazer a verificação ortográfica, caso a

criança já tenha o conhecimento destas duas formas de expressão do mesmo som na língua, ou não tenha ainda o conhecimento ortográfico da mesma consolidado. Sabendo-se que um dos espaços pode ser inutilizado, a consulta ao dicionário é a maneira mais sensata de se fazer a verificação ortográfica.

Fantasma - A última letra de bruxa indica a localização do A do meio da palavra fantasma. Esta informação indica o último espaço como o que sobra. Devido ao alto grau de transparência da palavra fantasma, sua grafia é previsível.

Abacaxi - O primeiro A do fantasma indica o início da palavra abacaxi, que, em sua versão ortográfica convencional, revela o último espaço como o que sobra. O XI de abacaxi é um caso de opacidade da língua, porque, assim como ocorre em bruxa, sua representação fonológica também pode ser o CH. Nesse caso, é a consulta ao dicionário que aferirá a grafia correta.

Cachorro - O último A do fantasma indica o primeiro A do cachorro, o que resolve o problema da localização do espaço vazio. A palavra cachorro pode gerar duas dúvidas ortográficas relacionadas ao uso das letras: CH ou X e RR ou R. No caso de a criança considerar a grafia RR, a quantidade de espaços restantes poderia fornecer uma dica com relação à grafia CH, o que dispensa a averiguação da palavra no dicionário. No caso de a criança considerar a possibilidade de R ou RR e de CH e X, torna-se necessária a consulta ao dicionário.

Escada – Segundo o princípio fonológico a palavra escada poderia ser também grafada como iscada. Como a primeira letra de escada coincide com a primeira letra de espelho, caso a criança apresente dúvida sobre o uso do E ou do I, o dicionário será necessário para a averiguação acerca da ortografia.

Espelho – Assim como ocorre no caso de escada, no caso de se considerar o I como sua vogal inicial, o dicionário seria necessário.

Dinossauro - A letra D da palavra escada sugere o início de dinossauro. Uma possibilidade é que a criança escreva esta palavra da maneira convencional. Outra possibilidade é que a escreva com Ç. Neste caso, provavelmente escreverá carrossel com apenas um R e poderá supor que o último espaço é dispensável.

Abelha - O L de carrossel indica a localização do L de abelha. Caso a criança tenha dúvida sobre o uso do LH ou do LI, precisará aguardar o momento da atividade reservado para as verificações ortográficas no dicionário.

Girafa - A grafia de girafa ou de relógio com G ou J também não tem possibilidade de ser conferida com a resolução da cruzadinha, dado que não há “dicas” vindas de letras de outras palavras ou de possíveis espaços vazios. Novamente, o uso do dicionário se faz necessário para a verificação ortográfica.

Professora – Segundo a equivalência sonora de Ç e SS, a palavra professora pode gerar dúvidas quanto à grafia correta, sendo que a verificação no dicionário apontaria para a escrita convencional.

Pinguim - As casas reservadas para a escrita de pinguim cruzam apenas com a palavra guitarra, sendo que as duas constituem uma segunda cruzadinha, dado que não há ligação entre essas palavras e as outras que compõem a primeira. Não identificamos a razão deste fato.

Guitarra – A palavra guitarra cruza com a palavra pinguim no primeiro I de cada uma delas. Esta “dica”, a partir da escrita de pinguim, indica para o último espaço como o que sobra.

Etapa 4 do encaminhamento

“Quando terminarem, oriente-os para consultar no dicionário a escrita de cada uma das palavras, certificando-se de tê-las escrito corretamente.” (PLE, 2010, p.112)

Conforme sugerido no planejamento da atividade, as crianças devem resolver a cruzadinha em duplas ou quartetos. Essa forma de organização favorece discussões no decorrer da atividade nas quais hipóteses são confrontadas e saberes compartilhados. No caso da cruzadinha, além das discussões entre as crianças, há dicas que ajudam nas decisões ortográficas, como a quantidade de quadradinhos destinados à escrita de cada palavra e as letras localizadas no cruzamento entre as palavras. Sendo assim, torna-se provável que, ao final da atividade, a maioria das questões ortográficas tenha sido resolvida, fato que define o uso do dicionário, nesse caso com a função de verificação e não de descobertas ortográficas. Mesmo nesta fase de verificação ‘apenas’, o dicionário poderia causar surpresas e reflexões, em casos em que as pistas da cruzadinha não dão conta das grafias concorrentes para as palavras da língua, o que poderia ainda gerar uma boa conversa com as crianças sobre a poligrafia e polifonia da língua, o que é e qual a função da ortografia na nossa escrita, diferenças e relações entre a língua falada e escrita. Abordar, trocar ideias e informar as

crianças sobre estas questões de ordem metalinguística, pode ajudá-las a alcançar uma compreensão mais ampla da língua e a lidar de modo mais claro e produtivo com os desafios ortográficos que ela encontra na leitura e na escrita.

Etapa 5 do encaminhamento

Para finalizar, proponha uma conversa em que cada dupla (ou cada quarteto) fale das palavras que foram escritas de maneira incorreta (por exemplo: um dos grupos pode ter escrito a palavra GIRAFa com J e só ter corrigido após a consulta). (PLE, 2010, p. 112)

Este é um momento rico para o professor avaliar os conhecimentos e as dúvidas de cada criança e do grupo como um todo, bem como a importância dada pelos alunos ao uso do dicionário como ferramenta para consulta ortográfica. Sugerimos que o professor proponha aos alunos a escrita das palavras presentes na cruzadinha para que, assim, se possa confrontar suas hipóteses com a escrita convencional favorecida pelo uso do dicionário e pela estratégia de se escrever palavras no contexto de um jogo. Um desafio que o professor também pode oferecer às crianças é montar coletivamente novas cruzadinhas ou pedir que montem cruzadinhas para desafiar outros grupos da sala ou de outras salas, o que exigiria a coordenação de princípios e conhecimentos adquiridos sobre o jogo e sobre os aspectos da língua trabalhados na atividade anterior. A professora pode apresentar alguns facilitadores e restrições para tornar a atividade plausível para as crianças, tais como oferecer previamente uma lista de palavras a partir das quais possam montar a cruzadinha, limitar o número de letras ou sílabas e assim por diante. Outra sugestão é de que este tipo de proposta seja ensaiada ou vivenciada pelo grupo de professores, em horário de HTPC por exemplo, para experimentarem o nível de dificuldade e as dúvidas que podem surgir durante a atividade a ser proposta às crianças, bem como a identificação do conhecimento linguístico, conceitual e de habilidade metalinguística requerido para sua execução.

5.4 Atividade 28: Ditado com consulta ao dicionário

O objetivo da Atividade 28 é “aprender a utilizar o dicionário para decidir a escrita correta de uma palavra” (PLE, 2010, p.114). No planejamento, orienta-se os alunos a trabalharem individualmente e que cada um tenha um dicionário para consulta. A atividade

dura cinquenta minutos. O encaminhamento é feito em sete etapas, descritas no início da análise de cada uma delas.

Análise

Etapa 1 do encaminhamento

Explique aos alunos que você vai ler um texto sobre as tartarugas marinhas e depois fazer um ditado, mas um ditado diferente. Eles podem interromper quando tiverem dúvidas referentes à escrita de alguma palavra. E para resolver tais dúvidas vão consultar o dicionário antes de escrever a palavra. Enquanto isso, você interrompe o ditado e recomeça após a consulta e a escrita da palavra que apresentou uma dificuldade ortográfica. (PLE, 2010, p. 114)

A primeira etapa do encaminhamento da Atividade 28 apresenta a tarefa proposta, de escrever um texto a partir de um ditado. Nesta apresentação inicial já é apontada a necessidade da atenção para as questões ortográficas por parte dos alunos.

Etapa 2 do encaminhamento

Leia para a classe este pequeno texto sobre as tartarugas marinhas.

Você sabia que...

A tartaruga marinha absorve muito sal ao ingerir água do mar. Para que o excesso dessa substância não cause sua morte, o sal é eliminado em suas lágrimas. (PLE, 2010, p. 114, grifo do autor)

Dentre as palavras do texto lido, elegemos para análise as palavras *absorve*, *muito*, *sal*, *ingerir*, *excesso*, *substância* e *cause*, por terem em suas respectivas representações escritas mais de uma possibilidade de grafia em função da relação grafofonêmica.

Etapa 3 do encaminhamento

“Após ler o texto, converse com as crianças para que contem o que compreenderam.”
(PLE, 2010, p. 114)

A terceira etapa do encaminhamento sugere uma conversa sobre a compreensão do texto por parte das crianças depois da leitura feita pelo professor. Não identificamos em nossa análise uma relação direta entre a compreensão do texto e as escolhas ortográficas, mas

concordamos que esta etapa é importante, uma vez que situa o contexto ao qual as palavras a serem analisadas pertencem. Por exemplo, ainda que a palavra *absorve* seja desconhecida por uma criança, a partir da compreensão do texto como um todo é possível inferir seu significado, como algo relacionado a engolir, ao mobilizar conhecimentos de instância sintática, semântica e pragmática. Esta descoberta, no entanto, não auxilia a aprendizagem ortográfica sobre essa palavra.

Etapa 4 do encaminhamento

“Inicie então o ditado, lendo mais pausadamente para dar tempo de os alunos escreverem. Oriente-os a manifestar em voz alta as dúvidas sobre a escrita correta de alguma palavra.” (PLE, 2010, p. 114)

Apresentamos a seguir as palavras que consideramos que, segundo nossa hipótese, podem provocar dúvidas ortográficas, devido à característica de opacidade que apresentam e suas possíveis representações gráficas considerando-se apenas o princípio fonológico:

Absorve - absorve, abissorve; abçorve; abssorve; absorv; absorvi

Muito – muito, muinto; muintu

Sal – sal, sau

Ingerir – ingerir, injerir

Excesso – excesso, essesso; ecesso; exceço; excessu

Substância – substância, subistância, substânsia

Cause – cause, calze; calzi; cauze; causi; cauzi

Etapa 5 do encaminhamento

“Quando um aluno expuser uma dúvida, proponha uma discussão coletiva. Talvez seja possível resolver a questão a partir dos conhecimentos dos colegas.” (PLE, 2010, p. 114)

As conversas sobre dúvidas ortográficas são contextos ricos de explicitação de hipóteses e construção de novos conhecimentos. Verbalizar e compartilhar hipóteses

ortográficas implica organizar o pensamento com coerência para que o outro compreenda. Por esta razão, as discussões coletivas são práticas importantes no desenvolvimento da metalinguagem. Apresentamos novamente a lista de palavras presentes no texto sobre as tartarugas marinhas que podem gerar dúvidas ortográficas, recorrendo, desta vez, sobre os conhecimentos linguísticos presentes nas possíveis reflexões ortográficas anteriores às buscas das palavras no dicionário.

Absorve - Caso uma dúvida a respeito da grafia de *absorve* seja apresentada pelas crianças, conhecimentos morfológicos e ortográficos podem dar pistas. O reconhecimento do prefixo *ab* considerando-se que, neste caso, a letra B não é seguida de uma vogal, auxiliaria a decisão sobre sua grafia. Outra possível dúvida se dá em relação ao uso de S ou SS. Nesse caso, o conhecimento da regra ortográfica de que, após uma consoante o S tem “som forte” basta para o alcance da grafia correta de *absorve*.

Muito – Por se tratar de uma exceção da língua portuguesa, a grafia da palavra *muito* requer memorização.

Sal - Caso as crianças apresentem dúvida quanto o uso do U ou do L na palavra *sal*, o professor poderia enriquecer a conversa a partir de perguntas como: que palavras da família lexical de *sal* vocês conhecem? Neste momento, possivelmente as crianças diriam palavras como: *saleiro*, *salgadinho*, *salpicar*. Relacionar palavras da mesma família pode ser uma boa fonte para decisões ortográficas. Escrever a palavra *saleiro* poderia levá-las à hipótese de que *sal* se escreve com L. Encontrar palavras da mesma família é um exercício morfológico, uma vez que, a partir de uma raiz, como *sal*, agregam-se afixos para a formação de novas palavras.

Ingerir – Considerando-se apenas a dimensão fonológica, a palavra *ingerir* poderia ser grafada com G ou J. Dificilmente os conhecimentos morfológicos dos alunos seriam suficientes para levar à conclusão de que a letra correta é a g, uma vez que palavras da mesma raiz: *gerir*, também poderiam ocasionar o mesmo tipo de dúvida. Neste caso, conhecimentos morfológicos do professor seriam de grande valor, como por exemplo, o fato de que a palavra *ingerir* pertence à mesma família da palavra *gestão*, e, portanto, se escreve com g.

Excesso – Por se tratar de uma palavra opaca quanto à sua grafia, dificilmente uma conversa entre as crianças seja suficiente para a tomada de decisões ortográficas sobre sua escrita, sendo necessário o recurso da memorização, na interação com o dicionário, com os colegas e com o auxílio do professor.

Substância – A consideração da escrita de substância com o I depois do B pode ocorrer em função de sua fonologia. Nesse caso, a hipótese de escrita gera o resultado *subistância*. Diante da apresentação dessa hipótese, o professor poderia fazer a seguinte pergunta: “Que outras palavras vocês conhecem que começam com sub?”. Possíveis respostas seriam submarino, submerso, submundo, subterrâneo ou subnutrido. Ao pensarem sobre os significados destas palavras e a função de *sub*, as crianças poderiam perceber que se trata de coisas localizadas abaixo de algo, da terra, da água ou do nível esperado de nutrição. A consulta ao dicionário tendo em vista as definições dessas palavras poderia ser sugerida como forma de verificar se estes pensamentos compartilhados são verdadeiros.

Cause – As dúvidas geradas pela grafia de *cause* dificilmente seriam sanadas apenas pela conversa entre as crianças, o que levaria à busca no dicionário.

Etapa 6 do encaminhamento

“Se for impossível sanar a dúvida recorrendo à classe, proponha uma consulta aos dicionários.” (PLE, 2010, p. 114)

Apresentamos a seguir algumas possibilidades de discussão a respeito de conhecimentos linguísticos a partir da verificação ortográfica das palavras selecionadas por nós. A paginação mencionada após cada palavra refere-se à sua localização em Mattos (2011):

Absorver (p. 12). Caso a busca por absorver inicie a partir das hipóteses de escrita *abissorve* ou *abçorve*, a inexistência dessas palavras indicará o erro ortográfico. Logo, novas possibilidades de escrita deverão ser consideradas. No caso de *abssorve*, devido à proximidade da localização da palavra hipotética e a da palavra real, sua forma convencional de escrita será descoberta. A busca pela palavra absorve pode gerar uma discussão envolvendo conhecimentos morfológicos, uma vez que todas as palavras da página na qual se encontra começam com *ab*. Questionamentos a respeito dessa coincidência levam à diferenciação da função de *ab* quando é e quando não é prefixo da palavra à qual pertence. Avançar nessa discussão gera a necessidade de buscar a definição das palavras, além do conhecimento do significado de *ab* como prefixo. O prefixo *ab* tem origem latina e indica afastamento ou separação (FARACO; MOURA; MARUXI JR., 2012). O mesmo sentido desse prefixo é encontrado em Viaro, como mostramos a seguir:

Ab-: tem o significado de ‘afastamento’, donde o sentido de ‘separação’ (resultado do afastamento: ab.duzir), ‘privação’ (consequência do afastamento: ab.dicar). Desse sentido básico nascem outros mais abstratos como ‘recusa’ (afastamento voluntário: abs.têmio), ‘negação’ (decorrente da privação: ab.jurar), ‘anulação’ (decorrente da negação: ab.rogar), ‘extinção’ (decorrente da palavra ab.olir). (2004, p. 30, grifos do autor)

Para ilustrar as possibilidades de leitura de *ab* no início de palavras, apresentamos as definições de três palavras, sendo que em apenas duas *ab* tem a função de prefixo.

Absorver v. **1.** Recolher alguma coisa para dentro de si mesmo: sorver – *A parede absorveu a umidade.* **2.** Fazer alguém gastar alguma coisa: consumir, sorver – *O trabalho foi muito grande e absorveu as minhas forças.* **3.** Ocupar inteiramente a atenção de alguém – *A música absorveu o público.* **Absorver-se.** **4.** Ficar com o pensamento inteiramente voltado para pessoa ou coisa: concentrar-se – *O professor se absorveu na aula e passou da hora de sair.* > **Absorção** sf., **absorvente** amf. ou sm., **absorto** AM. **Ab.sor.ver**

Abstrair v. **1.** Considerar alguma coisa isoladamente, fora do conjunto de que ela faz parte: apartar, desconsiderar, excluir, isolar – *Abstraindo os erros de ortografia, sua redação está boa.* **Abstrair-se.** **2.** Deixar de considerar alguma coisa: alhear-se, apartar-se, desligar-se, distrair-se – *Pensando nos seus problemas, ele se abstrai da conversa à sua volta.* > **Abstração** sf., **abstrato** am. **Abs.tra.ir**

Abrupto am. **1.** Que tem uma descida quase vertical: escarpado, íngreme – *uma rocha abrupta – uma encosta abrupta.* **2.** Cheio de grosseria e falta de delicadeza: áspero, ríspido, rude – *Despediu-se secamente, com um gesto abrupto.* **A.brup.to.** (MATTOS, 2011, p.12, grifos do autor)

As três definições acima apresentadas mostram três usos diferentes de *ab* no início das palavras. Ainda que em absorver e abstrair *ab* tem a função de prefixo, é utilizado com sentidos opostos. Em abstrair, sua definição está de acordo com Faraco, Moura e Maruxi Jr. (2012) e Viaro (2004), uma vez que indica afastamento ou separação. O curioso é que o mesmo prefixo é utilizado no sentido contrário em absorver, recolher algo para dentro. Já em abrupto, *ab* é apenas a representação gráfica do começo da palavra, não apresentando sentido independente.

Muito (MATTOS, 2011, p. 448). A busca por muito, seja sob a forma de muinto ou muintu também ocasionará facilmente o encontro da escrita ortográfica. Isto se deve ao fato de que, ao seguir a ordem alfabética das letras iniciais da palavra muito no contexto da consulta ao dicionário, encontra-se sua grafia convencional sem dificuldades.

Sal (MATTOS, 2011, p. 590). Considerando-se as hipóteses de escrita de sal com U ou com C, sau / çau, a consulta ao dicionário comprovará a inexistência das duas palavras. Como dito

na Etapa 5 do encaminhamento, conhecimentos morfológicos relacionados às derivações de sal, como saleiro, podem ajudar na decisão por sua escrita com L.

Ingerir (MATTOS, 2011, pp. 367 e 368). A busca de ingerir sob a forma de injerir levaria à constatação da inexistência desta palavra, o que implicaria na consideração da possibilidade de escrita com g. Conhecimentos morfológicos do professor sobre o prefixo in, ou a raiz ger poderiam enriquecer a conversa sobre esta palavra. Aprendizagens decorrentes deste tipo de problematização poderiam se referir à função do prefixo in ou à escrita com g em palavras cuja origem seja relacionada à palavra *gestão*.

Excesso (MATTOS, 2011, p. 282). Diante das possibilidades de representação grafofonológica da palavra excesso provavelmente as crianças não chegariam a uma conclusão sobre sua escrita ortográfica, o que certamente as levaria a realizar uma consulta ao dicionário. Caso a criança busque a palavra excesso como essesso ou exceço não encontrará nenhuma dica a respeito da escrita ortográfica. Diante da hipótese de que seja escrita como excessu poderá ver sua forma correta e descobrir que, apesar de considerar a última letra sendo u, hipótese oriunda da oralidade, esta palavra termina com a letra o.

Substância (MATTOS, 2011, p. 619). A regra da inexistência da letra i depois do prefixo sub pode ser percebida na ação de buscar a palavra substância sob a forma de subistância. No caso da mesma ser procurada como substânsia, a criança encontrará a forma correta sem dificuldade.

Causar (MATTOS, 2011, p.128). A palavra presente no texto sobre as tartarugas marinhas é cause. É necessário flexionar esse verbo no infinitivo para localizá-lo no dicionário, conforme visto na Etapa 3 do encaminhamento da Atividade 26. O conhecimento da regra ortográfica de que a letra S, depois de L tem “som forte”, anula o uso de L na grafia de cause, uma vez que, nesse caso, o S tem som de Z. Diante da hipótese da grafia com Z, calzar, a constatação de que essa palavra não existe no dicionário leva à consideração de sua grafia com S.

Etapa 7 do encaminhamento

“Quando terminar, escreva o texto na lousa para ajudar cada um a fazer a correção de seu trabalho.” (PLE, 210, p. 114)

A correção é uma etapa muito importante das atividades de escrita e há muitas formas de fazê-la. Quanto maior a autonomia do aluno nesse tipo de situação, maior a possibilidade de aproveitamento. Nesse momento, hipóteses são confirmadas ou refutadas e novos conhecimentos são consolidados.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho foi analisar a relação entre conhecimentos linguísticos implícitos e explícitos em quatro atividades de língua portuguesa destinadas à aprendizagem do uso do dicionário por alunos do terceiro ano do Ensino Fundamental. Procuramos verificar em cada passo dos objetivos, do planejamento e do encaminhamento das atividades da sequência didática *Dicionário o “pai dos inteligentes”* a presença de conhecimentos fonológicos, morfológicos, ortográficos e sintáticos e seus níveis de explicitação. As três etapas mencionadas encontram-se no Caderno *Guia de Planejamento e Orientações Didáticas – Professor – 2ª série, Volume I*.

Constatamos a ausência de menção explícita às quatro instâncias linguísticas nos textos de orientação para o professor, mesmo porque não era propósito do Programa ensiná-las aos alunos. No entanto, julgamos procedente tais análises pois elas podem ser úteis a ele. Conhecendo estes aspectos da língua, os professores podem fazer melhores questionamentos aos alunos, antecipando de modo consciente, algo que futuramente terão de aprender. A seguir faremos uma síntese da análise e discussão de cada atividade com o objetivo de ilustrar como conhecimentos linguísticos do professor podem promover aprendizagens – implícitas ou explícitas – aos alunos sobre a língua escrita.

A atividade 25: Ordem Alfabética tem como objetivo que os alunos aprendam a organização das palavras no dicionário segundo o princípio alfabético. Por meio do manuseio de livros desse gênero sugerem-se discussões sobre suas características ora com todas as crianças, ora com elas distribuídas em quartetos. As conversas abordam aspectos gerais observados pelos alunos sobre os dicionários, a forma de organização das palavras (palavras em lista, negritos, relação entre letras iniciais e partes – início, meio e final do livro). Abordam, igualmente, aspectos específicos, como a validade do princípio alfabético como organizador das palavras levando-se em consideração a primeira letra diferente da esquerda para a direita em relação à palavra antecedente.

Analisar a atividade 25 sob a ótica dos conhecimentos linguísticos justifica a exploração do dicionário como meio eficaz de introduzir aspectos da fonologia, morfologia e ortografia. O primeiro encontra-se nas reflexões sobre as partes das palavras, suas sonorizações e representações gráficas. O segundo se expressa na análise das palavras em

suas significações e formas de apresentação. O terceiro, no reconhecimento do dicionário como ferramenta auxiliar na decisão sobre a escrita correta das palavras.

Constatamos a prevalência do conhecimento de tipo implícito nas propostas relativas à atividade 25. Ressaltamos, no entanto, a importância de o professor reconhecer tal conhecimento linguístico de um modo explícito. Se para o aluno esse conhecimento faz parte da exploração e das discussões em um nível implícito, é importante que o professor tenha consciência e clareza dos conhecimentos envolvidos e intencionalidade nos questionamentos feitos. Esse exercício metalinguístico do professor qualifica sua escuta para os conhecimentos dos alunos, revelados em suas ações e comentários.

Notamos uma diferença no modo como objetivo e encaminhamento da atividade 25 foram propostos. O objetivo é conhecer a ordem alfabética. O encaminhamento é que o professor converse com seus alunos, explicando que a atividade se destina a aprender a usar o dicionário. Pode-se inferir que na forma de proposição do objetivo e seu encaminhamento não está explícita a finalidade da atividade que é de proporcionar à criança a possibilidade de conhecer o princípio alfabético como organizador das palavras no dicionário.

Reunir crianças em quartetos ou discutir com a classe toda possibilita, de fato, uma troca interpessoal, que favorece a discussão e a socialização de descobertas, ou seja, que promove a construção do conhecimento do tipo explícito. Considerando-se a importância de atividades interativas, sugerimos o jogo *Para Frente Para Trás* como atividade complementar. O jogo foi elaborado pela autora deste trabalho e tem o mesmo objetivo da quarta etapa da Atividade 25, que os alunos desenvolvam a competência de realizar buscas rápidas e eficazes no dicionário. Este serve de exemplo também para o potencial que o material disponível, mediante seus objetivos, oferece para a elaboração de novas atividades pelo professor.

O objetivo da Atividade 26 é apresentar a forma pela qual as palavras aparecem no dicionário. Para cumprir tal objetivo propõe-se que os alunos realizem substituições de palavras em negrito presentes no texto *Tartaruga-de-Pente* por sinônimos utilizando o dicionário como ferramenta. A realização da tarefa proposta explicita que nem sempre palavras são encontradas no dicionário em todas suas possibilidades de apresentação. Nos dicionários de tipo 2 dos acervos enviados pelo PNLD os substantivos e adjetivos aparecem no masculino e no singular e os verbos no infinitivo. O professor conhecedor das questões morfológicas envolvidas nas diferenças entre palavras tal como aparecem no texto e seus

termos correspondentes no dicionário pode proporcionar questionamentos favorecedores de aprendizagem sobre morfologia e sintaxe.

O conhecimento morfológico sobre a relação entre afixos e a forma como as palavras aparecem no dicionário seria útil na aplicação da Atividade 26. Na busca pela palavra *sobreposta* os alunos encontrarão *sobrepor* em Mattos (2011). O professor atento ao fato de que o prefixo *sobre* está presente em todas as palavras da coluna na qual se encontra *sobrepor* no dicionário mencionado, pode questionar os alunos sobre essa coincidência. Essa percepção pode favorecer o conhecimento de que, uma vez encontrada a coluna das palavras com prefixo *sobre*, as buscas por palavras com o mesmo prefixo devem ser feitas considerando-se a raiz e não o início da palavra.

O conhecimento sintático sobre as formas flexionais das palavras presentes no dicionário é importante para a aproximação dos alunos aos conceitos como gênero e número no contexto gramatical. Utilizando o mesmo exemplo do parágrafo anterior, para a localização do termo correspondente à palavra *sobrepostas* no dicionário é necessária a realização de duas transformações. As mesmas referem-se à passagem do feminino para o masculino e do plural para o singular.

A tarefa proposta na Atividade 26 implica duas relações complexas e interdependentes. A primeira refere-se à relação entre uma palavra e o texto ao qual pertence. Diferentemente de sua independência quando tratada como um todo, a palavra quando inserida em um texto passa a depender do conjunto de palavras que compõem o mesmo para ter garantidos seu significado e forma de apresentação. Por essa razão, a tarefa de substituir palavras por seus sinônimos é complexa e depende da interpretação do texto (Paula, 2007). O problema identificado diz respeito a aspectos semânticos das palavras, mas questões relacionadas à sintaxe também estão presentes. Para que uma palavra possa ser substituída em um texto deve-se preservar seu sentido e sua forma. Como visto no segundo capítulo deste trabalho, segundo Rosa (2005), é a flexão das palavras que garante a concordância entre os termos de uma frase.

A segunda relação mencionada refere-se a uma palavra e seus sinônimos. Autores como Antunes (2012) criticam atividades que, como a Atividade 26, sugerem a substituição de palavras por outras em um texto. A autora aponta a impossibilidade de equivalência absoluta entre termos e o problema da coesão nesse tipo de substituição. A análise da Atividade 26 realizada neste estudo confirma as ideias de Antunes, dado que não foram encontrados termos correspondentes tão eficazes quanto os originais no texto.

A Atividade 27: “Uso do dicionário – escrita das palavras” tem como objetivos que os alunos consultem o dicionário para saber a escrita de uma palavra e aprendam a usar o dicionário (PLE, 2010, p. 112). A tarefa consiste em resolver uma cruzadinha em duplas ou quartetos de crianças e fazer a verificação ortográfica das palavras utilizando o dicionário. Para palavras com possibilidades de escrita com diferentes quantidades de letras em função da relação grafonêmica, ou seja, as que possuem sons que podem ser graficamente representados de mais de uma maneira (x – ch, r –rr, etc.) os autores do material analisado deixaram quadradinhos a mais, de forma a não deixarem dicas ortográficas na definição da quantidade de letras.

A resolução da cruzadinha, em duplas ou trios, favorece a explicitação das hipóteses ortográficas das crianças uma vez que terão que discutir com os colegas para chegarem a um consenso sobre a forma correta da escrita dos nomes das figuras apresentadas. O professor conhecedor das regras ortográficas pode ficar atento a estas discussões e analisar na fala de seus alunos quais explicações dão sobre as escolhas ortográficas realizadas e fazer questionamentos que problematizem os saberes provisórios e que avancem em suas hipóteses, indo, progressivamente, ao encontro da escrita convencional.

A atividade 28: “Ditado com consulta ao dicionário” tem como objetivo que as crianças aprendam a utilizar o dicionário para decidir a escrita correta de uma palavra. Diferentemente da Atividade 27, na qual os alunos devem usar o dicionário para verificação ortográfica, a Atividade 28 orienta seu uso para consulta sobre a escrita correta das palavras. Como neste caso os alunos escreverão as palavras depois da consulta, suas hipóteses ortográficas se evidenciarão nos próprios procedimentos de busca e não mais no texto escrito. Pretende-se desta forma, que as palavras tenham garantidas suas formas convencionais de apresentação.

Questionamentos feitos pelo professor sobre morfologia e ortografia são convenientes nas conversas sobre as dúvidas ortográficas. Palavras com prefixo terminado em *b*, como *absorve* e *substância* indicam sua escrita ou busca no dicionário considerando-se a ausência de vogal depois do *s*, conhecimento que pode ser generalizado e resolver dúvidas ortográficas em situações semelhantes. A relação entre palavras e suas derivações também pode ser explorada nos questionamentos sobre dúvidas ortográficas sobre a palavra *sal*. Caso os alunos considerem a possibilidade de sua grafia com *u* o professor pode incentivá-los a lembrar de palavras da mesma família, como *saleiro* ou *salina*. Considerando-se que essas palavras são

escritas com a letra *l*, esse tipo de associação favorece a decisão ortograficamente correta sobre a palavra *sal*.

O reconhecimento por parte do professor de que a ortografia pode ser definida por regras e por convenções auxilia a orientação da discussão sobre as palavras *muito* e *excesso*. Ambas apresentam grafia incomum, o que sugestiona o recurso da memorização. No entanto, essas palavras não coincidem no grau de familiaridade. A palavra *muito* tem frequência alta nos textos escritos e deve exigir-se sua memorização antes do que ocorre com a palavra *excesso*, que aparece com menor frequência.

Retomar conhecimentos linguísticos que podem estar presentes na condução das quatro atividades mencionadas confirma a hipótese de que o professor ciente desses aspectos linguísticos tem condições de realizar um ensino mais rico e deliberado do que aqueles que não possuem tal ciência. O professor tem condição de lidar com conhecimentos implícitos dos alunos com maior intencionalidade e eficiência quanto mais conhecer de modo explícito o que pretende ensinar e mesmo o que ultrapassa seu conteúdo de ensino. Daí a importância da formação continuada, a acontecer dentro e fora da escola. O contexto de formação permite ao professor avançar em seus conhecimentos, superando assim o que o material didático explicita como objetivos.

Conhecimentos implícitos tornam-se explícitos ao longo do processo de escolarização e novos conhecimentos implícitos passam a integrar o campo de saberes dos aprendizes e professores. Dada a relevância e coexistência dessas duas formas de conhecimento, confirma-se a importância da escola e, portanto, do professor como favorecedor da explicitação de conhecimentos e promovedor de novas aprendizagens. Com as novas formas de tecnologias cada vez mais presentes no universo dos alunos, a atividade escolar tem o desafio de sustentar aprendizagens muitas vezes procedimentais que o uso do computador requer predominantemente um conhecimento de tipo implícito.

Expectativas de aprendizagem relacionadas ao uso do dicionário em sua versão impressa presentes nas orientações ao professor sobre a sequência de atividades *Dicionário: “o pai dos inteligentes”* tais como o reconhecimento da ordem alfabética como princípio organizador das palavras no dicionário e realizar buscas rápidas e eficazes ao delimitar o campo de busca no início, meio ou final do livro passam a ser conhecimentos desnecessários para usuários de dicionários digitais, nos quais ao clicar sobre uma palavra desconhecida de um texto imediatamente aparece seu verbete correspondente no dicionário escolhido pelo usuário.

Ainda que alunos que hoje cursam o Ensino Fundamental provavelmente não usarão dicionários impressos em suas vidas pessoais e profissionais, conhecimentos provenientes de atividades escolares que usam esse material são relevantes e devem permanecer no currículo escolar. Esta ideia é justificada pela importância do domínio explícito por parte do usuário de conhecimentos que a máquina exige de seu usuário implicitamente. Esses conhecimentos permitem ao aluno ou ao adulto que manipulam o dicionário digital que dominem conhecimentos fonológicos, morfológicos, ortográficos e sintáticos das palavras a serem descobertas ou verificadas.

O trabalho escolar sobre aprendizagens relacionadas ao uso do dicionário pode ser enriquecido com a exploração das duas possibilidades de manuseio dos dicionários, a versão impressa e a digital. A comparação entre os procedimentos de busca, características das informações encontradas, agilidade de encontrar palavras entre outros aspectos favorece o uso autônomo de ambos os portadores e o reconhecimento de características específicas dos textos impressos e digitais.

Para concluir, acreditamos que este estudo possa fornecer elementos que reafirmem a importância da formação continuada do professor. Ao estudar, aprender e adquirir de maneira crescente conhecimentos explícitos sobre fonologia, morfologia, ortografia e sintaxe, poderá mapear de maneira eficiente os saberes de seus alunos e planejar atividades e intervenções que os façam avançar em seus conhecimentos, indo, igualmente a um crescente nível de explicitação de seus conhecimentos.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, I. **O território das palavras: estudo do léxico em sala de aula**. São Paulo: Parábola Editorial, 2012.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Introdução aos parâmetros curriculares nacionais**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa**. Brasília: MEC/SEF, 1997.

BRASIL. Fundo para o Desenvolvimento da Educação. **Sistema de avaliação de rendimento escolar do Estado de São Paulo**. 2005. Disponível em: <<http://saresp.fde.sp.gov.br/2011/>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Ampliação do ensino fundamental para nove anos**. 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/9anosrelat.pdf>>. Acesso em: 3 mar. 2013.

BRASIL. Secretaria da Educação. **Comunicado da Secretaria de Educação de 19 de dezembro de 2007**. 2007 a. Disponível em: <http://www.google.com.br/search?client=safari&rls=en&q=SE+19+dezembro+2007&ie=UTF-8&oe=UTF-8&redir_esc=&ei=cN8oUa39JZCy9gS7_IHwCw>. Acesso em: 23 fev. 2013.

BRASIL. Fundo para o Desenvolvimento da Educação. **Resolução da Secretaria da Educação 86/2007**. 2007b. Disponível em: <<http://www.educacao.sp.gov.br/lise/sislegis/detresol.asp?strAto=200712190086>>. Acesso em: 23 fev. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. **Plano Nacional da Educação (2011-2020)**. Disponível em: <http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em: 28 jul. 2013.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Básica. **Com direito à palavra: dicionários em sala de aula**. Brasília: MEC/SEB, 2012.

CORREA, J. A avaliação da consciência sintática na criança: uma análise metodológica. **Psicologia: teoria e pesquisa**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, pp. 69-75. jan-abr. 2004.

CRYSTAL, D. **Dicionário de Linguística e Fonética**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2000.

FARACO, C. E.; MOURA, F. M.; MARUXO JR, J. H. **Nova Gramática**. São Paulo: Ática, 2012.

FERREIRO, E.; TEBEROSKY, A. **Psicogênese da Língua Escrita**. Porto Alegre: Artmed, 1999.

GERALDI, J. W. **Portos de passagem**. São Paulo: Martins Fontes, 2003.

GOMBERT, J. E. **Le développement métalinguistique**. Paris: Presses Universitaires de France, 1990.

GOMBERT, J. E. Atividades metalinguísticas e aprendizagem da leitura. In: MALUF, M. R. (org.). **Metalinguagem e aquisição da escrita**: contribuições da pesquisa para a prática da alfabetização. São Paulo: Casa do Psicólogo, 2003. p. 19-63.

GUIMARÃES, S. R. K. **Dificuldades na aquisição e aperfeiçoamento da leitura e da escrita**: o papel da consciência fonológica e da consciência sintática. Tese de Doutorado, Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2010.

GUIMARÃES, S. R. K. Relações entre a consciência morfosintática e o desempenho na segmentação do texto em palavras gráficas. In: GUIMARÃES, S. R. K.; MALUF, M.R. **Aprendizagem da linguagem escrita**. São Paulo: Vetor, 2010.

HOUAISS, A.; VILLAR, M. S. **Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2009.

MAREC-BRETON, N.; GOMBERT, J.E. A dimensão morfológica nos principais modelos de aprendizagem da leitura. In: MALUF, M.R. **Psicologia educacional – Questões contemporâneas**. São Paulo: Casa do psicólogo, 2004.

MATTOS, G. **Dicionário Júnior da Língua Portuguesa**. São Paulo: FTD, 2011.

MORAIS, A. G. Ortografia: este peculiar objeto de conhecimento. In: MORAIS, A. G. (org.) **O aprendizado da ortografia**. São Paulo: Autêntica, 2005.

MORAIS, A. G. A norma ortográfica do português: o que o aluno pode compreender? O que ele precisa memorizar? In: MORAIS, A. G. A. **Ortografia**: ensinar e aprender. São Paulo: Ática, 2009.

OLIVEIRA, R. C. G.; SARAIVA, K. S. A. **Saraiva Júnior**: Dicionário da Língua Portuguesa. São Paulo, 2009.

PAULA, F. V. **Conhecimentos morfológicos implícitos e explícitos na língua escrita**. Tese de Doutorado. Universidade de São Paulo. São Paulo, 2007.

PAULA, F. V.; CORREA, J.; SPINILLO, A. G. O conhecimento metalinguístico de crianças: o papel das aprendizagens implícitas e explícitas. In: DIAS, M. A. L.; FUKUMITSU, K. O.; MELO, A. F. T. (orgs.) **Temas contemporâneos em psicologia do desenvolvimento**. São Paulo: Vetor, 2012.

PAULA, F. V.; LEME, M. I. da S. O paradigma da aprendizagem implícita e explícita: uma visão integradora das formas de aprender. In: **Psicologia em Pesquisa**. Universidade Federal do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, 2010.

POZO, J. I. A sociedade da aprendizagem e o desafio de converter informação em conhecimento. In: **Revista Pátio**, Educação ao longo da vida, ano VIII, n. 31, 2004.

ROSA, M. C. **Introdução à morfologia**. São Paulo: Contexto, 2005.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor alfabetizador – 1ª série. Secretaria do Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3ª ed. São Paulo: FDE, 2009.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 2ª série. Secretaria do Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3ª ed. São Paulo: FDE, 2010.

SÃO PAULO. **Ler e Escrever**: guia de planejamento e orientações didáticas; professor – 1º ano. Secretaria do Estado da Educação. Fundação para o Desenvolvimento da Educação. 3ª ed. São Paulo: FDE, 2012.

SOARES, M. **Alfabetização e letramento**. São Paulo: Contexto, 2003.

TAMAR. **Projeto Tamar**. Disponível em:
<<http://www.tamar.org.br>>. Acesso em: 24 jan. 2015.

VIARO, M. E. **Por trás das palavras**: manual de etimologia do português. São Paulo: Globo, 2004.

YAMAMOTO, K. **Projeto Intensivo no Ciclo I**: um estudo de caso etnográfico a partir da Psicologia Escolar. Dissertação de Mestrado. Faculdade de Psicologia da Universidade de São Paulo. São Paulo, 2012.

ANEXOS

ATIVIDADES QUE COMPÕEM O DICIONÁRIO “O PAI DOS INTELIGENTES” – DO PROGRAMA LER E ESCREVER, PROPOSTAS NO GUIA DE PLANEJAMENTO E ORIENTAÇÕES DIDÁTICAS – PROFESSOR – 2^A SÉRIE, VOLUME UM.

**SEQUÊNCIA DIDÁTICA:
DICIONÁRIO, O “PAI DOS INTELIGENTES”**

Todos concordam que o dicionário é uma ferramenta fundamental: para tirar dúvidas quanto à escrita correta de uma palavra, descobrir o significado de uma outra ou encontrar sinônimos. Recorrer a ele é uma forma de resolver problemas imediatos, relacionados à leitura ou à escrita. O objetivo desta sequência é apoiar os alunos na descoberta da função do dicionário e na compreensão de seu funcionamento, para que aprendam a utilizá-lo com autonomia.

Apresentamos aqui algumas sugestões que lhe servirão de ajuda para ensinar seus alunos a utilizar o dicionário. Ao contrário do que diz o vulgo, o dicionário está longe de ser “o pai dos burros”: trata-se de uma ferramenta complexa, cujo uso envolve diferentes conhecimentos:

- 1. Conhecer a ordem alfabética**, que é a forma pela qual os verbetes estão organizados nos dicionários. Para utilizá-lo, é indispensável que os alunos compreendam essa forma de ordenar as palavras.
- 2. Conhecer a forma de organização do dicionário.** Outra característica é a apresentação de palavras ou conjuntos de letras no alto de cada página, indicando a primeira e a última palavras que ali se encontram (ou o início delas). De posse desse dado e compreendendo a ordem alfabética, fica fácil saber se determinada palavra está ou não na página.
- 3. Conhecer a forma de apresentação das palavras no dicionário.** Às vezes não se encontra uma palavra pelo fato de ela não estar na forma convencionalmente apresentada em dicionários. Por exemplo: se for um verbo, ele só aparecerá na forma do infinitivo; os substantivos constam apenas no singular e, em geral, no masculino.
- 4. Considerar diferentes possibilidades de escrita da palavra.** Ao buscar uma palavra, especialmente quando se tem dúvidas sobre sua grafia, é preciso considerar diferentes possibilidades de escrita. Um aluno pode não conseguir localizar a palavra “harpa”, por exemplo, por não considerar a possibilidade de ter H no início. O mesmo pode ocorrer ao buscar a palavra “choupana”, julgando que se escreve com X, sem pensar na escrita com CH.

Propomos que você trabalhe com seus alunos o uso do dicionário na seguinte sequência:

1^a aula: o que é ordem alfabética; apresentação do dicionário.

2^a aula: como as palavras aparecem no dicionário.

3^a e 4^a aulas: atividades envolvendo o uso do dicionário.

Apresentamos a seguir algumas atividades correspondentes a tais etapas.

ATIVIDADE 25: ORDEM ALFABÉTICA

Objetivo

- Conhecer a ordem alfabética.

Planejamento

- Como organizar os alunos? Em quartetos.
- Quais os materiais necessários? No mínimo um dicionário para cada grupo de quatro alunos. Se eles tiverem seus dicionários de bolso, poderão utilizá-los.
- Qual é a duração? Cerca de 40 minutos.

Encaminhamento

- Converse com seus alunos, explicando que a atividade se destina a aprender a usar o dicionário. Pergunte-lhes se sabem para que e quando se usa o dicionário, estimulando todos a expor suas ideias. Talvez alguns saibam que se trata de um livro que contém as palavras de nossa língua e pode ser usado para saber seus significados ou para descobrir o jeito certo de escrevê-las.
- Proponha que cada quarteto tente descobrir como as palavras estão organizadas no dicionário. Chame antes a atenção deles para o fato de que, em cada página, as palavras estão em uma lista, com letras mais escuras (negrito), e que ao lado delas há outras que não estão escuras. Leve-os a observar o que há em comum entre as palavras em negrito de cada página. Quais palavras estão nas páginas iniciais? Como as palavras se sucedem no dicionário? Dê um tempo para as crianças folhearem o dicionário, buscando entender sua organização.
- Após dez minutos, socialize as conclusões. Peça a cada grupo que conte o que descobriu. Espera-se que os alunos percebam que em cada página as palavras começam com a mesma letra e que essa sucessão corresponde à ordem das letras do alfabeto. Conduza a conversa para que observem que o dicionário está em ordem alfabética, da mesma forma que outros portadores – listas telefônicas, por exemplo.
- Distribua aos grupos a lista de palavras (próxima página). Peça-lhes que discutam quais acham que vão encontrar nas páginas iniciais, no meio ou no final do dicionário. Diga-lhes para organizarem a lista na ordem que supõem poder encontrar as palavras.

- Deixe-os discutir entre si e, após 10 minutos, socialize as respostas. Provavelmente os alunos terão mais dúvidas nas palavras que começam com a mesma letra. Qual foi a solução deles para isso?
- Para encerrar a aula, procure no dicionário as palavras da lista e anote na lousa a ordem em que aparecem, pedindo para os grupos confrontarem com a ordem sugerida por eles.

LISTA DE PALAVRAS

MASCOTE

CHAPINHAR

COLEÓPTERO

FUNGO

GORJEIO

BRÂNQUIA

CILADA

GORDURA

MÁRTIR

SISUDO

ATIVIDADE 26: APRESENTAÇÃO DAS PALAVRAS NO DICIONÁRIO

Objetivo

- Conhecer a forma pela qual as palavras estão organizadas no dicionário.

Planejamento

- Como organizar os alunos? Em quartetos.
- Quais os materiais necessários? No mínimo um dicionário para cada grupo de quatro alunos. Se eles tiverem seus dicionários de bolso, podem utilizá-los. Além disso, cópias da atividade (ver pág. 111).
- Qual é a duração? Cerca de 40 minutos.

Encaminhamento

- Explique aos alunos que, após lerem o texto que você distribuiu, precisam substituir as palavras que estão em **negrito** por outras com o mesmo significado. Para escolher as palavras substitutas, devem consultar o dicionário.
- Leia o texto sobre a “Tartaruga-de-pente” e converse com os alunos sobre o que compreenderam, deixando que se manifestem livremente.
- Após a primeira leitura, leia mais uma vez enquanto as crianças acompanham em suas cópias. Chame a atenção para as palavras assinaladas e oriente-os mais uma vez, deixando claro que devem substituí-las por sinônimos, ou seja, por outras palavras que tenham o mesmo significado. Para isso será preciso consultar o dicionário.

Algumas das palavras assinaladas não aparecem no dicionário na mesma forma em que estão no texto: por exemplo, não há no dicionário a palavra “armações”, no plural, mas sim “armação”, no singular. No caso dos verbos, é preciso procurá-los por sua forma no infinitivo. Para orientar o trabalho, converse com todos e proponha, em relação às primeiras palavras, que digam como imaginam que aparecem no dicionário; resolva as dúvidas que ocorrerem. É importante que você os ajude, até entenderem bem o mecanismo.

- Para as primeiras palavras assinaladas, proponha uma conversa coletiva para que antecipem sua forma no dicionário. A partir da terceira palavra, deixe que façam a busca dos sinônimos.
- Quando terminarem, socialize as respostas, discutindo as mudanças que foram necessárias para localizar cada uma das palavras.

NOME: _____

DATA: ____ / ____ TURMA: _____

Substitua cada uma das palavras grifadas por outras que tenham o mesmo significado, procurando no dicionário.

TARTARUGA-DE-PENTE

Nome científico: *Eretmochelys imbricata*

Também chamada de tartaruga-verdadeira ou **legítima**, é considerada a mais bonita de todas as tartarugas marinhas. Tem a **carapaça** formada por escamas marrons e amarelas, **sobrepostas** como as telhas de um telhado. A boca lembra o formato de um bico de gavião e o casco pode medir até 1 metro de comprimento e pesar 150 quilos. Tem esse nome porque era caçada para que seu casco fosse usado na fabricação de pentes e **armações** de óculos. Por isso é uma das mais **ameaçadas** de extinção. Alimenta-se de esponjas, peixes, caramujos e siris. Na forma juvenil ou semiadulta, é encontrada em todo o litoral do Nordeste, mas para **desovar** busca principalmente o litoral norte da Bahia e o de Sergipe.

Fonte: <<http://users.peacelink.it/zumbi/org/tamar/especie.html>>

TARTARUGA-DE-PENTE

Nome científico: *Eretmochelys imbricata*

Também chamada de tartaruga-verdadeira ou _____, é considerada a mais bonita de todas as tartarugas marinhas. Tem a _____ formada por escamas marrons e amarelas, _____ como as telhas de um telhado. A boca lembra o formato de um bico de gavião e o casco pode medir até 1 metro de comprimento e pesar 150 quilos. Tem esse nome porque era caçada para que seu casco fosse usado na fabricação de pentes e _____ de óculos. Por isso é uma das mais _____ de extinção. Alimenta-se de esponjas, peixes, caramujos e siris. Na forma juvenil ou semiadulta, é encontrada em todo o litoral do Nordeste, mas para _____ busca principalmente o litoral norte da Bahia e o de Sergipe.

ATIVIDADE 27: USO DO DICIONÁRIO – ESCRITA DAS PALAVRAS

Objetivos

- Consultar o dicionário para saber a escrita de uma palavra.
- Aprender a usar o dicionário.

Planejamento

- Como organizar os alunos? Em duplas ou quartetos.
- Quais os materiais necessários? No mínimo um dicionário para cada grupo de dois ou quatro alunos. Se eles tiverem seus dicionários de bolso, podem utilizá-los. Além disso, cópias da atividade.
- Qual é a duração? Cerca de 30 minutos.

Encaminhamento

- Explique aos alunos que eles devem preencher a cruzadinha e, em seguida, conferir no dicionário se escreveram as palavras corretamente. Comente que esta é uma cruzadinha diferente das comuns, pois é possível que sobre um quadrado no início ou no final, nos espaços destinados à escrita de algumas palavras.

Para tornar a atividade mais desafiadora, deixamos um espaço a mais nas palavras em que se usam X ou CH, Ç ou SS, R ou RR, para impedir que descubram a escrita correta pela simples contagem dos quadrinhos (ver gabarito ao lado).

- Antes de começarem a trabalhar, certifique-se de que todos sabem exatamente quais palavras devem ser escritas, ou seja, se identificaram corretamente o nome de cada desenho.
- Dê um tempo para que preencham a cruzadinha. Não responda às dúvidas relacionadas às letras de cada palavra, pois é importante escreverem de acordo com suas ideias.
- Quando terminarem, oriente-os para consultar no dicionário a escrita de cada uma das palavras, certificando-se de tê-las escrito corretamente.
- Para finalizar, proponha uma conversa em que cada dupla (ou cada quarteto) fale das palavras que foram escritas de maneira incorreta (por exemplo: um dos grupos pode ter escrito a palavra GIRAFa com J e só ter corrigido após a consulta).

NOME: _____

DATA: ____ / ____ / ____ TURMA: _____

Complete a cruzadinha com cuidado, porque pode sobrar um quadrado no início ou no final de algumas palavras.

ATIVIDADE 28: DITADO COM CONSULTA AO DICIONÁRIO

Objetivo

- Aprender a utilizar o dicionário para decidir a escrita correta de uma palavra.

Planejamento

- Como organizar os alunos? Individualmente.
- Quais os materiais necessários? Um dicionário para cada aluno consultar. Se tiverem seus dicionários de bolso, poderão utilizá-los.
- Qual é a duração? Cerca de 50 minutos.

Encaminhamento

- Explique aos alunos que você vai ler um texto sobre as tartarugas marinhas e depois fazer um ditado, mas um ditado diferente. Eles podem interromper quando tiverem dúvidas referentes à escrita de alguma palavra. E para resolver tais dúvidas vão consultar o dicionário antes de escrever a palavra. Enquanto isso, você interrompe o ditado e recomeça após a consulta e a escrita da palavra que apresentou uma dificuldade ortográfica.
- Leia para a classe este pequeno texto sobre as tartarugas marinhas.

Você sabia que...

A tartaruga marinha absorve muito sal ao ingerir água do mar. Para que o excesso dessa substância não cause sua morte, o sal é eliminado em suas lágrimas.

Fonte: <www.petfriends.com.br/enciclopedia>

- Após ler o texto, converse com as crianças para que contem o que compreenderam.
- Inicie então o ditado, lendo mais pausadamente para dar tempo de os alunos escreverem. Oriente-os a manifestar em voz alta as dúvidas sobre a escrita correta de alguma palavra.
- Quando um aluno expuser uma dúvida, proponha uma discussão coletiva. Talvez seja possível resolver a questão a partir dos conhecimentos dos colegas.
- Se for impossível sanar a dúvida recorrendo à classe, proponha uma consulta aos dicionários.
- Quando terminar, escreva o texto na lousa para ajudar cada um a fazer a correção de seu trabalho.