



UNIVERSIDADE  
ESTADUAL DE LONDRINA

---

ADILSON DO ROSÁRIO TOLEDO

**DESENVOLVIMENTO DE INTERLÍNGUA NA  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA DE CRIANÇAS  
EM FASE INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO**

---

LONDRINA  
2011

**ADILSON DO ROSÁRIO TOLEDO**

**DESENVOLVIMENTO DE INTERLÍNGUA NA  
APRENDIZAGEM DA LÍNGUA MATERNA DE CRIANÇAS  
EM FASE INICIAL DE ESCOLARIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, linha de pesquisa Descrição e Análise Linguísticas, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor.

Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão.

LONDRINA  
2011

**ADILSON DO ROSÁRIO TOLEDO**

**DESENVOLVIMENTO DE INTERLÍNGUA NA APRENDIZAGEM DA  
LÍNGUA MATERNA DE CRIANÇAS EM FASE INICIAL DE  
ESCOLARIZAÇÃO**

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, da Universidade Estadual de Londrina, linha de pesquisa Descrição e Análise Linguísticas, como requisito parcial para a obtenção do título de doutor.

**COMISSÃO EXAMINADORA**

**Orientadora: Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Adja Balbino de Amorim Barbieri Durão  
(UEL/UFSC)**

**1. Prof. Dr. Felix Valentin Bugueño Miranda (UFRS)**

**2. Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Vanderci de Andrade Aguilera (LET/CCH/UEL)**

**3. Prof<sup>ª</sup>. Dr<sup>ª</sup>. Esther Gomes de Oliveira (LET/CCH/UEL)**

**4. Prof. Dr. Delamar José Volpato Dutra (UFSC)**

Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem

Universidade Estadual de Londrina

Londrina, 18 de março de 2011.

Para Helo, San e Ale

## AGRADECIMENTOS

A vida de qualquer pessoa fica marcada profundamente por dois eventos antagônicos e inevitáveis: nascimento e morte. Minha experiência me permite afirmar que já vivenciei esses dois momentos com intensidade. No primeiro, quando surgi pro mundo. No segundo, quando ressurgi pro mundo. Todo aquele que passa por essa segunda experiência (de quase morte-vida) tem a certeza da existência de uma Força Suprema a quem devemos todos os primeiros agradecimentos por ser e estar.

A Enciclopédia francesa (*L'Encyclopédie ou Dictionnaire Raisonné des Sciences, des Arts et des Métiers, L'Ouvrage d'une Société de Gens de Lettres*) magistral obra orientada por Diderot e d'Alembert, traz em seu volume inicial (*Discours Préliminaire de Editeurs*) um trecho interessante: *há ofícios tão singulares, e manobras de tanta precisão que, a menos que se trabalhe pessoalmente, que se mova uma máquina com as próprias mãos, e que se veja a obra formar-se sob os próprios olhos, é difícil falar dela com exatidão* (Diderot & D'Alembert, Discurso Preliminar e outros textos. Edição bilíngue (facsimilada do original), SP, UNESP, 1989 *apud* Chassot, 2008). A mesma coisa eu digo deste trabalho e dos sujeitos nele envolvidos. Foi ofício de pesquisador que gerou, formou, trabalhou e concebeu uma obra no seio das comunidades por onde andou, de pescadores e ilhéus, de crianças e gente de periferia, pessoas anônimas, as quais, a menos que se trabalhe pessoalmente, é difícil falar delas com exatidão. São os meus anônimos. São rios sem discurso, como diz Melo Neto (2007, p. 324), e porque assim estancados, mudos. A eles minha letra, minha voz e meu agradecimento.

Um dos presentes mais apreciados que já ganhei foi *Cecília Meireles – obra poética* (RJ: Editora Nova Aguilar, 1987). Lá pela página 266, há um poema denominado o *4º motivo da rosa*. Título estranho para um poema que diz assim: *Não te aflijas com a pétala que voa:/também é ser, deixar de ser assim./Rosas verás só de cinzas franzida,/mortas, intactas*

*pelo teu jardim./Eu digo aroma até nos meus espinhos,/ao longe, o vento vai falando em mim./E por perder-me que me vão lembrando,/por desfolhar-me é que não tenho fim.* Na trajetória deste trabalho, encontrei alguns espinhos perfumados que, de certa forma, contribuíram ao aprendizado da tolerância e da paciência. Às outras rosas, sem aroma, sem espinhos, só de cinza franzida, nenhum comentário.

Este trabalho contou ainda com a colaboração de professores(as), pedagogas, gestores(as), funcionárias e estagiários(as) envolvidos(as) no Programa Universidade Sem Fronteiras/FAFIPAR, Projeto Saberes e Valores. Em especial: Leonardo, Jullyanna, Joice, Midiã, Samuel, Paulo, Priscila, Maiara. Vocês foram 10. Agradecimentos a todos.

Aqui vai um agradecimento especial aos professores da pós-graduação da UEL, em especial às professoras Vanderci de Andrade Aguilera, Esther Gomes de Oliveira e o professor Luiz Carlos F. Migliozi de Mello. Este último pelo estímulo inicial para entrar nesta jornada. Também no âmbito da UEL, gostaria de agradecer aos incentivos (mútuos) de alguns companheiros de luta. Abraço especial para a Elvira.

Muitos descrevem a época da escritura de uma tese como um momento estressante, nervoso, traumático. Não foi o meu caso. Isto porque tive o privilégio de dividir este momento especial com três pessoas especiais. A primeira delas é minha mãe, dona Conceição, que sem saber me inspira desde o primeiro momento de inspiração, logo que surgi para a vida. Outra pessoa maravilhosa é minha orientadora, Adja, professora, negra, brilhante, que me ensinou o jeito simples de fazer as coisas. *No stress*, dizia sempre. Nossas interlínguas bateram à primeira vista e um coleguismo sincero se transformou em amizade verdadeira. Adja, devo-lhe muito e agradeço pelos nossos encontros sempre proveitosos. Por fim, agradeço a minha companheira de quase trinta anos, Helo, que soube falar e calar, preocupar-se e entender nas horas certas.

## EPÍGRAFE

*Um dia, sentado na raiz do imenso guapezeiro, no sítio de Rio das Pedras, meu avô me agarrou, puxou pra perto e disse: filho, pra você crescer forte e cheio de fruto, como essa árvore, tem que ter raiz boa. Pra uma pessoa ter raiz boa, tem que fazer três coisas: temer a Deus, estudar sempre e ser humilde. O meu reflexo nos verdes olhos do meu avô, não entendeu nada. O passar do tempo mostrou que o meu primeiro mestre estava ali perto, na figura daquele bonito e rude homem velho que, embora não fosse doutor, era douto.*

(TOLEDO, 2006)

TOLEDO, Adilson do Rosário. **Desenvolvimento de interlíngua na aprendizagem da língua materna de crianças em fase inicial de escolarização**. 2011. p. Tese (Doutorado em Estudos Linguísticos), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina (UEL), Londrina, 2011.

## RESUMO

Este trabalho está inserido na área da Linguística Contrastiva (LADO, 1971 [1957]) em seu modelo contemporâneo (SELINKER, 1994; DURÃO, 2007) e tem como principal objetivo argumentar em favor da existência de interlíngua nos estudos de língua materna. Através de uma metodologia pseudolongitudinal (CORDER, 1967) baseada na evidência observacional, experiencial e empírica de coleta de dados (SELINKER, 1994), discutimos o conceito de interlíngua desde Selinker (1972) bem como a aplicação desse conceito à aquisição/aprendizagem da língua materna de acordo com o que apregoam Selinker, Swain & Dumas (1975) e Durão (2007). O propósito deste trabalho é comprovar que as estratégias de desenvolvimento de interlíngua colocadas em prática por crianças em fase inicial de letramento (STREET, 1984; SOARES, 1986; KLEIMAN, 1995), de cinco a sete anos de idade, filhas de pescadores do litoral do Paraná, moradoras das ilhas de Paranaguá, podem ser estimuladas por exercícios pedagógicos de reforço da memória de longo termo (KATO, 2005). A pesquisa e a coleta de dados foram efetuadas em dois momentos distintos: aplicação de práticas pedagógicas tradicionais de alfabetização sem recurso à análise de interlíngua (1º. ano); práticas de letramento com análise de interlíngua (2º. ano). Ao final dos trabalhos, no segundo ano, através do estímulo e reforço da memória de longo termo, observamos que as crianças foram capazes de produzir textos orais e escritos com autoria.

Palavras-chave: interlíngua, estratégia, memória.

TOLEDO, Adilson do Rosário. **Development of interlanguage in the apprenticeship of mother tongue of children at beginning of scholarization**. 2011. 281 p. Theses (doctoral linguistic studies), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

### **ABSTRACT**

This paper is inserted in the field of Contrastive Linguistics (LADO, 1971, [1957]) in its contemporary model (SELINKER, 1994; DURÃO, 2007) and has the aim to prove the existence of interlanguage in terms of mother tongue research. Through a pseudolongitudinal methodology (CORDER, 1967) based on observational, experiential and empirical evidences of data recollection (SELINKER, 1994), this work discuss the concept of interlanguage since Selinker (1972) as so the application of this concept in the study of the mother tongue acquisition/apprenticeship according to the work of Selinker, Swain & Dumas (1975) and Durão (2007). The purpose of this work is to prove that the strategies of interlanguage development used by children in initial step of literacy (STREET, 1984; SOARES, 1986; KLEIMAN, 1995), five to seven years old fishermen' son of seaside of Paraná state, inhabitants of Paranaguá islands, can be stimulated through adequate exercises that reinforce the long term memory (KATO, 2005). The research and data collection prescribe two distinct moments: traditional practices of first grade child teaching without interlanguage analysis (1º. year); literacy practices with interlanguage analysis (2º. year). We have observed that at the second moment through interlanguage stimuli and reinforcement of long term memory children produced oral and written texts with authority.

Key-words: interlanguage, strategy, memory

TOLEDO, Adilson do Rosário. **Desenvolvimento de interlengua em la aprendizage de la lengua materna de crianças em fase inicial de escolarização**. 2011. 281 p. Tese (doctorado en estudios lingüísticos), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem - Universidade Estadual de Londrina, Londrina, 2011.

## RESUMEN

Este trabajo se inserta en el campo de la Lingüística Contrastiva (LADO, 1971 [1957]) en su modelo contemporáneo (SELINKER, 1994; DURÃO, 2007) y tem como meta comprobar la existencia de interlengua en estudios de lengua materna. Mediante una metodología pseudolongitudinal (CORDER, 1967) basada en una recolección sistemática de datos de forma observacional, experiencial y empírica (Selinker, 1994) esta pesquisa discute el concepto de interlengua (SELINKER, 1972), así como la extensión de ese concepto al universo de la adquisición/aprendizaje lingüística propuestos por Selinker, Swain & Dumas (1975) e Durão (2007). O propósito de este trabajo es comprobar que las estrategias de desenvolvimiento de la interlengua puestas en práctica por niños en fase inicial de alfabetización (STREET, 1984; SOARES, 1986; KLEIMAN, 1995), con edades comprendidas entre los cinco y los siete años, hijos de pescadores que viven en las islas del litoral de Paraná, pueden potenciarse enormemente con base en ejercicios que refuercen las actividades cerebrales de la memoria de largo plazo (KATO, 2005). Este estudio destaca dos momentos claramente distintos: un primer momento en que se expondrán las prácticas alfabetizadoras tradicionales empleadas con los sujetos del estudio y un segundo momento, en que se muestra el desarrollo de su interlengua, el cual hizo que los niños participantes del estudio llegaran al nivel de estar habilitados a producir textos (orales y escritos) con autoría.

Palabras-llave: interlengua, estrategia, memoria

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

01. Mapa 1: localização geográfica da cidade de Paranaguá e região litorânea do Paraná .....	21
02. Gráfico 1: campo teórico dos estudos de IL .....	23
03. Gráfico 2: campo prático dos estudos de IL .....	24
04. Quadro 1: deslocamento do foco de atenção dos estudos do sistema linguístico na LC ... .....	29
05. Quadro 2: LC, seus momentos e modelos de análise .....	33
06. Gráfico 3: evolução da LC na linha do tempo .....	34
07. Quadro 3: representação esquemática da relação entre dialeto idiossincrásico, LM e LA (Corder, 1971, p. 162) .....	45
08. Quadro 4: ordem dos eventos numa pesquisa em AI .....	46
09. Quadro 5: metas a atingir numa pesquisa em AI .....	47
10. Quadro 6: implicações teórico-metodológicas no estudo de IL .....	50
09. Quadro 7: perfil da amostra (geral) .....	51
10. Quadro 8: perfil comparativo da amostra .....	52
11. Foto 1: escola Municipal Iná Xavier Zacharias .....	69
12. Foto 2: escola Municipal Iracema dos Santos .....	70
13. Foto 3: escola Municipal de Amparo .....	71
14. Foto 4: visão parcial da Comunidade de Amparo (escola, ao fundo) .....	72
15. Foto 5: os dançarinos-mirins de fandango (de Valadares, 2009) .....	73
16. Foto 6: teatro de bonecos (Teatro da Patota) .....	73
17. Foto 7: integrantes do Projeto Saberes, no teatro de fantoches .....	74
18. Foto 8: contação de estórias (João e Maria) .....	74
19. Foto 9: contação de estórias (estímulo à oralidade) .....	75
20. Foto 10: as crianças no teatro .....	75
21. Foto 11: projeto Cantinho da Leitura .....	76
22. Desenho 1: o sistema nervoso .....	78
23. Desenho 2: lobos cerebrais importantes .....	79
24. Desenho 3: o cérebro e o hipocampo .....	80
25. Quadro 9: representação esquemática do funcionamento da memória .....	83
26. Quadro 10: estratégias cognitivas de aprendizagem .....	86
27. Quadro 11: processamento das informações pelos hemisférios cerebrais .....	88
28. Quadro 12: estratégias básicas de leitura .....	92

29. Quadro 13: estratégias básicas de escrita .....	92
30. Quadro 14: momentos da pesquisa prática .....	101
31. Gráfico 4: processamento de dados no desenvolvimento de IL .....	109
32. Quadro 15: categorização da escrita na criança em fase de aquisição/aprendizagem .....	111
33. Gráfico 5: processamento cognitivo da lecto-oralidade .....	114
34. Figura 1: exercício 1 (2009) .....	119
35. Figura 2: exercício 1 (2010) .....	120
36. Figura 3: exercício 2 (2009) .....	121
37. Figura 4: exercício 2 (2010) .....	122
38. Figura 5: exercício 3 (2010) .....	123
39. Figura 6: exercício 4 (2010) .....	124
40. Figura 7: exercício 5 (2009) e 8 (2010) .....	125
41. Figura 8: exercício 5 (2010) .....	126
42. Figura 9: exercício 6 (2010) .....	127
43. Figura 10: exercício 7 (2010) .....	128
44. Figura 11: exercício 9 (2010) .....	129
45. Figura 12: produção das crianças (informante D) .....	133
46. Figura 13: produção das crianças (informante D) .....	134
47. Figura 14: produção das crianças (informante D) .....	135
48. Figura 15: produção das crianças (informante L) .....	136
49. Figura 16: produção das crianças (informante G) .....	137
50. Figura 17: produção das crianças (informante G) .....	138
51. Figura 18: produção das crianças .....	139
52. Figura 19: produção das crianças .....	140
53. Figura 20: produção das crianças .....	141
54. Figura 21: produção das crianças .....	142
55. Figura 22: produção das crianças .....	143
56. Quadro 16: fases da evolução da conceituação da lecto-escrita na criança .....	158
57. Figura 23: exercício A1 .....	162
58. Figura 24: exercício A2 .....	163
59. Figura 25: exercício A3 .....	164
60. Figura 26: exercício E1 .....	165
61. Figura 27: exercício E2 .....	166

62. Figura 28: exercício E3 .....	167
63. Figura 29: exercício I1 .....	168
64. Figura 30: exercício I2 .....	169
65. Figura 31: exercício I3 .....	170
66. Figura 32: exercício O1 .....	171
67. Figura 33: exercício O2 .....	172
68. Figura 34: exercício O3 .....	173
69. Figura 35: exercício U1 .....	174
70. Figura 36: exercício U2 .....	175
71. Figura 37: exercício U3 .....	176
72. Figura 38: exercício das vogais (cursivas) .....	177
73. Figura 39: exercício das vogais (imprensa) .....	178
74. Figura 40: produção dos alunos na alfabetização (ano 2009) .....	181
75. Figura 41: produção dos alunos na alfabetização (ano 2009) .....	182
76. Figura 42: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010) .....	183
77. Figura 43: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010) .....	184
78. Figura 44: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010) .....	185
79. Figura 45: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010) .....	186
80. Figura 46: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010) .....	187
81. Figura 47: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010) .....	188
82. Figura 48: o alfabeto (ano 2010) .....	189
83. Foto 12: o alfabeto móvel (ano 2010) .....	190
84. Foto 13: grupo de teatro (ano 2010) .....	190
85. Gráfico 6: processo de aquisição de um novo item lexical .....	199
86. Quadro 17: tipos de dicionários escolares .....	212
87. Quadro 18: quadro-resumo dos tipos de dicionários .....	213
88. Quadro 19: resultado da análise dos dicionários .....	217
89. Figura 49: revisão do alfabeto .....	257
90. Figura 50: revisão do alfabeto .....	258
91. Figura 51: reforço da identidade individual .....	259
92. Figura 52: recorte e colagem com uso do glossário .....	260
93. Figura 53: recorte e colagem com uso do glossário .....	261
94. Figura 54: recorte e colagem com uso do glossário .....	262
95. Figura 55: evolução dos exercícios de escrita com autoria .....	263

96. Figura 56: exercícios de escrita com autoria (coautoria) .....	264
97. Figura 57: exercícios de escrita com autoria (coautoria) .....	265
98. Figura 58: exercícios de escrita com autoria (coautoria) .....	266
99. Gráfico 7: processamento da informação, do input ao intake .....	271
100. Figura 59: produção escrita espontânea das crianças .....	273
101. Figura 60: produção escrita espontânea das crianças .....	274
102. Foto 14: atividade em grupo com o glossário .....	275
103. Foto 15: atividade em grupo com o glossário .....	276
104. Foto 16: atividade em grupo com o glossário .....	276
105. Foto 17: atividade em grupo com o glossário .....	277
106. Figura 61: produção escrita orientada .....	281
107. Figura 62: produção escrita orientada .....	282
108. Figura 63: produção escrita orientada .....	283
109. Figura 64: produção escrita orientada .....	284
110. Figura 65: escrita com autoria .....	285
111. Figura 66: escrita com autoria .....	286
112. Figura 67: escrita com autoria .....	287
113. Figura 68: escrita com autoria .....	288
114. Figura 69: escrita com autoria .....	289
115. Figura 70: escrita com autoria .....	290
116. Figura 71: escrita com autoria .....	291

## **LISTA DE ABREVIATURAS**

LA: Língua-alvo

LC: Linguística Contrastiva

LE: Língua Estrangeira

LM: Língua Materna

AC: Análise Contrastiva (modelo)

AE: Análise de Erros (modelo)

AI: Análise de Interlíngua (modelo)

IL: Interlíngua

SLA: Second Language Acquisition

EF: Ensino Fundamental

EM: Ensino Médio

GU: Gramática Universal

LO: Língua objeto

DAL: Dispositivo de aquisição linguística

## SUMÁRIO

DEDICATÓRIA .....	03
AGRADECIMENTOS .....	04
EPÍGRAFE .....	06
RESUMO .....	07
ABSTRACT .....	08
RESUMEN .....	09
LISTA DE ILUSTRAÇÕES .....	10
LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS .....	14
ANEXOS .....	19
INTRODUÇÃO .....	20
CAPÍTULO 1: OBJETO DE ESTUDO, ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS	
1. 1 Introdução .....	25
1. 2 Objeto de estudo .....	26
1. 3 Orientações teóricas e procedimentos metodológicos .....	36
1. 3. 1 Linguística Contrastiva: das origens aos nossos dias .....	36
1. 3. 2 O fenômeno de Interlíngua .....	41
1. 3. 3 Implicações teórico-metodológicas para o presente trabalho .....	50
1. 4 Perfil da amostra .....	51
1. 5 Metodologia de pesquisa e coleta de dados .....	53
1. 5. 1 Primeiro momento da coleta de dados e cronograma de atividades .....	53
1. 5. 1. i Proposta curricular I .....	53
1. 5. 1. ii Cronograma de atividades no ano 2009 .....	57
1. 5. 1. iii Proposta curricular II .....	59
1. 5. 2 Segundo momento da coleta de dados e cronograma de atividades .....	61
1. 5. 2. i Proposta curricular III .....	61
1. 5. 2. ii Descrição das atividades .....	62
1. 5. 2. iii Cronograma de atividades no ano 2010 .....	63
1. 6 Finalizando o capítulo .....	67

## CAPÍTULO 2- AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM E O PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE INTERLÍNGUA

2. 1 Introdução .....	77
2. 1. 1 O funcionamento da memória .....	80
2. 1. 2 A relação entre aquisição/aprendizagem e memória .....	83
2. 1. 3 A relação entre aquisição/aprendizagem e estratégias .....	84
2. 1. 4 O processamento das informações pelos hemisférios cerebrais .....	87
2. 2 O papel da memória no processo de desenvolvimento da leitura e escrita .....	89
2. 3 O papel das estratégias no processo de desenvolvimento da leitura e escrita .....	91
2. 4 O papel das estratégias na aquisição/aprendizagem léxico-semântica .....	92
2. 5 Principais teorias a respeito da aquisição da linguagem .....	93
2. 5. 1 Empirismo .....	94
2. 5. 2 Racionalismo .....	94
2. 5. 3 O interacionismo social .....	95
2. 6 Os processos de aquisição/aprendizagem da linguagem e os estágios de IL .....	96
2. 7 O conceito de IL aplicado ao estudo da LM .....	98
2. 8 Finalizando o capítulo .....	101

## CAPÍTULO 3: DESENVOLVIMENTO DE INTERLÍNGUA NA PRÉ-ALFABETIZAÇÃO

3. 1 Introdução .....	105
3. 2 A evolução humana: o homem como organismo físico e inserido no meio social .....	102
3. 3 O processamento dos dados no desenvolvimento das estratégias de IL .....	108
3. 4 O papel da escola nas práticas de IL .....	109
3. 5 A grafia das crianças em fase inicial de aquisição/aprendizagem .....	110
3. 6 Aspecto cognitivo da lecto-oralidade das crianças em fase de aquisição/aprendizagem .....	113
3. 7 Prática de interlíngua na pré-alfabetização .....	115
7. 1 Algumas considerações preliminares .....	115
3. 7. 2 Como ficaram divididas as atividades .....	116
3. 7. 3 Atividades de pré-alfabetização .....	118
3. 7. 4 A produção dos alunos em discussão .....	130
3. 8 Finalizando o capítulo .....	144

## CAPÍTULO 4: DESENVOLVIMENTO DE INTERLÍNGUA NA ALFABETIZAÇÃO

4. 1 Introdução .....	145
4. 2 Alfabetização e letramento .....	147
4. 3 Considerações iniciais sobre a aquisição/aprendizagem do código lecto-escrito pelas crianças .....	152
4. 4 As estratégias de aprendizagem da escrita e da leitura apresentadas pelas crianças ....	154
4. 5 O processo de construção de significado na criança aprendiz .....	157
4. 6 A produção dos alunos na atividade de alfabetização .....	160
4. 6. 1 Os exercícios propostos .....	161
4. 6. 2 Sobre o trabalho em sala de aula com os exercícios propostos .....	179
4. 7 Finalizando o capítulo .....	191

## CAPÍTULO 5: DICIONÁRIO PEDAGÓGICO COMO RECURSO PRIVILEGIADO PARA O ESTÍMULO DE INTERLÍNGUA NA ALFABETIZAÇÃO

5. 1. Introdução .....	192
5. 2 Aquisição/aprendizagem lexical .....	194
5. 3 Sobre aquisição lexical em LM .....	197
5. 4 Análise de Interlíngua e dicionário .....	200
5. 4. 1 Fatos iniciais .....	200
5. 4. 2 Léxico, lexicografia e dicionário .....	202
5. 4. 3 Tipologia de dicionários .....	205
5. 4. 4 A contribuição dos estudos lexicográficos para a Análise de Interlíngua .....	208
5. 5 Aspectos da lexicologia no mundo e no Brasil: dos dicionários gerais aos dicionários didáticos .....	209
5. 6 Análise crítica dos dicionários infantis à disposição no Brasil .....	213
5. 6. 1 Análise crítica de alguns dicionários escolares .....	214
5. 6. 2 Resultado da análise dos dicionários pesquisados .....	217
5. 7 Glossário prototípico para a alfabetização de crianças da 1ª. série do EF: caminhando para o desenvolvimento de IL .....	218
5. 7. 1 Dicionário <i>versus</i> dicionário contrastivo .....	218
5. 7. 2 Arquitetura e seleção de verbetes no dicionário contrastivo .....	219
5. 7. 3 O Caderno de Atividades .....	220
5. 7. 4 Metodologia para seleção das entradas dos lemas no glossário .....	246

5. 7. 5 O glossário tipológico (ou modelo de dicionário pedagógico monolíngue contrastivo)	248
5. 7. 6 Algumas observações sobre o glossário	255
5. 8. O resultado prático do uso do Caderno e do glossário em sala de aula	256
5. 9 Finalizando o capítulo	267
CONCLUSÕES FINAIS	269
REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS	293
ANEXOS	303

## **ANEXOS**

ANEXO A: Pesquisa sócio-instrucional .....	303
ANEXO B: Turmas assistidas – ano 2009 .....	303
ANEXO C: Turmas assistidas – ano 2010 .....	307
ANEXO D: Teatro de fantoches .....	310
ANEXO E: Atividades lúdicas de letramento .....	310
ANEXO F: Pesquisa sociolinguística nas ilhas (ficha da localidade, dados pessoais dos informantes, QFF, QSL, relatório de atividades) .....	310
ANEXO G: Sala de leitura .....	314

## INTRODUÇÃO

Este trabalho se insere na área da Linguística Contrastiva (LADO, 1971 [1957]) em seu modelo contemporâneo (SELINKER, 1994; DURÃO, 2007). Decorre da dívida histórica do pesquisador para com as comunidades ribeirinhas da cidade de Paranaguá onde erigiu sua vida acadêmica desde o contato inicial com as populações das ilhas a partir de meados dos anos 80, como professor da rede pública na Ilha de Valadares, até os dias atuais.

Além disso, um conjunto de outros motivos, de ordem social, educacional e científica, justifica o desenvolvimento da presente pesquisa. Os mais remotos deles encontram-se nos anos de 2002, mês de fevereiro, no vazamento de óleo na Serra do Mar, e de 2004, mês de novembro, quando da explosão do navio petroleiro ‘Vicuña’, atracado no terminal petroleiro do porto de Paranaguá. Ambos os eventos tornaram impróprias para a pesca grandes extensões da baía, tanto de Paranaguá como de Guaraqueçaba e Antonina. Nessas catástrofes, foram atingidos desde o continente onde chegam as águas da baía no serpentear dos rios que desembocam no mar, até o mar *grosso*, conhecido dos habitantes da região. Na oportunidade, todas as comunidades que dependiam da pesca, cultivo de mariscos e ostras e captura de caranguejos, tiveram seu meio de sustento e o *habitat* natural, destruídos, tornando ainda mais precária a sobrevivência numa das regiões de mais baixo IDH (Índice de Desenvolvimento Humano) do Estado do Paraná.

Geograficamente, a cidade de Paranaguá está situada no litoral do Paraná e ocupa uma área de aproximadamente 500 km<sup>2</sup>. Limita-se ao norte com a cidade de Guaraqueçaba; ao sul com as cidades de Matinhos e Guaratuba; a oeste com as cidades de Morretes e Antonina; e a leste com a cidade de Pontal do Paraná e o Oceano Atlântico. A população da cidade, segundo o censo de 2000, beira os 130 mil habitantes. Hoje, podemos calcular esse contingente populacional em 180 mil pessoas, que têm acesso ao mundo através da baía que deu o nome à cidade e é também uma das principais vias de navegação de cabotagem e longo curso do Brasil. Cerca de trinta ilhas pontilham a grande baía, entre elas as ilhas de Amparo (onde se localiza a Escola Municipal de Amparo) e de Valadares (onde se localiza a Escola Municipal Iracema dos Santos). Alguns rios também deságuam na baía, como é o caso do rio do Anhaia que se situa nas imediações da Vila do Povo (onde se localiza a Escola Municipal Iná Xavier Zacharias). As escolas selecionadas para o presente estudo, portanto, têm como características comuns sua identidade com a baía de Paranaguá.

O mapa mostrado a seguir especifica a localização da cidade de Paranaguá e sua relação geográfica com a baía e as demais cidades do litoral paranaense.

## MAPA 1: LOCALIZAÇÃO GEOGRÁFICA DA CIDADE DE PARANAGUÁ E REGIÃO LITORÂNEA DO PARANÁ



Fonte: <http://www.paranagua.com.br/images/map>

O motivo de caráter educacional que alicerça este trabalho, talvez decorrência do pretexto social, é o estudo da *exclusão escolar*<sup>1</sup> que produz alto índice de analfabetos funcionais de maneira geral e torna crônico, de modo muito particular nas ilhas da região e comunidades periféricas, o analfabetismo pleno. Por exemplo, com base em dados estatísticos sobre o assunto (TOLEDO, 2006a), em estudo requerido pelo Núcleo Regional de Paranaguá, ligado à Secretaria de Estado da Educação (SEED), o autor constatou que aproximadamente

<sup>1</sup> Utilizamos aqui o conceito de *exclusão* presente em Facion (2005) que trata da inclusão escolar, mas assume, implicitamente, como excluídos os alunos evadidos, desistentes e reprovados.

22% dos alunos que iniciaram a quinta série não concluíram a oitava. Esse índice subiu para aproximadamente 33% em relação aos que entraram e saíram do ensino médio no mesmo ano. Tais índices de exclusão não são privilégios da região litorânea, mas se repetem igualmente em outras regiões do Estado do Paraná e do Brasil como um todo. Não se trata de julgamento de responsabilidades dos diversos níveis de ensino ou das autoridades envolvidas no tema, mas de estudo das causas que levam à exclusão (conceituais, didático-metodológicas, técnico-instrumentais, socioculturais).

Por outro lado, sem ter a ambição de resolver todos os problemas dessa área, este trabalho propõe procedimentos diferenciados para o tratamento do analfabetismo baseado na análise de interlíngua com vistas ao letramento de qualidade, segundo o que Kleiman (2008 [1995], p. 11) denomina de *conjunto de práticas sociais, cujos modos específicos de funcionamento têm implicações importantes para as formas pelas quais os sujeitos envolvidos nessas práticas constroem relações de identidade e poder*.

Para finalizar esta introdução, possivelmente a razão mais importante desta pesquisa seja de natureza científica – a utilização do estudo da interlíngua como recurso para melhor entender o processo de aquisição/aprendizagem linguística de crianças na primeira série (primeiro ano) de escolarização do ensino regular. Geralmente, as pesquisas que tratam deste assunto remetem às séries mais avançadas (segundo ciclo do ensino fundamental, EF, ou ensino médio, EM), deixando de lado as séries iniciais, mais importantes na formação cognitiva da criança. De nosso ponto de vista, o estudo da escolarização nas séries iniciais se reveste também de importância por ser nelas onde começam a se delinear as estratégias de aprendizagem, os esforços cognitivos que se concretizam conscientemente nas habilidades, e modelos de aquisição de conduta que perseguirão o sujeito ao longo de sua vida. Isto posto, resolvemos trabalhar com crianças da primeira série (primeiro ano) do EF.

A escolha do tema interlíngua na aquisição/aprendizagem de crianças na fase inicial de escolarização e a interface desse tema com a Lexicografia aconteceu de forma natural, pelo fato da convivência com uma pesquisadora competente nesta área de estudos, quer no Brasil, quer no exterior. Pela nossa ótica, o dicionário pedagógico adequadamente elaborado e direcionado para crianças em fase inicial de aquisição/aprendizagem linguística atua como recurso facilitador no desenvolvimento de interlíngua, estimulando o exercício de estratégias que colaborem para o aprendizado das estruturas léxico-semânticas e morfossintáticas do sistema linguístico das crianças.

O objetivo fundamental deste trabalho é argumentar em favor da existência de interlíngua (ou estágios de interlíngua) nos estudos de língua materna. A partir dessa

premissa, consideramos que as análises dos sistemas linguísticos (análise de interlíngua) envolvidos no processo de aquisição/aprendizagem de crianças em fase de alfabetização podem ser recursos auxiliares para fazer frente ao analfabetismo funcional e à exclusão escolar. A análise de interlíngua, por sua vez, pode utilizar vários suportes instrumentais e didáticos, como por exemplo, o dicionário pedagógico (entre outros) para estimular a aquisição de estratégias cognitivas que auxiliem a aprendizagem.

Como objetivos específicos, delineamos para a presente pesquisa:

- a) comprovar a existência de estágios de interlíngua (doravante IL) como construto teórico no estudo da língua materna (doravante LM);
- b) testar práticas pedagógicas inclusivas para o desenvolvimento de IL, na aquisição/aprendizagem de crianças da primeira série (primeiro ano) do EF;
- c) confirmar a importância dos campos teórico e prático do estudo de IL, em que o estudo teórico se ocuparia do sistema fala/escrita e o estudo prático se ocuparia das práticas sociais da fala e da escrita expressos na funcionalidade da oralidade e do letramento. Os gráficos 1 e 2, na sequência, melhor explicam esta proposta;
- d) analisar a contribuição do uso do dicionário como recurso pedagógico privilegiado no desenvolvimento de IL.

GRÁFICO 1: CAMPO TEÓRICO DOS ESTUDOS DE IL

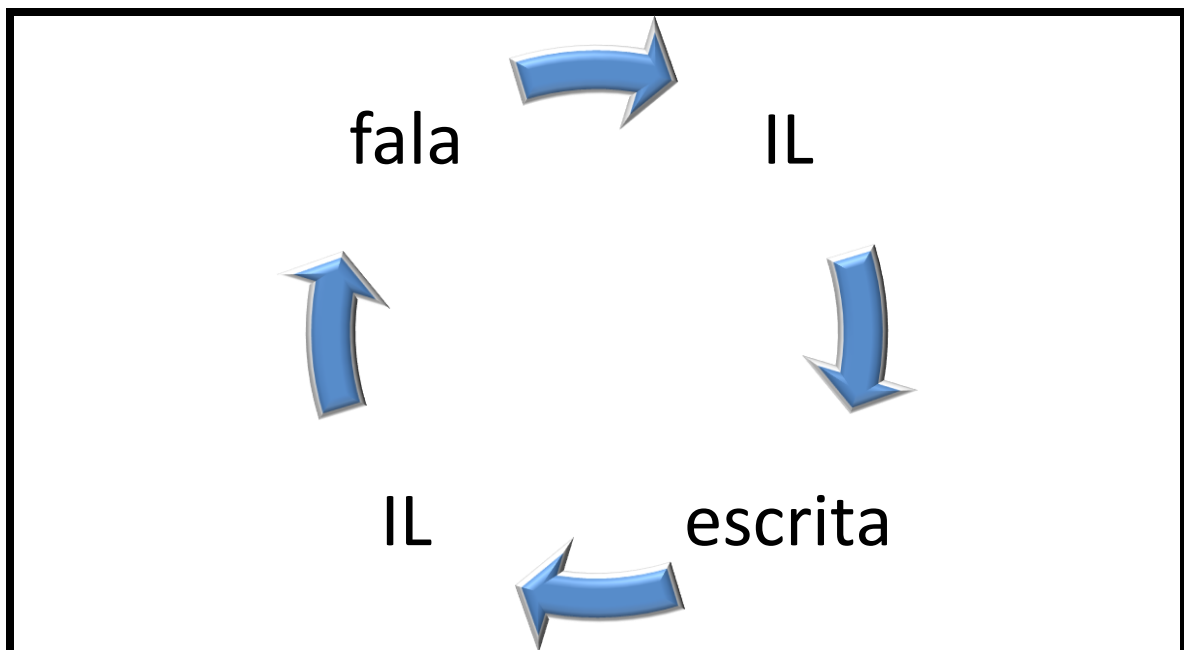
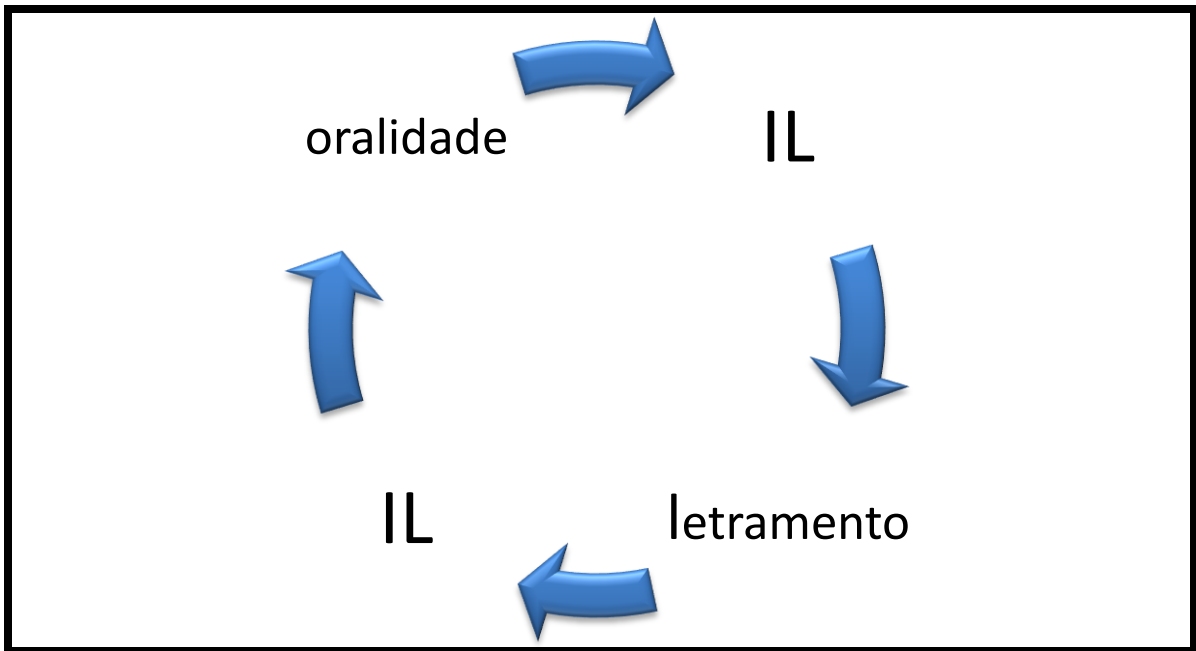


GRÁFICO 2: CAMPO PRÁTICO DOS ESTUDOS DE IL



## CAPÍTULO 1: OBJETO DE ESTUDO, ORIENTAÇÕES TEÓRICAS E PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

*Estou preocupado com a devastação que o dogma do método pode fazer na inteligência e no caráter das pessoas, especialmente nos dos jovens pretendentes a um lugar nos templos da ciência (...) Na inteligência, porque ele pode produzir cegueira (...) No caráter, porque ele pode tornar as pessoas intolerantes e inquisitoriais (...)*  
(ALVES, 2004, p 109-110).

### 1. 1 Introdução

O século XX ficou profundamente marcado na História, na Cultura e nas Ciências. De acordo com Cotrim (2005), eventos históricos marcantes ocorreram nesse século. Convivemos com duas Guerras Mundiais (1914-1918, 1939-1945), a Revolução Russa (1917), precursora do Socialismo inspirado no marxismo, o surgimento do nazismo e do fascismo (1921), a crise mundial do capitalismo devido à caótica situação do pós-guerra e a quebra da Bolsa de Valores de Nova York (1929). Nessa época, as manifestações políticas e econômicas encontravam-se marcadas por separações nítidas em blocos de acordo com os diversos continentes. Assim como na política e na economia, houve revoluções nas manifestações artísticas e nas letras.

Nas ciências, de modo geral, o século XX pode ser reconhecido como a Era da Tecnologia (principalmente a partir dos anos 80), já que trouxe mudanças tanto socioculturais e econômicas quanto o temor da catástrofe atômica. Mais especificamente, na área das ciências da linguagem, nas palavras de Tarallo (1990), o início do século XX marcou a ruptura com a linguística histórica tradicional do século XIX, baseada no modelo histórico-comparatista da reconstrução linguística comprometida com a busca da proto-língua. O marco desse rompimento é a publicação do *Curso de Linguística Geral* (1916), coletânea do pensamento de Ferdinand de Saussure, que estabelece as bases da Linguística como ciência. A partir do pensamento dito estruturalista de Saussure, ao longo do século XX, muitas concepções linguísticas afloram: a Linguística Contrastiva (1957), o Gerativismo (1960), a Linguística Textual (1965), a Análise de Discurso (1965), a Sociolinguística<sup>2</sup> (1972), entre

---

<sup>2</sup> Não podemos deixar de mencionar que os estudos dialetológicos são bem anteriores a essa época e estruturaram-se no século XIX. No Brasil podem ser marcados por Nascentes (1953), enquanto os estudos sociolinguísticos iniciam-se em torno de 1960 e consolidam-se com Labov (1972).

outras correntes (Linguística da Conversação, Gramática da Fala, Pragmática, etc) com visões ora de cunho estruturalista ora funcionalista.

Os acontecimentos históricos dos anos finais da primeira metade do século XX refletiram ainda grande impacto nos estudos linguísticos. No plano político mundial, acabava-se de sair de períodos entre guerras que deixaram como herança o caos. Neste contexto recessivo, os Estados Unidos da América surgem como potência emergente e passam a despontar como mediadores de crises. A princípio, este papel foi descartado pelo governo americano, que se omitiu de participar da Liga das Nações responsável pela reconstrução da Europa de pós-guerra (Primeira Guerra Mundial). Insistindo numa política isolacionista, o governo estadunidense preferiu concentrar suas ações expansionistas (militar e econômica) na América Latina e na Ásia. Com o intuito de abrir ou manter comunicação com os povos dessas regiões (em outras palavras, para melhor dominar, vender, comprar ou subjugar), foi necessário pesquisar formas de otimizar os contatos linguísticos. Na esteira dessas pesquisas, são importantes os estudos das técnicas metodológicas estruturalistas de pesquisadores do quilate de Bloomfield (1933) e Fries (1945), de grande relevância também para o entendimento de determinadas ideias que desenvolveremos aqui.

## 1. 2 Objeto de estudo

Os estudos da aquisição linguística na criança e da aprendizagem de segundas línguas tomaram grande impulso a partir do início do século XX, principalmente na área da psicologia da educação e na de estudos de línguas estrangeiras e bilinguismo. É importante notar que, por volta dos anos 20-30, aparecem as primeiras polêmicas (cujos reflexos chegam ao Brasil nos anos 60), em torno da aquisição linguística da criança com os trabalhos de Piaget (1923) e Vigotsky (1934), principalmente relacionando pensamento e linguagem. Na área das pesquisas sobre segundas línguas, destaca-se Fries (1945). Nessa época, deslocou-se o enfoque do ensino como prática para o processo de ensino. Ou seja, passou-se da ênfase na pesquisa de métodos e técnicas, para a ênfase no estudo da aprendizagem, especialmente nos processos de aprendizagem. Para Fries, seguindo os ditames de sua época, a aprendizagem de uma língua deveria basear-se naquilo que a criança faz ao aprender sua LM. Ao aprender sua língua nativa, a criança aprende, comparativamente, como esta funciona, receptiva e produtivamente. Apesar de processo diferente do aprendizado da LM, no aprendizado de outra língua, segundo Fries, devemos partir da comparação sistemática da LM com a língua-alvo (doravante LA), de modo a prever e descrever os padrões que causarão dificuldades (ou

não) no aprendizado. A proposta era prever as interferências do conhecimento da LM no aprendizado da LA, de modo a evitá-las.

Dessa forma, Robert Lado incorporou à sua visão, os trabalhos de Fries. Dessa identificação de visões resultou o livro *Linguistics Across Cultures* (LADO, 1957, traduzido no Brasil como *Introdução à Linguística Aplicada*, 1971). Nesta obra, Lado argumenta que o fundamento para um trabalho comparativo (contrastivo) de línguas não estaria mais nem no método, nem nos recursos empregados, mas no contraste bem feito entre os dois sistemas linguísticos em questão, o da LM e o da LA. Segundo Lado (1971, p. 14),

A concepção fundamental dos trabalhos em LC é que os indivíduos tendem a transferir as formas e os sentidos e a distribuição das formas e dos sentidos da sua língua e cultura nativas para a língua estrangeira — tanto produtivamente, ao tentar falar a língua e agir dentro da cultura, como receptivamente, ao tentar apreender e entender a língua e a cultura como efetivadas pelos nativos.<sup>3</sup>

A partir dos estudos de Fries/Lado, dentro de um contexto de aprendizagem de língua estrangeira (doravante LE), surgem os princípios fundantes da Linguística Contrastiva (doravante LC). As pesquisas na área da LC, desde seu começo com Lado (1957), em seu primeiro momento, chamado de Análise Contrastiva (AC), sempre se pautaram pela análise do contraste do sistema linguístico de uma segunda língua em relação ao sistema linguístico da LM do aprendiz. Assentava-se num conjunto de procedimentos estáveis para o contraste de estruturas gramaticais dos dois sistemas em questão, a saber:

- 1- a língua é caracterizada pelo seu uso e funcionamento. Portanto, uma estrutura gramatical não pode ser apreendida pelo mero conhecimento de regras de correção e de bom uso, mas por aquilo que se apresenta efetivamente na língua.
- 2- toda estrutura gramatical é dotada de forma e sentido que se distribuem de acordo com disposições próprias de cada língua. A forma é a maneira como se apresentam os elementos numa língua e o sentido é aquilo que significam. Assim, por exemplo, no espanhol e no português, as vogais constituem um sistema que pode ser similar nas duas línguas, mas que

---

<sup>3</sup> Em inglês: *The fundamental assumption of CA work is that 'individuals tend to transfer the forms and meanings, and the distribution of forms and meanings of their native language and culture to the foreign language and culture'* (LADO, 1957, p. 2).

formam conjuntos de realizações que podem se diferenciar na forma, no sentido e na distribuição.

3- a língua em uso é o ponto de partida para a análise da forma, do sentido e da distribuição dos elementos no sistema linguístico.

Um dos problemas do modelo de Lado (1957) estava no fato de que não é possível aprender, pela simples comparação de estruturas linguísticas abstratas, os padrões linguísticos de outra língua.

A partir da década de 60, as concepções mentalistas e cognitivistas sobre a aquisição da linguagem e aprendizagem de línguas deram novos rumos às pesquisas linguísticas e, em consequência, à aprendizagem de segundas línguas. Por conta disso, o modelo de AC passou a sofrer críticas, principalmente da teoria gerativa, segundo a qual a aquisição de uma língua não se reduz a um processo de estimulação externa. Existe uma base cognitiva para a aquisição linguística. Outra crítica ao modelo de AC: não só o conhecimento da LM provoca interferências no aprendizado de segundas línguas. Outros fatores não previstos pela AC podem levar a isso. De acordo com Durão (2004a), com vistas a superar as limitações do modelo de AC, começou a ser aplicado ao estudo da aprendizagem de LE o modelo de Análise de Erros (segundo momento da LC, AE)<sup>4</sup>, concebido, inicialmente, para o ensino didático da LM por volta de 1930. No decorrer do tempo, o foco dos estudos no campo da LC se deslocou da comparação entre elementos gramaticais da LM com os da LA para a análise dos erros cometidos pelo aprendiz.

A noção de erro passou a ser encarada não como falha de aprendizado e como algo que deveria ser evitado a todo custo, mas como reflexo de aprimoramento gradual do sistema linguístico do falante de línguas. Quando muito, as falhas de uso indicariam dificuldades no compartilhamento de dois sistemas linguísticos distintos, oriundas, muitas vezes, de transferências de itens de um sistema para outro, sobregeneralizações ou simplificações de regras (SELINKER, SWAIN & DUMAS, 1975). A questão da aquisição e da aprendizagem

---

<sup>4</sup> Segundo Durão (2004a, p. 16), o fundamento teórico para a AE em seu momento inicial é a teoria da aquisição linguística, de Chomsky. Esse modelo aplicado ao ensino de línguas remonta a Corder (1967). E a partir daí busca outros embasamentos como os estudos da competência comunicativa de Hymes (1972) e a teoria sociocognitiva.

de línguas consolida o entendimento do processo como algo que tem como objetivo primordial o indivíduo e não as técnicas e métodos de ensino aplicados.

Em um quadro-resumo, teríamos o seguinte:

QUADRO 1: DESLOCAMENTO DO FOCO DE ATENÇÃO DOS ESTUDOS DO SISTEMA LINGUÍSTICO NA LC

MOMENTO	FOCO
Fries (1945)	Métodos e técnicas
Fries (1945)/Lado (1957)	Contraste de sistemas linguístico e cultural
Corder (1967)	Erro
Corder (1967)/Selinker (1972)	Processo

A tendência ao deslocamento do foco dos estudos linguísticos dos métodos e técnicas para o processo (mental e cognitivo), no entanto, já apareciam nos estudos precursores de Weinreich (1953). Neste contexto novo, surgem pesquisadores que priorizam o estudo do sistema linguístico como processo mental em que a aquisição e a aprendizagem de línguas ocorrem, utilizando, inclusive, a noção de *identificação interlinguística* de Weinreich (1953), concebida no campo dos estudos bilíngues. A concepção de identificação interlinguística influenciou outros estudiosos de construtos linguísticos produzidos por aprendizes de línguas. Alguns desses construtos, que passaram a ser estudados sob esse enfoque, ficaram conhecidos como *sistema aproximativo* (*approximative system*, NEMSER, 1971), *sistema linguístico do aprendiz de LE* (SAMPSON & RICHARDS, 1973), *dialeto idiossincrásico* (*idiosyncratic dialect*, CORDER, 1974 [1971]) e *interlíngua* (*interlanguage*, IL, SELINKER, 1972), entre outras denominações. O termo *interlíngua* foi o que mais identificou esta fase da LC em seu terceiro momento, o da Análise de Interlíngua (AI).

Embora tais estudos tenham sido realizados quase na mesma época, e por mais que Corder assinale, em seus trabalhos, que as expressões sistema aproximativo, dialeto idiossincrásico e interlíngua sejam sinônimas, há razões para se considerar algumas diferenças em relação aos trabalhos de Nemser, Corder e Selinker. O termo de Nemser enfatiza que o aprendiz está se aproximando da LA; o termo de Corder enfatiza a natureza transitória (variável) da língua do aprendiz; e o terceiro termo, de Selinker, enfatiza o aspecto linguístico da aquisição de segundas línguas (*Second Language Acquisition*, SLA). Assim, para Nemser, existe uma relação entre as categorias linguísticas já conhecidas pelo aprendiz no exercício de

sua IL (por exemplo, na fonologia, o conhecimento dos fonemas plosivos vs fricativos interdentais) e a frequência de uso de certas formas na LM que são preponderantes para a transferência. Quanto mais se aproximam essas formas aos sistemas da LM e da LA, em determinada frequência de uso, maior será a possibilidade de transferência. Conseqüentemente, haverá menos erros, o que facilitará a transferência e o aprendizado da língua.

O que Selinker denomina interlíngua aproxima-se, ao menos em parte, daquilo que Corder identifica como dialeto idiossincrásico. Selinker vê a IL como um sistema aberto e dinâmico, que tem regras próprias de um sistema em construção, que evolui gradativamente na atuação de um indivíduo adulto com base no que ele chama de *estrutura latente da linguagem*<sup>5</sup>. Selinker e Corder entendem que, tanto o dialeto idiossincrásico de um lado como a IL de outro, são construtos gramaticais regulares e sistemáticos, que podem ser descritos mediante regras, posto possuírem como características algumas propriedades estruturais da LM do falante, da LA com a qual o aprendiz trava contato e da própria IL. É a partir daí que o aprendiz de uma língua não-materna formula suas próprias hipóteses de aprendizagem, construindo gramáticas pessoais dessa nova língua. Essas gramáticas internalizadas como acabamos de dizer, reuniriam, em cada uma das etapas de desenvolvimento dessa língua, elementos de sua LM, da gramática da LE e da própria IL em construção. Corder denominou as diferentes gramáticas que vão se construindo ao longo do desenvolvimento do dialeto idiossincrásico de competência transitória ou transicional. Selinker denominou tanto as gramáticas transitórias quanto o próprio construto linguístico que se forma sobre a base dessas gramáticas de interlíngua. Ressalte-se que as pesquisas relevantes em IL, nesse momento, sempre se colocaram no âmbito do ensino e aprendizagem de LE. Em trabalho de Selinker, Swain & Dumas (1975), os autores estendem seu conceito de IL, inicialmente usado com relação à LA, à aquisição linguística da criança.

---

<sup>5</sup> Na verdade, Selinker inspira-se na *capacidade latente (latent capacity)*, proposta por Palmer (1921), que é uma capacidade cerebral potencial que acompanha o ser humano normal no decorrer de sua vida. Este conceito também inspirou Weinreich (1953) naquilo que ele chama de *identificação interlinguística (interlingual identification)*, conceito teórico básico na área de aquisição de LE. Sobre o funcionamento da identificação interlinguística e seus reflexos na epistemologia linguística, ver comentários mais adiante. A noção de capacidade latente também inspirou o conceito de *estrutura linguística latente* (LENNEBERG, 1967), que não deve ser confundida com a *estrutura psicológica latente* que origina uma *estrutura latente da linguagem* (SELINKER, 1972).

Wolfram (1978) argumenta que os contrastes entre diferentes variantes de uma mesma língua não foram explorados pela LC porque as diferenças sociais entre variedades de uma língua, normalmente são vistas como menos importantes se comparadas às diferenças que se encontram no contraste de diferentes sistemas linguísticos. O mesmo estudioso, porém, ressalta que as pesquisas contrastivas de socioletos envolvem uma série de problemas relacionados com a noção do que ele denomina resultados discretos. Em outras palavras, para Wolfram (1978), os valores depositados nos contrastes entre duas línguas diferentes são maiores do que aqueles depositados nos estudos contrastivos de variedades da mesma língua. Uma possível razão para que as contribuições da sociolinguística e da pragmática de viés contrastivo tenham sido minimizadas talvez resida no seu problema de índole sócio-educacional. Nos estudos contrastivos de diferentes línguas, as análises têm apresentado a tendência de se concentrarem nas normas ou regras da variante padrão das línguas como base para as comparações linguísticas, com frequência, mais idealizadas do que reais. Ao se compararem dois socioletos, geralmente se trabalha com um modelo de língua padrão e outro considerado marginal. Isto pode justificar a pouca atenção que os estudos contrastivos entre socioletos têm merecido, principalmente no que se refere ao entendimento dos problemas de aprendizagem dos estudantes.

Moita-Lopes (1996), confirma a necessidade de estudos contrastivos em LM, ainda que tais estudos exijam teorização e orientação metodológica diferenciadas, principalmente sobre a quantificação e definição de variantes. Para Moita-Lopes (1996), nos estudos contrastivos entre socioletos de uma mesma LM, os contrastes seriam feitos entre uma língua L1, própria da comunidade linguística da qual o falante é proveniente, e uma língua L2, a língua padrão que a escola enfatiza. São importantes as observações de Moita-Lopes (1996, p. 116) sobre os estudos de interlíngua em LM:

(...) é útil considerar que o conceito de IL, normalmente usado para se referir à língua de um aprendiz de L2, pode também ser aplicado à língua de um aprendiz de L1 na escola. Sua L1 é a língua de transição entre a língua da comunidade da qual é proveniente e a língua padrão que a escola enfatiza (MOITA-LOPES, 1996, p. 116).

Finalizando esta questão, Wolfram (1978), Moita Lopes (1996) e, além deles, Durão (2007), afirmam que existem duas categorias de estudos contrastivos: tanto nas relações entre uma LM e uma LE como nas relações entre socioletos de uma mesma LM. De qualquer maneira, tanto Wolfram (1978), como Moita Lopes (1996) e Durão (2007) apontam na direção da existência de interlíngua no contraste entre variedades dialetais.

Em dias mais recentes, Durão (2007) contribuiu para um melhor entendimento e atualização das premissas mais importantes da LC, naquilo que podemos considerar a sua quarta fase, a fase da Análise de Interlíngua (AI). Nesse panorama, a autora explora a extensão da noção de IL e a aplicação de seus pressupostos teóricos e práticos à análise da LM, num viés sociocognitivo e pragmático.

O que, a princípio, pode parecer um paradoxo epistemológico, na realidade não o é se entendermos o pensamento de Durão (2007). Sobre este assunto, é conveniente reportar a Toledo (2008), que afirma:

com o intuito de unir os fundamentos teórico-metodológicos do campo da IL aos efeitos práticos na intervenção pedagógica (em LM e LE), Durão (2007) desenvolve seu trabalho em dois níveis: o teórico-descritivo (campo teórico) e o didático-pedagógico (campo prático)<sup>6</sup>. No nível teórico-descritivo (essencial) Durão assume, a princípio, (...) a IL como um sistema mental, em construção, (...) originado a partir de uma estrutura psicológica latente (contrapartida biológica da GU) que vai assumindo, progressivamente, a forma de uma língua específica (TOLEDO, 2008, p. 242).

No nível didático-pedagógico, depreende-se da leitura de Durão (2007), esta pesquisadora relaciona a prática pedagógica a fatores sociocognitivos. Na esteira da evolução dos conceitos linguísticos, em geral, e na evolução do conceito de IL, em particular, seguindo os passos da evolução científica na linha do tempo (vide gráfico mais adiante, p. 34), sem negar o caráter mental da IL<sup>7</sup>, Durão (2007) renova a noção contemporânea de IL definindo-a como um *reflexo estruturo-socio-cultural do ambiente em que se situa a situação de aprendizagem que inclui tanto a LM como a LE* (TOLEDO, 2008, p. 243). Toledo (2008) conclui o assunto dizendo: *Este ponto de vista, que a princípio aparenta contradição teórica no pensamento de Durão é uma contribuição inovadora ao estudo da IL* (TOLEDO, 2008, p. 243). Vê-se esta proposta aplicada, por exemplo, no trabalho de Ortigoza (2007).

Em um quadro-resumo sobre os modelos de análise linguística da LC, tem-se:

---

<sup>6</sup> Vide gráficos 1 e 2 às páginas 23 e 24, respectivamente.

<sup>7</sup> Como negar os poderes do cérebro na aquisição/aprendizagem linguística?

QUADRO 2: LC, SEUS MOMENTOS E MODELOS DE ANÁLISE

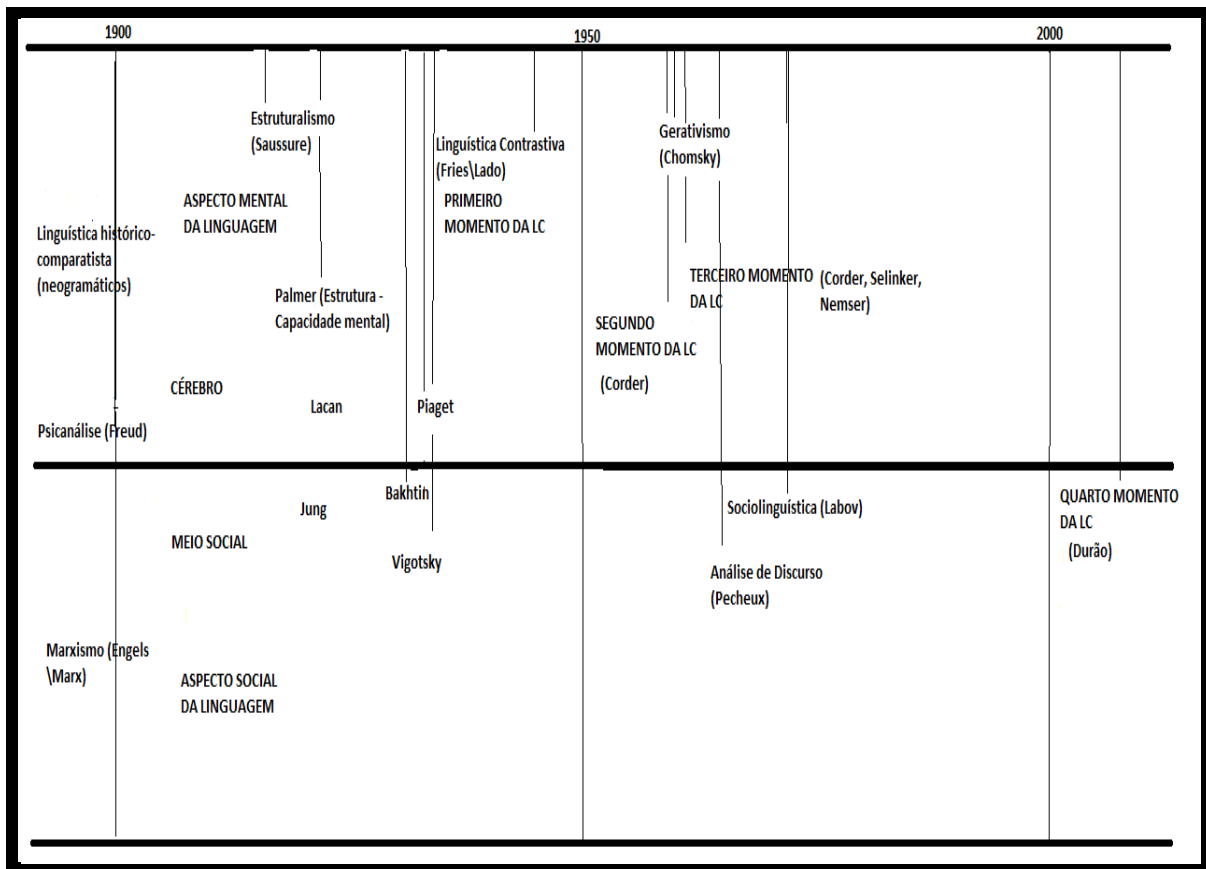
MODELO	OBJETO	PESQUISADORES	APLICAÇÃO
AC	Contraste entre sistemas	Weinreich (1953), Lado (1957)	SLA
AE	Erro como processo de aprendizagem	Corder (1967), Nemser (1971), Selinker (1972)	SLA, aquisição linguística
AI	IL como sistema em desenvolvimento (processo)	Corder (1971), Selinker (1972)	SLA, aquisição linguística e aprendizagem (de LM e de LE)
AI	IL como sistema heterogêneo, sociocognitivo e pragmático	Durão (2007)	SLA, aquisição linguística e aprendizagem (de LM e de LE), variação e mudança

Como podemos observar a partir do quadro 2, a LC evoluiu em suas concepções teóricas e metodológicas no decorrer do tempo, desde 1945, com as premissas iniciais de Fries (1945). As pesquisas na LC, hoje, em seu quarto momento<sup>8</sup>, caracterizam-se pelas particularidades teóricas com atestados na prática. Para um melhor entendimento dessa evolução da LC, na linha do tempo, reporta-se ao gráfico apresentado a seguir:

---

<sup>8</sup> A pesquisadora e professora Dr<sup>a</sup> Adja Durão classifica o presente momento da LC como terceiro. De meu ponto de vista, e após longas conversas com Durão, a conclusão a que se chega é que estamos, realmente, num quarto momento da LC no qual sobressaem os estudos sociocognitivos e a maior ênfase nos estudos práticos e teóricos de interlíngua, com enfoque tanto na LM como na LE, utilizando uma metodologia (pseudo)longitudinal com base nas evidências experienciais, observacionais e empíricas.

GRÁFICO 3: EVOLUÇÃO DA LC NA LINHA DO TEMPO



(Toledo, 2010)

O presente trabalho se inscreve, portanto, no quarto momento da LC, a AI, e visualiza tanto a questão da aprendizagem de línguas como a da aquisição da linguagem na criança como um processo de mudança sociocognitiva. Em uma visão contemporânea daquilo que Palmer (1921) denomina capacidade latente e também na visão apresentada, posteriormente, por Selinker (1972) de estrutura latente da linguagem, pressupõe-se a existência de uma capacidade de memória generalizada pelo cérebro (no indivíduo normal). Essa capacidade de memória, entre outras coisas, habilita o indivíduo para aquilo que Weinreich (1953) chama de identificação interlinguística, que levará à elaboração do dialeto idiossincrático (CORDER, 1971) ou a interlíngua (SELINKER, 1972). Na verdade, imaginamos essa capacidade de memória como *loci* cerebral presentes nos hemisférios cerebrais, em seus lobos, que, quando bem acionados por estímulos e informações de entrada (*input*) e reforço do meio, estimulam mudanças que facilitam a identificação interlinguística e, conseqüentemente, o desenvolvimento do dialeto idiossincrático ou da interlíngua.

A diferença entre a idealização de uma capacidade latente cerebral de Palmer (em 1921, respeitado o momento histórico) e a idealização de uma capacidade de memória

cerebral, é que esta está disseminada por todo o cérebro, como comprovam os recentes estudos em tecnologia da imagem como a ressonância cerebral (RMF, *Ressonância Magnética Funcional*, por exemplo) e a tomografia (PET, *Pósitrons Emission Tomography*, Tomografia por emissão de pósitrons). Por conta disso, podemos estabelecer que o sistema linguístico é constituído a partir de memórias: léxica, semântica, sintática, fonética, ortográfica, cultural. Os dados de entrada são sistematizados por meio da percepção individual aliada a transferências do meio externo. A maneira como são *metabolizados* os dados de entrada mais as contribuições do mundo exterior variam de indivíduo para indivíduo. É neste momento que atuam os processos cognitivos e mentais do sujeito que permitem a formulação de estratégias de aprendizagem nos aprendizes de línguas e estratégias de aquisição linguística nas crianças em fase de aquisição. Imaginamos as estratégias cognitivas desenvolvidas pelo sujeito aprendiz ou em fase de aquisição linguística como operações inconscientes no sentido de não ter, ainda, chegado ao nível do consciente. A partir do momento em que essas operações atingem o nível do consciente, elas passam a ter realidade concreta nas habilidades. É neste momento que tem início o desenvolvimento da interlíngua. Neste esquema, o estudo do processo é essencial, muito embora sejam importantes também os recursos metodológicos e as técnicas que nortearão a produção dos dados de entrada e a qualidade de interação na estimulação externa.

No caso específico desta pesquisa, estudaremos os processos de aquisição e aprendizagem nas crianças em fase inicial de letramento, com base na hipótese de interlíngua em seu momento mais recente (DURÃO, 2007). Nesta hipótese de interlíngua, Durão concebe a interlíngua como construto teórico idealizado como sistema linguístico de aprendizes de línguas (tanto de LE como de socioletos da LM) que se caracteriza por ser independente, transitório, permeável, variável e sociointerativo. A análise de interlíngua idealizada por Durão (2007) pode ser aplicada ao estudo da LM e, mais especificamente, ao estudo da aquisição/aprendizagem de crianças em fase inicial de escolarização.

Procuramos comprovar a existência de estágios de interlíngua no campo prático dos estudos de interlíngua, que serão testados empiricamente nas práticas sociais de letramento e oralidade em crianças em fase de alfabetização (1<sup>a</sup>. série). A partir do conhecimento da realidade das escolas submetidas à pesquisa, consideramos o dicionário como recurso privilegiado para a obtenção de bons dados de entrada e viável para testar as estratégias das crianças para o desenvolvimento de interlíngua na aquisição/aprendizagem do sistema linguístico (morfofossintático e léxico-semântico).

Por outro lado, analisaremos de que modo práticas inclusivas no ambiente escolar, relacionadas, por exemplo, com atividades histórico-culturais (valorização da identidade), artísticas (dança, pintura, teatro), manuais (colagem, artesanato, gravura), ambientais (conscientização ecológica ou eco-atividades) e lecto-orais (leitura, contação de histórias, causos e lendas) servem como recurso para a estimulação cognitiva e para a formulação de estratégias de aprendizagem por parte da criança e, por consequência, no desenvolvimento da interlíngua.

### 1. 3 Orientações teóricas e procedimentos metodológicos

#### 1. 3. 1 Linguística Contrastiva: das origens aos nossos dias

Por meio do gráfico 3 apresentado anteriormente (p. 34) que representa a evolução da LC em seus diversos momentos, podemos sustentar que a LC vem refinando e atualizando seu objeto de estudo no decorrer dos tempos. Da análise do gráfico referido, percebemos que os estudos germinais em LC começaram, efetivamente, com as pesquisas técnico-metodológicas de Fries (1945) sobre o ensino de língua estrangeira. Para o autor, o enfoque do ensino de uma LE deve recair sobre os materiais (recursos instrumentais) e sobre a metodologia utilizada. A respeito disso, o próprio Fries (1945) comenta:

Os materiais mais eficientes são aqueles baseados sobre uma descrição científica da língua a ser aprendida, cuidadosamente comparada com uma descrição paralela da língua nativa do aprendiz (FRIES, 1945, p.9).

Notamos perfeitamente o contexto histórico do pensamento de Fries, por exemplo, pelo termo *eficiente* que demonstra a importância do aprendizado de uma LE, nas relações de poder dos americanos com outros povos; e o contexto linguístico do ensino de LE pelos termos *descrição* e *comparada*. Fries propõe uma inovação para o cientificismo da época, relegado às questões descritivistas e comparatistas na linguística e comportamentistas na psicologia. Fries desvia o foco da expressão ‘*aprender uma LE*’ de uma concepção mecanicista para uma concepção produtiva em que a meta no aprendizado é falar, escrever, entender e ser entendido na LE. Para que esses objetivos fossem alcançados, havia a necessidade da pesquisa de recursos instrumentais mais adequados para a formação de hábitos linguísticos no aprendizado da LE, que seriam trabalhados a partir da seleção de padrões da LA a serem ensinados e aprendidos produtivamente ou receptivamente. O objetivo era reproduzir o mais aproximadamente possível os contextos de uso da língua a ser aprendida,

utilizando, inclusive, a figura de um falante nativo de modo a tornar a aprendizagem mais rápida e efetiva ou, até mesmo, propiciar estes estudos no país de origem.

Um dos discípulos de Fries foi Robert Lado, cuja obra *Linguistic Across Cultures* (1957, no Brasil, *Introdução à Linguística Aplicada*), prefaciada por Fries, propõe para o ensino de uma LE o contraste do sistema linguístico de uma segunda língua em relação ao sistema linguístico da LM do aprendiz. As comparações devem assentar num conjunto de procedimentos para o contraste de estruturas gramaticais dos dois sistemas.

E deve-se a Lado (1957) o criterioso método de como proceder nas técnicas de contraste entre dois sistemas linguísticos nos seus diversos níveis: fonológico, gramatical, ortográfico, léxico e cultural. Este é o ponto de partida para o surgimento da LC em seu primeiro momento, o modelo de Análise Contrastiva. Para Lado (1957), uma língua é um conjunto sistemático de propriedades linguístico-socio-culturais que operam num sistema limitado de sons. Segundo esse autor, aprender uma LE é saber reproduzir, contrastivamente em relação a sua LM, seu sistema de sons, das estruturas gramaticais, lexical, de escrita e seu sistema cultural (se for possível denominar a análise da cultura de um povo) da LE. Pela perspectiva de Lado, qualquer aprendiz de LE achará algumas de suas propriedades muito fáceis e outras muito difíceis. Os elementos similares em quaisquer sistemas serão facilmente assimiláveis pelo aprendiz e os que forem diferentes tornar-se-ão difíceis. Por este motivo, a *transferência linguística*<sup>9</sup> (*linguistic transfer*) tem importância crucial no modelo proposto por Lado e é considerado o primeiro princípio da AC. O princípio da transferência linguística, aprimorado pela noção de identificação interlinguística (*interlingual identification*, WEINREICH, 1953), embasa tanto os estudos de AC como, mais tarde, os estudos de interlíngua. Segundo esse princípio, como previa Lado, existe a tendência de o falante nativo de uma determinada LM transferir o conhecimento das estruturas do sistema linguístico de sua LM para o aprendizado das estruturas do sistema linguístico da LE.

Weinreich (1953), apoiado nos estudos de Palmer (1921), havia argumentado antes que Lado, servindo-lhe de pressuposto, que o cérebro humano possui uma capacidade latente

---

<sup>9</sup> Os indivíduos aprendizes de uma língua estrangeira tendem a *transferir* formas e significados e a distribuição das formas e significados de sua língua nativa e cultura para a língua e cultura da língua estrangeira. (The fundamental of CA work is that “individuals tend to transfer forms and meanings and the distributions of forms and meanings of their native language e culture to the foreign language and culture (LADO, 1957, p.2)).

(*latent capacity*, PALMER, 1921) potencial para a identificação interlinguística. Este lócus cerebral permite ao falante bilíngue (ainda segundo WEINREICH, 1953)<sup>10</sup> identificar e comparar uma categoria gramatical de uma língua A com outra que existe numa língua B. O falante, então, aplica o seu conhecimento da língua A em funções gramaticais da língua B, numa similaridade formal. Um dos efeitos teóricos importantes desse processo de identificação interlinguística proposto por Weinreich é a mudança linguística (sobre o assunto reporta-se a WEINREICH, LABOV & HERZOG, 1968), cujo ramo de estudo Labov é o maior representante. Outro efeito é a transposição para o estudo da transferência em interlíngua (SELINKER, 1972).

Como foi dito anteriormente, uma das falhas da Hipótese da AC foi a abstração, a concepção da transferência linguística como um processo automático. Isto é, a crença de que pela simples comparação de estruturas linguísticas abstratas alguém poderia, funcional e produtivamente, aprender os padrões linguísticos de uma segunda língua.

Em sua evolução teórica, a LC, como explicamos, passou por um segundo momento. Neste momento, a clássica hipótese de Lado foi colocada em xeque e questionada por diversos pesquisadores, como Van Buren e S. Pit Corder, por exemplo.

Van Buren (1972) investigou a clássica hipótese de Lado e forneceu um dado novo, baseado no chamado componente Z de Harris (HARRIS, 1954), relacionado à transferência gramatical. De acordo com Van Buren (1972), toda língua possui um componente particular e peculiar<sup>11</sup> que especifica as condições sob as quais as categorias secundárias são alçadas a categorias primárias. Este componente fundamental contém as informações semânticas comuns às duas línguas que estão sendo comparadas. Van Buren afirma que o objetivo da AC deve ser a abstração de tantos *insights* quanto possíveis para estudar as diferenças e similitudes entre as línguas que estão sendo comparadas, bem como investigar que tipo de teoria linguística melhor se aplica a elas. Van Buren aponta que a hipótese de Lado acarreta um problema fundamental para a AC: a definição do que pode ser considerado como comparável entre dois sistemas linguísticos.

O problema básico da AC, segundo Van Buren (1972), é apresentar procedimentos contrastivos satisfatórios. O primeiro passo seria postular categorias comuns que pudessem

---

<sup>10</sup> Weinreich não faz menção ao bilinguismo ideal ou relativo.

<sup>11</sup> Pode-se dizer, um componente fundamental. Quem sabe a GU de Chomsky?!

ser comparáveis entre os dois sistemas linguísticos. Isto equivaleria a dizer que estruturas de determinada categoria deveriam possuir equivalência nas duas línguas comparadas e possuir o mesmo valor (valor no sentido estruturalista do termo), dentro das relações internas daqueles sistemas. Para Van Buren, uma técnica descritiva que esteja confinada à análise das relações internas de uma língua particular é, estritamente falando, incompatível com a noção de comparação entre duas ou mais línguas<sup>12</sup>. O autor tenta argumentar que, *grosso modo*, não existem termos equivalentes entre línguas; há dificuldades na inferência sobre o que é equivalente ou não, podendo existir uma aproximação de sentidos. E foi desse modo que Van Buren tentou resolver o impasse. Outra dificuldade salientada por Van Buren reside na interpretação dos dados obtidos a partir do conceito de variante (variante padrão da língua x variante não-padrão), na qual os desvios são analisados. Em outras palavras, até que ponto uma forma desviante pode ser considerada como desvio de uma forma linguística padrão.

Os estudos interlinguísticos de Van Buren (1972), de acordo com Selinker (1994, p.145), inspiraram muitos pesquisadores de sua época, entre eles, S. Pit Corder, cujas contribuições para os estudos linguísticos devem ser divididas em dois momentos distintos: constituição da AE e a constituição da SLA e estudos de interlíngua.

Num primeiro momento, a principal contribuição de Corder (1967) está na visão do sistema de aprendizagem como algo altamente estruturado<sup>13</sup>. Outra contribuição importante do autor é a afirmação de que há indícios de que os aprendizes de LE lançam mão de estratégias de aprendizagem da mesma maneira, fundamentalmente, que os aprendizes da LM<sup>14</sup>. Corder também desenvolveu estudos descritivos e analíticos que ficaram conhecidos na nascente SLA. Ele preconiza a utilização dos estudos longitudinais em SLA. Para o autor, a identificação interlinguística leva a erros<sup>15</sup> e são esses erros que devem ser estudados como estratégias de aprendizagem. Coube a ele a rediscussão e revisão da concepção de erro como

---

<sup>12</sup> ‘A descriptive technique which is confined to an analysis of internal relationships of a single language is, strictly speaking, incompatible with the notion of comparison between two or more languages’ (VAN BUREN, 1972, p. 294).

<sup>13</sup> Citado em Selinker (1994, p. 149): We have without doubt shown that there is structure in learner language.

<sup>14</sup> Daí surge o conceito de *intake*, de Corder. Em linhas gerais, para Corder (1967), a simples apresentação de uma forma linguística não significa que ela funcione como *input*. *Input* é aquilo que o aluno abstrai do que se ensina e não aquilo que se imagina que foi aprendido. E é o aluno que controla o *input*, que Corder (1967, p. 23) denomina com mais propriedade de *intake*, que deve ser avaliado mais adequadamente pelas características do mecanismo de aquisição da linguagem do que pelo conteúdo didático. Da mesma forma com a aquisição da LM pela criança, os dados apresentados como *input* são vastos, mas é a criança que os seleciona.

<sup>15</sup> A noção de erro também deve ser creditada a Van Buren.

algo negativo, típico de estudantes preguiçosos e desmotivados, para algo normal e importante, uma janela para a gramática interna do aprendiz; uma estratégia necessária na aquisição da LM e, talvez, também no aprendizado de segundas línguas. Corder distingue lapso (*mistake*) de erro (*error*), pois o lapso faz parte da performance linguística e o erro faz parte da *competência transicional* (*transitional competence*) e é este tipo de erro que pode ser medido para avaliar o desenvolvimento linguístico, seja na aquisição da criança, seja na aprendizagem de segundas línguas.

Daí surge o segundo momento importante da LC, marcado pelo aparecimento da Análise de Erros (AE) como investigação linguística do dialeto idiossincrásico de aprendizes de segundas línguas (CORDER, 1971). Poderíamos colocar outras noções desenvolvidas por Corder que levaram aos estudos de SLA e de interlíngua: a) considerar a transferência linguística como uma das estratégias de aprendizagem de que o aprendiz de línguas lança mão; b) distinguir a transferência linguística de empréstimo linguístico. Para ele, a transferência é uma estratégia de aprendizagem linguística que envolve a incorporação de um item ou traço novo ao novo sistema do aprendiz<sup>16</sup>; enquanto a transferência como estratégia linguística de aprendizagem diz respeito à competência, o empréstimo, por outro lado, é uma estratégia de desempenho e se refere ao uso da LE. Para que o processo de transferência linguística exista, de acordo com Corder, devem entrar em ação duas estruturas mentais, uma da LM e outra da IL em desenvolvimento (ou entre uma IL<sub>1</sub> previamente conhecida e uma IL<sub>2</sub> em construção). As formas emprestadas, ao contrário, referem-se ao uso de itens de uma outra língua (normalmente a LM), geralmente itens sintáticos e lexicais, para tornar o desempenho de interlíngua mais proficiente. Neste caso, trata-se de uma estratégia comunicativa<sup>17</sup>. Os empréstimos também podem ser utilizados em contextos diversos daqueles da LA, o que pode gerar erros. Neste caso, invoca-se a questão da fossilização.

Analisando com mais profundidade o pensamento de Corder, podemos dizer que, baseado no argumento de identificações interlíngüísticas, ele chega à conclusão de que o aprendiz de línguas faz comparações entre LM e LE (ou mesmo comparações entre estruturas percebidas como similares entre duas línguas). Nesta etapa, o objetivo da LC é mapear os

---

<sup>16</sup> Sistema que, mais tarde, Corder também vai denominar IL.

<sup>17</sup> Corder remete, possivelmente, à competência comunicativa de Harris, contrastando com estratégias cognitivas.

erros cometidos pelos aprendizes de segundas línguas a fim de, na medida do possível, constatar sua potencial iminência. Baseado em dados empíricos, estas comparações desempenham um papel facilitador no processo de complexificação que começa a operar num sistema gramatical básico que ele vai denominar de interlíngua<sup>18</sup>. O desenvolvimento de interlíngua continua como uma resposta à necessidade comunicativa sociofuncional e termina quando esta necessidade é satisfeita.

De importante, convém reafirmar que os trabalhos clássicos em AC, AE e bilinguismo foram estudos preditivos significativos inspirados em Lado. Estes estudos são relevantes por serem os precursores dos estudos de interlíngua. Os dados em AC e AE levam a dados preditivos de IL em termos de possível identificação interlinguística.

### 1. 3. 2 O fenômeno de interlíngua

O conceito de interlíngua foi se refinando como produto de pesquisas teóricas e empíricas produzidas desde a AC, passando pela AE e até a SLA. A primazia da criação do termo interlíngua e dos primeiros estudos na área se deve a Selinker (1972 [1969])<sup>19</sup>. Corder (1971) também mencionou em seus escritos o termo interlíngua relacionando-o com uma espécie de dialeto idiossincrásico.

Corder (1971)<sup>20</sup>, baseado nas questões dos universais linguísticos, utilizou, inicialmente, a expressão *dialeto transicional* para o desempenho (*transitional dialect*) ou *dialeto idiossincrásico* para designar a competência (*idiosyncratic dialect*), representando o

---

<sup>18</sup> Note-se que a interlíngua projetada por Corder não é a mesma projetada por Selinker. Segundo Selinker (1994), a sua interlíngua precede a de Corder em certo tempo.

<sup>19</sup> De acordo com Selinker (1994, p. 231), o termo *interlíngua* foi gerado no contexto de estudos de aquisição de segunda língua e aparece impresso pela primeira vez em *General Linguistics* como refinamento dos estudos experimentais da transferência linguística:

*Uma interlíngua pode ser linguisticamente descrita como os dados produzidos por falantes preocupados em reproduzir uma língua estrangeira padrão, isto é, tanto seus erros como acertos. Tal comportamento é altamente estruturado. A partir dos trabalhos em transferência linguística, parece impossível não reconhecer a existência de uma interlíngua e ela deve ser tratada como um sistema, não como um conjunto isolado de erros* (SELINKER, 1972 [1969], nota 5).

<sup>20</sup> Corder (1971) trata como dialetos idiossincrásicos o dialeto dos aprendizes de segundas línguas, o dialeto das crianças aprendizes de uma determinada LM, a linguagem dos poemas, a linguagem dos afásicos. Selinker (1969) refere-se ao aprendizado de segundas línguas e utiliza o termo interlíngua para o sistema linguístico ativado por estes aprendizes através de uma estrutura psicológica latente. Por este motivo, Corder (1971, p. 161) afirma: ‘Selinker (1969) has proposed the name *interlanguage* for this class of idiosyncratic dialects’, ou seja, o dialeto particular dos aprendizes de segundas línguas.

construto que Selinker denomina interlândia e que representa o sistema linguístico de aprendizes de línguas, quer se refira à competência ou ao desempenho. A título de esclarecimento, podemos dizer que a interlândia é uma classe de dialeto idiossincrásico que compartilha características das regras de duas línguas ou dialetos sociais (Corder, 1971, p. 161).

A ideia de Corder (1971) sobre a interlândia move-se de um construto híbrido entre a LM e a LA para um sistema próprio de aprendizes de línguas. Nesta visão de interlândia, o aprendiz inicia a aquisição de uma L<sub>2</sub> (a Hipótese inicial de interlândia) não a partir de um conhecimento completo do sistema linguístico da LM sobre a qual assenta o desenvolvimento posterior de interlândia. Este fato está comprovado nos estudos de bilinguismo, em AC e AE. O problema mais importante está em descobrir o que é esta hipótese de interlândia inicial e onde a transferência linguística se encaixa.

Para Corder (1971), a hipótese da interlândia inicial é uma versão primitiva e desnudada da LM, um código simples e, possivelmente, universal. Central a esta visão de simplicidade é a noção inteligente de que algo simples não é necessariamente algo simplificado. A explicação que o autor dá para este código simples é que todos os seres humanos conhecem um código básico (simples) uma vez que eles mesmos o criam na evolução da aquisição da primeira língua. Corder (1971) também afirma que o ponto de partida para o desenvolvimento de SLA é, possivelmente, uma gramática universal simples e básica, mesmo que ela seja criada de modo inexplicável ou criada a partir do desenvolvimento linguístico do aprendiz.

Neste esquema elaborado pelo autor, os *insights* para o aprendizado de uma LE originam-se de estruturas latentes universais (*latent universal structures*, Palmer, 1921). O aprendiz reverte seu aprendizado/conhecimento para este código simplificado (para esta estrutura mental latente) e começa a elaborá-la. Este trabalho de elaboração segue a direção da LA até, possivelmente, a fossilização de formas, momento em que a aprendizagem da LE estaciona.

Corder (1971) reconhece que este código primário (básico) age, frequentemente, com formas de interlândia fossilizadas de outras línguas. Isto fica demonstrado pelos casos de interferências observadas, não no aprendizado da LM, mas de outras segundas línguas. E, por este motivo, o autor acredita na existência de uma IL<sub>1</sub>, IL<sub>2</sub> ... IL<sub>n</sub> — os estágios de Interlândia. A elaboração acontece a partir do momento em que o aprendiz se depara com dados da LA e com a crescente necessidade comunicativa. A LM é um instrumento facilitador, uma *ferramenta heurística*, que tem a função de auxiliar o aprendiz a desenvolver na LA, traços de

sua LM. Em relação à aprendizagem de segundas línguas, o aprendiz tem de distinguir cuidadosamente entre os dados fonológicos de um lado, e outros níveis de linguagem por outro, visto que não é possível reverter o código fonológico para um sistema simplificado e daí proceder a uma complexificação e reelaboração<sup>21</sup>. O desenvolvimento de interlíngua continua como uma resposta à necessidade comunicativa sociofuncional e termina quando esta necessidade é satisfeita.

Metodologicamente, Corder (1971) propõe, em suas análises sobre aquisição/aprendizagem de línguas, um estudo longitudinal com o acompanhamento de aprendizes.

Por sua vez, Selinker (1994, p. 234) propõe orientações metodológicas mais específicas ao trabalho com a interlíngua, preconizando a utilização do método de coleta de dados da Linguística Aplicada. Na área da Linguística Aplicada, existem, epistemologicamente, três orientações de coleta de dados:

1- através da evidência experiencial: estes dados derivam de uma experiência individual com aprendizado linguístico, que tomam a forma de um estudo diário. Este tipo de dado diz respeito àquilo que alguém sabe, ou mesmo nós sabemos, que é verdade sobre o processo de aprendizagem de interlíngua e SLA como resultado de nossa experiência pessoal. Isto é, como um aprendiz de LE ou uma segunda língua, em relação aos processos que sabemos e sentimos por nós mesmos como integrantes do processo. É o caso dos indivíduos bilíngues.

2- através da evidência observacional: estes dados derivam da observação de aprendizes em ação, que tomam a forma das observações dos eventos de sala de aula. Este tipo de dado diz respeito tanto àquilo que alguém sabe que é verdade sobre o processo de SLA a partir de uma experiência pessoal, mas também como observador experiente de aprendizes. É o caso dos professores que observam seus alunos.

3- através da evidência empírica: estes dados derivam de um cuidadoso estudo bem planejado e executado, seja na forma de um estudo qualitativo (estudo de caso) ou quantitativo (experimental) ou uma mistura de ambos. Este tipo de dado diz respeito àquilo que alguém

---

<sup>21</sup> Para Corder, não existe simplificação da L2, mas complexificação da L2. Outra observação relevante do autor é que ele não considera o processo de desenvolvimento linguístico como algo linear. E em relação à aquisição de uma L2, ele cria uma metáfora relativa ao desenvolvimento de uma flor: muitos aspectos se desenvolvem simultaneamente como as pétalas da flor.

sabe que é verdade sobre o processo de aprendizagem de língua(gem) a partir de estudos de outros pesquisadores, através de pesquisas publicadas em jornais, livros e revistas especializadas (como por exemplo, na área de SLA e IL, TESOL, ELT, CA, EA, SLA, etc). Neste caso, segundo a opinião de Selinker, os dados podem soar enganosos ou falsos, posto que vindos da pesquisa de outrem. Os dados bons para pesquisas devem misturar os três tipos de coletas.

Em relação ao mecanismo de funcionamento, o dialeto idiossincrásico de Corder (1971) compartilha do sistema linguístico do dialeto social padrão, do sistema do próprio dialeto idiossincrásico e do sistema do dialeto da LA. Assumindo este ponto de vista, Corder (1971, p. 148), afirma que *a língua [sistema linguístico] de todo aprendiz de línguas é um dialeto, do ponto de vista linguístico: duas línguas que compartilham regras gramaticais são dialetos*. Para Corder (1971), o dialeto idiossincrásico (ou interlíngua) pode ser considerado como uma língua natural<sup>22</sup>. Esta mesma concepção Corder reafirma em seu trabalho de 1981, momento em que revela:

(...) a IL, como qualquer língua natural, manifesta formas variadas. Mas enquanto o linguista estiver preocupado unicamente com o estudo da língua (em termos saussureanos), deixando de lado as manifestações idiossincrásicas particulares presentes na fala, no idioleto, a variação na IL será deixada de lado (CORDER, 1981, p. 67).

Isto se deve a um motivo claro: enquanto o pesquisador da área não superar os obstáculos teóricos e metodológicos envolvidos nos estudos de IL não há como fazer generalizações sobre esse fenômeno.<sup>23</sup>

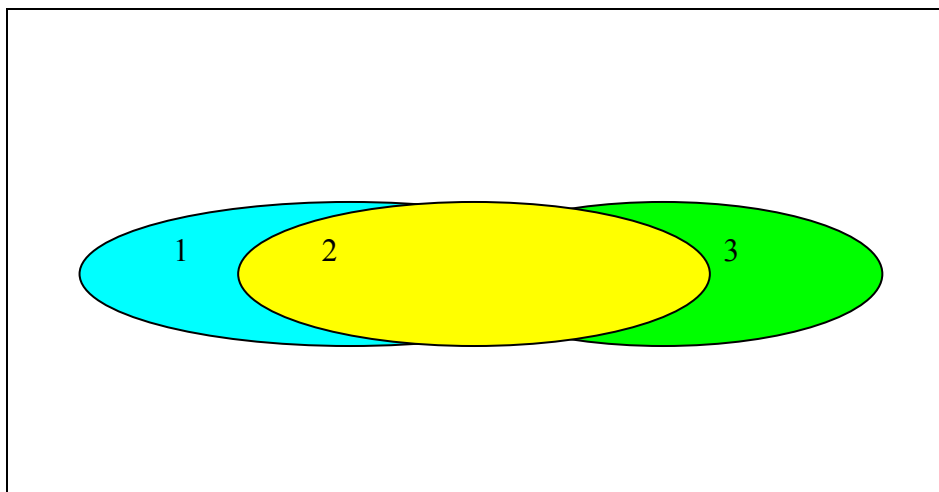
O esquema mostrado a seguir, retirado de Corder (1971, p. 162) explica melhor esta abordagem:

---

<sup>22</sup> Com o que concorda Adjemian (1976).

<sup>23</sup> Baseado em Corder (1981): until we have overcome the theoretical and methodological problems of describing the approximative system, or idiosyncratic grammars, of “individual” learners, or possibly groups of learners, we are not in a position to make firm generalizations about the phenomenon of interlanguage (CORDER, 1981, p. 67).

QUADRO 3: REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DA RELAÇÃO ENTRE DIALETO IDIOSSINCRÁSICO, LM E LA (CORDER, 1971, p. 162)



- 1- Língua A: dialeto social padrão (LM).
- 2- Interlíngua: dialeto idiossincrásico.
- 3- Língua B: língua-alvo.

Assim, as línguas A e B e a IL, mostradas no quadro 3, mantêm uma relação dialetal, pois disponibilizam regras da língua A, regras da língua B e regras próprias da IL em construção. Embora haja distinção entre o termo dialeto enquanto referência à língua de um grupo social (dialeto social) e o termo dialeto não referente a um grupo social (dialeto idiossincrásico), ambos caracterizam-se pelas propriedades de um dialeto ou língua natural: sistematicidade, regularidade, estabilidade, mediação por regras.<sup>24</sup>

Para Selinker (1972), o mecanismo de funcionamento de interlíngua é simples: a identificação interlinguística que une três sistemas linguísticos, psicologicamente, LM, interlíngua e LA, é ativada por uma estrutura psicológica latente toda vez que um indivíduo tem em mente produzir sentenças na LA. Primeiramente, a intenção do autor é delimitar bem o objeto de estudo, argumentando que o estudo de interlíngua deve fazer distinção entre dois tipos de análises no decorrer do tempo, da mudança aliada à transferência linguística (neste

---

<sup>24</sup> Selinker, Swain & Dumas (1975), especificam como características próprias da IL, além da sistematicidade, da regularidade e da estabilidade, a inteligibilidade mútua e a reincidência de erros. Adjemian (1976) acrescenta como característica exclusiva da IL a permeabilidade que possibilita a transferência linguística.

caso, da possível aquisição) e da não-mudança aliada à fossilização de formas (neste caso, o processo de aquisição estaciona).

Em segundo lugar, Selinker (1994) coloca a questão de como os pesquisadores e professores devem estabelecer os fatos no campo de estudo de SLA e interlíngua; mais especificamente, aquilo que podemos afirmar que é correto no aprendizado de interlíngua que faça sentido na prática de ensino e na teoria de SLA, seja primariamente, no ensino ou aprendizagem de línguas (LM, LE), seja para a teoria linguística, psicologia, ciências cognitivas, etc. Para Selinker (1994), este tipo de trabalho deve ser desenvolvido de maneira contrastiva, principalmente à luz dos dados fornecidos pelas evidências experienciais, observacionais e empíricas, em que são comparados dados orais e escritos, no desempenho da interlíngua de aprendizes em relação a uma determinada LA padrão. Reenfatizando a estreita relação entre prática e teoria, Selinker (1994, p. 228) coloca a ordem de eventos a serem seguidos numa pesquisa em interlíngua:

#### QUADRO 4: ORDEM DOS EVENTOS NUMA PESQUISA EM AI

1- Observação do fenômeno na sala de aula
2- Formulação de hipóteses
3- Pesquisa empírica
4- Conceituação teórica
5- Observações posteriores, tanto na língua produzida em sala de aula como em situações interacionais
6- Outras análises empíricas, trabalhos teóricos

Com esta ordem de eventos, Selinker (1994) quer ressaltar também a importância da experiência empírica para a teoria. Depreendemos que, para ele, a partir da observação prática da língua em sala de aula, adquirimos determinados *insights* que levam aos dados.

O mesmo autor (1994, p. 238) propõe metas a atingir como questionamentos que devem nortear as atividades do pesquisador:

## QUADRO 5: METAS A ATINGIR NUMA PESQUISA EM AI

1- Quando ocorre a transferência?
2- O que pode ser transferido realmente?
3- Quais itens podem estar sujeitos à fossilização e quais não?
4- Quando ocorre a fossilização?
5- Que gêneros e domínios discursivos são afetados pela transferência linguística e pela fossilização?
6- Qual o grau de falha/deslize temporário e qual o permanente?

Como foi pontuado anteriormente, em termos cognitivos, os estudos clássicos de aquisição linguística apontam para a existência de alguma coisa em nível cerebral (capacidade latente, estrutura psicológica latente, estrutura linguística latente) responsável pelo ponto de partida para a aquisição linguística e a aquisição de interlíngua. De acordo com Selinker (1994), o processo de aquisição da interlíngua inicia-se na ativação de uma chamada estrutura psicológica latente que tem na LM o seu *input* para a identificação interlinguística.

Daí surge o primeiro questionamento para tentar responder às interrogações colocadas acima: quando se inicia a identificação interlinguística? Segundo Selinker (1994) isto parece ocorrer por volta dos três anos de idade e perdura durante toda a vida do indivíduo, com maior intensidade até a puberdade. E é nesta identificação interlinguística que se inicia o processo de desenvolvimento de IL, sob certas condições sociolinguísticas. Esta afirmação difere um pouco da concepção inicial formulada por este mesmo estudioso (SELINKER, 1972) sobre a Hipótese inicial de interlíngua. Como o próprio Selinker (1994, p. 246-247) afirma:

Depois de aproximadamente 25 anos de estudos, as pesquisas no campo da SLA enfocaram os dados empíricos e analisaram estes dados por várias perspectivas, como bilinguismo, AC, AE, IL, psicolinguística, teoria linguística, neurolinguística, etnografia, etnometodologia. A partir delas e dos dados experienciais e observacionais, podemos concluir que a Hipótese de IL constitui uma teoria razoável. A Hipótese de IL, como vemos hoje, afirma que, a respeito da expressão de significados numa L<sub>2</sub> e em relação à interação verbal com falantes nativos, assim como outros falantes não-nativos, ocorre o seguinte:

- (1) O aprendiz cria um sistema linguístico particular.
- (2) Neste sistema são centrais a identificação interlinguística e a transferência.
- (3) Verifica-se o uso seletivo e contextual da LM em determinados contextos.

- (4) Há fossilização, pelo menos em parte, dessa IL.
- (5) A fossilização ocorre de maneira seletiva e diferenciada de acordo com o nível linguístico e o domínio discursivo.
- (6) A IL em construção está sujeita a forças de diversos tipos de universais linguísticos, bem como de universais interlinguísticos.
- (7) A IL em construção é suscetível às estratégias de treino e aprendizagem.
- (8) A IL em construção é suscetível às estratégias de simplificação e complexificação<sup>25</sup> (tradução nossa).

Aliando as ideias de Selinker (1972, 1994) às idéias de Corder (1971), podemos postular a interlíngua como um construto teórico com as seguintes características: é regular e instável (transitório), sistemático, significativo (possui uma gramática), pode ser descrito segundo um conjunto de regras, algumas delas oriundas do conjunto de regras do dialeto padrão da LA, outras do dialeto padrão da LM. Além dessas características, Adjemian (1976) acrescenta como propriedade peculiar da IL a permeabilidade.

A noção de interlíngua sofreu novas refinações contemporaneamente, o que consideramos aqui como quarto momento da LC. Nesse quarto momento, o da Análise de Interlíngua (AI), no âmbito da LC, sobressaem as pesquisas de Durão (2004a, 2004b, 2007), numa abordagem sociocognitiva, sociolinguística e pragmática. De acordo com o que prescreve Durão nos tempos modernos, pesquisas de interlíngua podem ocorrer tanto nos estudos da LE como da LM e dividem-se em dois ramos: LC teórica e LC prática. Tanto no campo da LC Prática como no campo da LC Teórica há necessidade de investigações empíricas para comprovação de resultados.

---

<sup>25</sup> *Over the years, in addition, the SLA field has examined SLA data empirically for more than twenty-five years and has looked at such data from many different perspectives – bilingualism, CA, EA, IL, psycholinguistic, theoretical linguistic, neurofunctional, ethnographic, ethnomethodological. From all of this and from experiential/observational databases, we can conclude that the IL Hypothesis is ‘a reasonable theoretical story’. The IL Hypothesis, as I currently see it, states that in attempting to express meanings in an L2 and in attempting to interact verbally with native, as well as with other non-native, speakers of that L2, at least the following occur.*

- (1) *People create a (partly) separate linguistic system.*
- (2) *In that system interlingual identifications and language transfer are central.*
- (3) *One selectively uses the NL by context.*
- (4) *One fossilizes at least parts of the IL.*
- (5) *One selectively fossilizes differentially according to linguistic level and discourse domain.*
- (6) *The IL one is creating is susceptible to the force of several types of language universals, as well as interlanguage universals.*
- (7) *The IL one is creating is susceptible to the training and learning strategies that are adopted.*
- (8) *The IL one is creating is susceptible to simplification and complexification strategies.*

E a interlíngua passou a ser considerada como sistema linguístico de aprendizes de línguas (tanto de segundas línguas como variantes dialetais de uma língua materna) que tem como principais características a sistematicidade, a transitoriedade, a permeabilidade, a variabilidade e a sociointeratividade (DURÃO, 2007). Para esta pesquisadora, a interlíngua é um

produto linguístico de aprendizes de línguas [nativas] e não nativas, que abarca um continuum que se constitui desde que começa o contato do aprendiz com a língua-meta, até que avança para uma etapa em que, pelo menos na teoria, coexistem LM e LO (...) a partir de um dispositivo mental que contém uma gramática abstrata que progressivamente vai assumindo a forma de uma língua específica (DURÃO, 2007, p.28)<sup>26</sup> (tradução nossa).

Sintetizando, para Durão (2007), a interlíngua é um sistema linguístico em construção, característico de aprendizes de línguas (estrangeira e materna), que vai se constituindo à medida que se implementa o contato do aprendiz com a LA. Durão não advoga pela existência de uma estrutura mental específica para a aprendizagem de uma segunda língua, que só se ativaria por meio da atuação consciente de um indivíduo, como apregoa Selinker (1972), mas sim pela ideia de que a capacidade de aprender línguas estaria na Gramática Universal e nos seus universais substantivos e formais.

Durão, entretanto, não vê a interlíngua apenas como reflexo cultural da LA (como opina Corder), mas como um reflexo sócio-linguístico-pragmático, fruto do ambiente em que a situação interativa se desencadeia, na qual estão presentes, na mente do falante, a LM, a LE e a própria interlíngua em desenvolvimento. Notamos aqui o desvio do enfoque da interlíngua como sistema exclusivamente individual para um enfoque coletivo que toma a interlíngua como algo que além de individual é também coletivo. A interlíngua está presente no indivíduo e realiza-se no indivíduo inserido historicamente em uma comunidade sociolinguística.

---

<sup>26</sup> Nosotros preferimos asumir *grosso modo* que la interlengua, en su acepción de producto lingüístico de aprendices de lenguas no nativas [nativas], abarca el continuum que se constituye desde que empieza el contacto del aprendiz con la lengua meta, hasta que avanza a una etapa en la que, al menos en teoría, LM y LO coexisten (...) mediante la acción del dispositivo mental que contiene una gramática abstracta que, progressivamente, va asumiendo la forma de la gramática de una lengua específica.

A insistência no aspecto sociocognitivo é a contribuição inovadora de Durão (2007) no estudo de interlíngua, que considera que a aquisição do conhecimento linguístico implícito na interlíngua engloba os diferentes níveis da gramática (fonético-fonológico, morfossintático, léxico-semântico). Segundo essa visão, a aprendizagem de um item lexical, por exemplo, afetaria a interlíngua como um todo, desestabilizando-a momentaneamente, para depois acomodá-la numa nova e inédita feição.

A abordagem da LC, em seu quarto momento, o da AI, tem caráter sociolinguístico e pragmático. De acordo com o que prescreve Durão (2007), pesquisas de interlíngua em LM se situam no campo da LC prática e necessitam de investigações empíricas para comprovação de resultados.

### 1. 3. 3 Implicações teórico-metodológicas para o presente trabalho

Tomando por base as observações sobre os dois primeiros momentos da LC já discutidos e suas contribuições para a constituição da AI como objeto de estudo prioritário na pesquisa do sistema linguístico de aprendizes de línguas, concluímos com as seguintes implicações teórico-metodológicas:

QUADRO 6 : IMPLICAÇÕES TEÓRICO-METODOLÓGICAS NO ESTUDO DE IL

1- Definição de IL	Sistema linguístico de aprendizes de língua (tanto de LE como de variantes dialetais da LM), regular, sistemático, variável, transitório, permeável e sociointerativo que tem sua gênese a partir da identificação interlinguística entre dois dialetos sociais ou sistemas linguísticos da LM e da LA. Trata-se de um sistema linguístico em construção em que coexistem os dialetos sociais e o sistema híbrido de IL ou o sistema linguístico da LM, da LE e o sistema híbrido de IL.
2- Mecanismo de Funcionamento da IL	Os <i>insights</i> para o aprendizado de língua se ativam em uma estrutura em nível cerebral (que pode ser denominada de memória — sintática, léxico-semântica, morfológica, fonológica) que por sua vez ativa a identificação interlinguística do conhecimento dos dialetos sociais ou LM e LE que induzem o aprendiz a produzir sentenças na LA ou dialeto-alvo, baseado no conhecimento prévio de um código básico criado na evolução da LM.

3- Metodologia de trabalho com IL	Pesquisa longitudinal de caráter contrastivo no campo da LC prática ou no campo da LC teórica, com utilização do método da coleta de dados obtidos por meio de evidências experienciais, observacionais e empíricas. Neste tipo de pesquisa, os dados orais e/ou escritos de aprendizes devem ser comparados no desempenho da interlíngua em relação a determinada LA ou dialeto-alvo padrão.
-----------------------------------	---

#### 1. 4 Perfil da amostra

A partir do que foi exposto sobre o objeto de estudo da AI (a própria IL ou estágios de IL), num viés sociolinguístico, cognitivo e pragmático, o mecanismo de funcionamento de IL (a partir de uma estrutura mental, neste trabalho estipulada como *loci* cerebrais de memória seletiva da gramática que ativa a identificação interlinguística) e da metodologia de estudo (longitudinal com base em evidências experienciais, observacionais e empíricas, no campo da LC prática), construímos uma amostra<sup>27</sup>, delineada no quadro a seguir.

QUADRO 7: PERFIL DA AMOSTRA (GERAL)

Informantes	Crianças em fase de alfabetização
Procedência	Escolas públicas municipais da periferia
Local	Paranaguá
Período de coleta de dados	2009 – 2010
Total de crianças (1ª. fase)	Aproximadamente 180
Total de crianças (2ª. fase)	Aproximadamente 120
Origem das crianças	Ilha de Valadares, Ilha de Amparo e Vila do Povo
Origem dos pais	Da própria comunidade, de cidades vizinhas e outras
Atividades dos pais	Pescadores, construção, domésticas, do lar, autônomos

---

<sup>27</sup> O perfil da amostra foi construído com base em pesquisa sócio-instrucional. Para detalhes sobre a ficha de inquérito, consulte-se o Anexo A.

QUADRO 8: PERFIL COMPARATIVO DA AMOSTRA

ESCOLA	IRACEMA	INÁ	AMPARO
Nº. de alunos da escola	480	260	50
Nº. de alunos da amostra	1º. Momento: 120 2º. Momento: 70	1º. Momento: 60 2º. Momento: 30	2º. Momento: 20
Nº. de salas de aula	8	4	2
Corpo técnico	1 diretor, 1 coordenadora pedagógica, 1 orientadora educacional, 4 funcionários, 23 professores	1 diretora, 2 coordenadoras pedagógicas, 2 orientadoras educacionais, 4 funcionários, 10 professores	1 professor, 3 funcionárias
Localização	Ilha dos Valadares	Vila do Povo	Ilha de Amparo
Nº. de habitantes do bairro	25.000	5.000	400
Origem da amostra	Vila Sete de Setembro, Vila Bela, Rocio, Canarinho, Mangue Seco, Mar de lá	Vila do Povo, Vila São Carlos, Vila Nova Primavera, Emboguaçu e região do Mangue	Somente moradores da ilha
Atividade econômica do bairro	Pesca, trabalhadores da construção civil, comércio, atividades portuárias	Trabalhadores da construção civil, comércio em geral, atividades portuárias	Pescadores
Origem dos pais	Valadares, ilhas vizinhas, Guaraqueçaba, e outras cidades	Locais (próprio bairro)	Local

Em relação ao perfil sócio-cultural da amostra, as seguintes informações devem ser ressaltadas<sup>28</sup>:

- a) a origem de 80% das crianças dessas escolas é Paranaguá. Dos 20% restantes, quase a metade veio das ilhas e localidades vizinhas;
- b) em relação aos pais, cerca de 50% nasceu na cidade;

---

<sup>28</sup> Os dados sociolinguísticos que permitem traçar o perfil da amostra foram obtidos tomando por base as orientações do ALIB (2001).

- c) cerca de 85% das famílias possui estrutura familiar convencional, constituída pelo núcleo comum: pai e mãe, irmãos;
- d) quanto ao nível de instrução, 25% dos homens e 25% das mulheres (pais ou responsáveis) estudaram somente até a quarta série; 40% dos homens e 50% das mulheres estudaram no máximo até a oitava série; 32% dos homens e 18% das mulheres estudaram até o ensino médio; verificamos um máximo de 2% de estudo superior.

## 1. 5 Metodologia de pesquisa e coleta de dados

### 1. 5.1 Primeiro momento da coleta de dados e cronograma de atividades

As atividades de coleta de dados começaram no ano de 2009 (1º. momento da pesquisa). Nesse período, acompanhamos as atividades de alunos da primeira série de duas escolas públicas da região de Paranaguá, litoral do Paraná. Foram aproximadamente<sup>29</sup> 180 alunos das escolas Iracema dos Santos (na Ilha de Valadares, 120 alunos) e Iná Xavier Zacharias (na Vila do Povo, 60 alunos).

A proposta curricular e o cronograma para o trabalho com crianças de primeira série estipulado neste primeiro ano, a princípio, ficou estabelecido a partir da idealização do coordenador do projeto e se mostrou nada eficaz. Está exposto a seguir.

#### 1. 5. 1. i Proposta curricular I:

Texto 1: Minha família é assim.

*Todos fazemos parte de uma família. Nossa família é formada pelas pessoas que convivem com a gente. Eu moro com o meu avô e minha avó. O nome de vovô é Jané. O nome de vovó é Noeli.*

Tema gerador: família.

Valor absoluto a desenvolver: Amor.

Valores relativos a desenvolver: Dedicção, amizade, generosidade, devoção, gratidão, caridade, perdão, compaixão, compreensão, simpatia, igualdade, alegria, espírito de sacrifício e renúncia.

Análise Linguística: alfabeto e nomes.

---

<sup>29</sup> Este número variou no decorrer do ano letivo.

Atividades de fixação de valores: trabalho com fotografias e gravuras.

Período: fevereiro/09

Texto 2: Olha eu aqui!

*Eu nasci com 3 quilos. Papai e mamãe estavam muito felizes com a minha chegada. Aí eu fui crescendo, fui crescendo ... Hoje eu sou assim!*

Tema gerador: Como eu sou.

Valor absoluto a desenvolver: Verdade.

Valores relativos a desenvolver: Otimismo, discernimento, interesse pelo crescimento, auto-análise, espírito de pesquisa, perspicácia, atenção, reflexão, sinceridade, otimismo, honestidade, exatidão, coerência, imparcialidade, sentido de realidade, justiça, lealdade, liderança, humildade.

Análise Linguística: reforçar o alfabeto e nomes. Mostrar os diferentes tipos de letras.

Trabalho com as vogais.

Atividades de fixação de valores: crachás e histórias/descrição pessoais.

Período: Março/09.

Texto 3: Minha escola está mudando.

*Primeiro chegou um caminhão com areia. Bem grande! Depois veio outro com pedra, cimento, madeira. Depois vieram as máquinas, grandes e pequenas. Em seguida vieram homens fortes pra trabalhar. Minha escola está mudando.*

Tema gerador: Minha escola.

Valor absoluto a desenvolver: Não-violência.

Valores relativos a desenvolver: Fraternidade, cooperação concórdia, altruísmo, força interior, respeito à cidadania, patriotismo, responsabilidade cívica, unidade, solidariedade, respeito à natureza, respeito pelas diferentes raças, culturas e religiões, uso adequado do tempo, da energia do dinheiro, da energia vital, da energia do alimento, do conhecimento.

Análise Linguística: introdução aos números. Trabalho com as consoantes. Apresentação de textos (listas). Noção de dimensões (grande/pequeno, maior/menor, etc).

Atividades de fixação de valores: trabalho manual, horta caseira.

Período: Abril/09.

Texto 4: Amigos e amigas

*Ontem eu fiz cinco anos. A professora disse que eu estava crescendo e me deu um beijo. Meus amigos e amigas cantaram 'Parabéns pra você'. Vovô e vovó me deram presentes. Papai e mamãe não vieram me visitar. Mas eles vêm no final de semana.*

Tema gerador: Importância da amizade.

Valor absoluto a desenvolver: Amor.

Valores relativos a desenvolver: ver mesmo item no texto 1.

Análise Linguística: dias da semana. Letras e pontuação.

Atividades de fixação de valores: os melhores amigos (recreação). Valorizar pai e mãe.

Período: maio/09.

Texto 5: Meu bairro tem ...

*O meu bairro tem várias casas, uma igreja, três bares, um supermercado e uma lan house. No caminho da escola tem uma fábrica. De vez em quando ela solta uma fumaça branca das chaminés. A fumaça tem cheiro ruim. Vovó diz que a fumaça faz mal. Será que vou ficar doente?*

Tema gerador: Meio ambiente.

Valor absoluto a desenvolver: Ação correta.

Valores relativos a desenvolver: Dever, ética, honradez, vida salutar, iniciativa, perseverança, responsabilidade, respeito, esforço, simplicidade, amabilidade, bondade, disciplina, limpeza, ordem, coragem, integridade, dignidade, serviço ao próximo, prudência.

Análise Linguística: revisão do alfabeto (vogais e consoantes).

Atividades de fixação de valores: maquete de minha casa e meu bairro. Valores naturais do meu bairro. Giro pela vizinhança.

Período: junho/09.

Texto 6: O Chamado.

*Domingo é minha primeira comunhão. Estou ansioso, pois vou ter meu encontro com Jesus. Ele deve ser um cara muito legal. Papai vai com a namorada dele e mamãe vai com o namorado dela. Espero que eles não falem!*

Tema gerador: Religiosidade.

Valor absoluto a desenvolver: Paz.

Valores relativos a desenvolver: Silêncio interior, calma, contentamento, tranquilidade, paciência, autocontrole, auto-estima, autoconfiança, auto-aceitação, tolerância, concentração, desprendimento (desapego).

Análise Linguística: alfabeto, sílabas e palavras.

Atividades de fixação de valores: meditação sobre a religiosidade (pode ser com música de fundo ou um filme sobre o assunto).

Período: julho/09.

Texto 7: Bom de bola!

*Marcamos uma partida de futebol no campinho do bairro, no fim de semana. Vou eu, o Marquinho, a Vandinha, o Luquinha, o Tônico, a Helo, o Zezinho, e os gêmeos Luan e Luana. O Luquinha mora em frente do campinho. O pai do Luquinha, o Baiano, vai cuidar da gente.*

Tema gerador: Esportes.

Valor absoluto a desenvolver: Não-violência.

Valores relativos a desenvolver: ver o mesmo item no texto 3.

Análise Linguística: substantivos, nomes próprios e comuns. Adjetivos qualificativos (introdução).

Atividades de fixação de valores: meu esporte preferido. Montar equipes. Providenciar trabalhos em grupo (uma representação).

Período: agosto/09.

Texto 8: Morreu meu cachorro.

*Zupi morreu de velho. Vovó chorou muito. Vovô também ficou triste e eu também. Foi ela que encontrou o Zupi na rua. Estava doente e cheio de feridas. Ela cuidou dele. Zupi era amigo leal e fiel. Cuidava bem da nossa casa. Latia muito. Já sinto saudades dele.*

Tema gerador: Enfrentando adversidades.

Valor absoluto a desenvolver: Paz.

Valores relativos a desenvolver: ver mesmo item no texto 6.

Análise Linguística: Adjetivos qualificativos.

Atividades de fixação de valores: relatos de fatos adversos. Como nos posicionar frente a eles. Como enfrentar problemas.

Período: setembro/09.

Texto 9: Tônico ganhou um vídeo game.

*Tônico me convidou pra jogar vídeo game em sua casa. É um Play Station novinho com dois controles. Ficamos jogando dois jogos que vieram com o aparelho: Tony Hawk e*

*The King of Fighter. O irmão do Tônico nos ensinou as manhas dos jogos. Não gostei dos jogos de luta.*

Tema gerador: Modernidade.

Valor absoluto a desenvolver: Verdade.

Valores relativos a desenvolver: ver mesmo item no texto 2.

Análise Linguística: Famílias silábicas.

Atividades de fixação de valores: vida moderna, bem e mal. Outros recursos que trazem comodidade. O computador e a Internet.

Período: outubro/09.

Texto 10: Quem gosta de cantar?

*Vai ter festa na escola. A professora disse que vai ter bolo, doce e refrigerante. Nós estamos ensaiando uma música pra cantar e dançar no dia. Vamos cantar juntos?*

*“Ilari, ilari, ilari, e, ô, ô, ô.*

*Ilari, ilari, e, ô, ô, ô.*

*É a Turma da Xuxa que vai dando o seu alô”.*

Tema gerador: Fazendo arte.

Valor absoluto a desenvolver: Ação correta.

Valores relativos a desenvolver: ver mesmo item no texto 5.

Análise Linguística: Família silábica.

Atividades de fixação de valores: o valor da arte. Grandes artistas. Visita a lugares artísticos.

Apresentações: coral, teatro, dança, etc.

Período: novembro/09.

1. 5. 1. ii Cronograma de atividades no primeiro ano

O mês de janeiro foi dedicado ao reconhecimento das comunidades e das escolas (mapeamento das identidades), seguido de encontros com os gestores e equipes pedagógicas; o mês de fevereiro foi dedicado à valorização das identidades culturais das comunidades e das escolas. O calendário ficou delimitado do seguinte modo:

Total de meses: 12 meses.

Total de semanas letivas previstas: 42.

Atividade extracurricular prevista: grupo de fandango mirim.

## Calendário escolar:

Mês	Semana	Dias
Janeiro	Planejamento. Seleção de atividades. Visita às escolas.	
Fevereiro	1 <sup>a</sup> .	2 a 6
	2 <sup>a</sup> .	9 a 13
	3 <sup>a</sup> .	16 a 20
	4 <sup>a</sup> .	23 a 27 <sup>30</sup>
Março	1 <sup>a</sup> .	2 a 6
	2 <sup>a</sup> .	9 a 13
	3 <sup>a</sup> .	16 a 20
	4 <sup>a</sup> .	23 a 27
	5 <sup>a</sup> .	30 a 3
Abril	1 <sup>a</sup> .	6 a 10 <sup>31</sup>
	2 <sup>a</sup> .	13 a 17
	3 <sup>a</sup> .	20 a 24 <sup>32</sup>
	4 <sup>a</sup> .	27 a 1 <sup>33</sup>
Maio	1 <sup>a</sup> .	4 a 8
	2 <sup>a</sup> .	11 a 15
	3 <sup>a</sup> .	18 a 22
	4 <sup>a</sup> .	25 a 29
Junho	1 <sup>a</sup> .	1 a 5
	2 <sup>a</sup> .	8 a 12 <sup>34</sup>
	3 <sup>a</sup> .	15 a 19
	4 <sup>a</sup> .	22 a 26
	5 <sup>a</sup> .	29 a 3
Julho	Planejamento	
Agosto	1 <sup>a</sup> .	3 a 7
	2 <sup>a</sup> .	10 a 14
	3 <sup>a</sup> .	17 a 21
	4 <sup>a</sup> .	24 a 28
	5 <sup>a</sup> .	31 a 4
Setembro	1 <sup>a</sup> .	7 a 11 <sup>35</sup>
	2 <sup>a</sup> .	14 a 18
	3 <sup>a</sup> .	21 a 25
	4 <sup>a</sup> .	28 a 2

---

<sup>30</sup> Carnaval (24).

<sup>31</sup> Paixão (10).

<sup>32</sup> Tiradentes (21).

<sup>33</sup> Dia do trabalho (1).

<sup>34</sup> Corpus Christi.

<sup>35</sup> Dia da Independência.

Outubro	1 <sup>a</sup> .	5 a 9
	2 <sup>a</sup> .	12 a 16 <sup>36</sup>
	3 <sup>a</sup> .	19 a 23
	4 <sup>a</sup> .	26 a 30
Novembro	1 <sup>a</sup> .	2 a 6 <sup>37</sup>
	2 <sup>a</sup> .	9 a 13
	3 <sup>a</sup> .	16 a 20
	4 <sup>a</sup> .	23 a 27
	5 <sup>a</sup> .	30 a 4
Dezembro	1 <sup>a</sup> .	7 a 11
	2 <sup>a</sup> .	14 a 18

O programa e o calendário mostraram-se inexecutáveis por uma série de motivos. Em relação ao calendário, houve percalços naturais não previstos na agenda inicial e, mais para o meio do ano, a gripe A1N1. No caso do programa curricular, o problema está na origem: os temas geradores nasceram de uma idealização, sem a consulta prévia às comunidades onde as escolas estão inseridas (FREIRE, 1987; 2003). Outro problema foi a idealização de uma sala de aula formada por um grupo uniforme de alunos, com conhecimentos básicos de alfabetização oriundos da pré-escola. Não foi o que aconteceu. As escolas receberam alunos oriundos tanto da pré-escola (por isso mesmo, com alguma bagagem escolar) como alunos que chegavam pela primeira vez à escola. Por este motivo, a proposta curricular apresentada inicialmente, foi completamente modificada, resultando na proposta curricular II, relatada em seguida.

#### 1. 5. 1. iii Proposta curricular II

A partir da verificação da inadequação dessa proposta inicial, partimos para a elaboração de outra mais condizente com a comunidade estudantil que se nos apresentava. Decidimos desenvolver as atividades em dois grupos: atividades de pré-alfabetização e iniciação da alfabetização (1º. semestre) e atividades de alfabetização propriamente ditas (2º. semestre). Convém salientar que as atividades foram desenvolvidas pelo pesquisador com ajuda das regentes de classe e das equipes pedagógicas das escolas. Depois de análise cuidadosa das identidades das comunidades, as atividades ficaram assim delineadas:

---

<sup>36</sup> N. S. Aparecida.

<sup>37</sup> Finados.

- Atividades de pré-alfabetização: desenvolvimento das habilidades motoras, de lateralização, desenvolvimento das noções abstratas de espaço-tempo.
- Atividades de alfabetização utilizando o método global de KATO (1990). Trabalho com o sistema alfabético.

Basicamente, conseguimos trabalhar todas as vogais e muito poucas consoantes. Na medida do possível, também realizamos atividades de contação de histórias, de dança (fandango<sup>38</sup>, vide foto dos dançarinos-mirins, na conclusão do capítulo) e leitura, tendo por base a educação em valores.

Neste primeiro momento, como já afirmamos, trabalhamos com atividades pedagógicas tradicionais divididas em duas etapas: atividades de pré-alfabetização e atividades de alfabetização propriamente ditas. Nosso objetivo, neste primeiro momento, foi observar o desenvolvimento da interlíngua dos alunos com a aplicação de práticas pedagógicas tradicionais, sempre com a colaboração do professor regente. No decorrer do ano foram propostas e aplicadas tarefas didáticas, periodicamente, com todos os alunos da amostra presentes nas salas de aula. As avaliações das produções dos alunos foram feitas posteriormente à aplicação das atividades. Algumas considerações sobre o aproveitamento dos alunos foram apresentadas aos professores regentes, geralmente de maneira informal. Relatórios semestrais foram apresentados para os gestores das escolas e um relatório conclusivo ao final do ano letivo para a Secretaria Municipal de Educação. Nossas observações sempre levaram em conta a evolução da interlíngua das crianças com base nos exercícios propostos de alfabetização<sup>39</sup>.

Em seu propósito inicial, o projeto desenvolvido nas escolas previa que, ao final das atividades nos dois anos, as crianças deveriam estar capacitadas para a escrita e leitura de textos curtos com autoria (coautoria) e desenvolver textos orais com argumentação pertinente à idade. Com esse intuito foram elaborados exercícios específicos para a verificação do rendimento final dos alunos. No entanto, o produto final obtido nesse primeiro ano não foi o esperado. As crianças não foram capazes de escrever, nem ler com fluência. A oralidade em ambiente de sala de aula deixou a desejar, contrastando nitidamente com a realidade externa (recreio) observada nos procedimentos das crianças.

---

<sup>38</sup> O fandango é dança típica do litoral paranaense e muito comum nos bailes da região.

<sup>39</sup> Os resultados serão apresentados e discutidos mais adiante.

O acompanhamento inicial neste primeiro momento com atividades tradicionais serviu como parâmetro de comparação com as atividades do segundo momento<sup>40</sup>.

#### 1. 5. 2 Segundo momento da coleta de dados e cronograma de atividades

O segundo momento da pesquisa começou a ser desenvolvido no ano de 2010. Neste ano, de acordo com informações dos gestores escolares, a rede municipal passou a trabalhar com a chamada pré-escola, o que diminuiu o número de turmas de primeira série nas duas escolas à metade. Por este motivo, resolvemos acrescentar mais uma escola atendida pelo trabalho. Ou seja, continuamos as atividades nas escolas Iracema dos Santos (agora com 70 alunos) e Iná Xavier Zacharias (agora com 30 alunos) e acrescentamos a Escola Municipal de Amparo (em torno de 20 alunos em regime multisseriado).

Neste segundo momento, trabalhamos com uma proposta pedagógica inovadora, com vistas à Análise de Interlíngua a partir de práticas de letramento com autoria, desenvolvimento da oralidade, do mesmo modo como no ano anterior. Elaboramos uma cartilha para aplicação no decorrer desta etapa. Trata-se de material apropriado para trabalho de letramento com comunidades ribeirinhas. A cartilha (Caderno de Atividades) surgiu das necessidades da própria pesquisa. O conteúdo temático do Caderno originou-se de temas presentes na comunidade e, a partir deste material foi elaborado um dicionário pedagógico de termos direcionados à amostra. A proposta e o calendário ficaram distribuídos como relatado a seguir.

##### 1. 5. 2. i Proposta curricular III

Agora, com conhecimento adquirido nas experiências anteriores, aprimoramos a proposta efetivada em II. Criamos, então, o um projeto de educação inclusiva em saberes e valores, cujo objetivo era o estudo do desenvolvimento de interlíngua. Este projeto ficou conhecido como *Saberes e Valores na Educação Básica: letramento nas séries iniciais do ensino fundamental*<sup>41</sup>. Como já estava estipulado desde o início do projeto, nosso objetivo

---

<sup>40</sup> Como reportamos anteriormente, dois fatos importantes limitaram os tratamentos pedagógicos nesse primeiro momento: o início do ensino de 9 anos na rede de educação da cidade e a gripe A1N1 que afetou o segundo semestre do ano.

<sup>41</sup> Trata-se de projeto de extensão e pesquisa, idealizado no Programa Universidade Sem Fronteiras (USF), em conjunto com a SETI e a UEPR/FAFIPAR.

final era que a criança terminasse o ano letivo com capacidade de escrever e ler textos curtos e expressar-se oralmente com desenvoltura. Isto direcionou os trabalhos para três eixos fundamentais:

- a) letramento com autoria, com análise de interlíngua (atividades de alfabetização como práticas discursivas);
- b) desenvolvimento de oralidade;
- c) estímulo à autoria (ao final das atividades as crianças devem estar aptas a ler, escrever textos curtos com autonomia, bem como se expressar oralmente de maneira satisfatória).

Nesta proposta, bem diferente das anteriores, foram privilegiadas atividades intraclasse e extraclasse, reguladas por eixos temáticos (eixos geradores), objetivando superar o mecanicismo. O texto oral ou escrito é o elemento central. Num esquema, teríamos:

Eixo gerador →	Tema gerador →	Situação-desafio (situação-problema)
----------------	----------------	---

#### 1. 5. 2. ii Descrição das atividades

- Atividades intraclasse:

##### 1- Atividades de pré-alfabetização:

- a) Avaliação das noções sensório-motoras;
- b) Avaliação das noções concretas e abstratas;
- c) Avaliação das noções espaço-temporais;
- d) Avaliação da lateralidade e capacidades cognitivas gerais;

##### 2- Atividades de alfabetização:

- a) Diferença entre letra, palavra e texto. Ler, falar, ouvir, escrever, entender;
- b) Reconhecimento dos diferentes tipos de letras. Percepção de maiúsculas e minúsculas. Percepção das marcas textuais;
- d) Vogais e consoantes. Reconhecimento dos sons da língua;
- e) Comparação entre oralidade, leitura e escrita;
- f) Leitura compartilhada e autoria;
- g) Práticas de letramento;
- h) Uso do dicionário pedagógico como recurso ao letramento;
- i) Avaliação das atividades;

##### 3- Atividades com valores (MARTINELLI, 1996)

- Atividades extraclasse:

- 1- Atividades histórico-culturais: identidade. Subprojeto: Minha História;
- 2- Atividades artísticas: representação com bonecos (vide fotos ao final do capítulo). Subprojeto: dança;
- 3- Atividades manuais: artesanato, colagem, gravura. Subprojeto: dia das mães;
- 4- Atividades ambientais (eco-atividades): conservação do meio ambiente. Subprojeto: horta caseira;
- 5- Atividades de desenvolvimento lecto-oral: contação de histórias, estímulo à leitura e oralidade (vide fotos ao final do capítulo). Subprojeto: lendas e causos.

#### 1. 5. 2. iii Cronograma de atividades para 2010

Do mesmo modo como no ano anterior, o mês de janeiro foi dedicado ao levantamento identitário das comunidades, especialmente da Ilha de Amparo. Voltamos a conversar com os gestores e equipes pedagógicas novamente, trazendo como argumento principal o Projeto Saberes, com seus coordenadores (professores pesquisadores), um recém-formado, e cinco estagiários. Percebemos certa precaução por parte das escolas. O primeiro empecilho foi o programa prévio estabelecido pelas escolas. Sentimos que o que elas queriam era o mesmo trabalho de reforço tão divulgado pelos projetos que sempre aparecem nas escolas. Depois de muita argumentação, muitos esclarecimentos e muita negociação, combinamos que o projeto seria colocado em prática nas escolas da seguinte maneira: utilizaríamos um dia exclusivamente para as práticas do projeto; um outro dia o projeto ficaria à disposição das escolas.

O cronograma ficou determinado do seguinte modo:

Total de meses: 13 (Janeiro/2010 a Janeiro/2011).

Total de semanas letivas previstas: 42.

Calendário escolar:

Mês	Semana	Dias	Subprojeto
Dezembro	Planejamento		
Janeiro	Planejamento. Seleção de atividades. Visita às escolas.		
Fevereiro	1 <sup>a</sup> .	1 a 5	Minha História: resgate da identidade cultural (Priscila).
	2 <sup>a</sup> .	8 a 12	
	3 <sup>a</sup> .	15 a 19 <sup>42</sup>	
	4 <sup>a</sup> .	22 a 26	
Março	1 <sup>a</sup> .	1 a 5	Eco-atividades: Conservação do ambiente (Paulo).
	2 <sup>a</sup> .	8 a 12	
	3 <sup>a</sup> .	15 a 19	
	4 <sup>a</sup> .	22 a 26	
	5 <sup>a</sup> .	29 a 2 <sup>43</sup>	
Abril	1 <sup>a</sup> .	5 a 9	Atividades Manuais: artesanato ou colagem ou gravura (Mídia).
	2 <sup>a</sup> .	12 a 16	
	3 <sup>a</sup> .	19 a 23 <sup>44</sup>	
	4 <sup>a</sup> .	26 a 30	
Maio	1 <sup>a</sup> .	3 a 7	Atividade Artística: dança ou teatro (Jullyana).
	2 <sup>a</sup> .	10 a 14	
	3 <sup>a</sup> .	17 a 21	
	4 <sup>a</sup> .	24 a 28	
Junho	1 <sup>a</sup> .	31 a 4	Desenvolvimento lecto-oral: contação de histórias e leitura (Joice).
	2 <sup>a</sup> .	7 a 11	
	3 <sup>a</sup> .	14 a 18	
	4 <sup>a</sup> .	21 a 25	
	5 <sup>a</sup> .	28 a 2	
Julho	Planejamento		
Agosto	1 <sup>a</sup> .	2 a 6	Uso da cartilha específica
	2 <sup>a</sup> .	9 a 13	Uso de glossário
	3 <sup>a</sup> .	16 a 20	
	4 <sup>a</sup> .	23 a 27	
	5 <sup>a</sup> .	30 a 03	
Setembro	1 <sup>a</sup> .	6 a 10 <sup>45</sup>	Uso da cartilha específica
	2 <sup>a</sup> .	13 a 17	Uso de glossário
	3 <sup>a</sup> .	20 a 24	
	4 <sup>a</sup> .	27 a 1	
Outubro	1 <sup>a</sup> .	4 a 8	Uso da cartilha específica
	2 <sup>a</sup> .	11 a 15 <sup>46</sup>	Uso de glossário
	3 <sup>a</sup> .	18 a 22	

---

<sup>42</sup> Semana de Carnaval.

<sup>43</sup> 02/04: Paixão.

<sup>44</sup> 21/04: Tiradentes.

<sup>45</sup> 07/09: Independência.

<sup>46</sup> 12/10: Aparecida, Criança.

	4 <sup>a</sup> .	25 a 29	
Novembro	1 <sup>a</sup> .	1 a 5 <sup>47</sup>	Uso da cartilha específica
	2 <sup>a</sup> .	8 a 12	Uso de glossário
	3 <sup>a</sup> .	15 a 19 <sup>48</sup>	
	4 <sup>a</sup> .	22 a 26	
	5 <sup>a</sup> .	29 a 3	
Dezembro	1 <sup>a</sup> .	6 a 10	Análise dos resultados
	2 <sup>a</sup> .	13 a 17	
Janeiro		Apresentação de resultados	

Basicamente, nos dois momentos da pesquisa, os alunos foram acompanhados semanalmente desde a alfabetização até o momento em que, teoricamente, estivessem aptos a construir textos curtos. As atividades com os alunos ocorreram em três fases:

1. letramento com autoria, oralidade. Nesta fase, foram elaboradas atividades de alfabetização de classes iniciais em conjunto com as equipes pedagógicas das escolas. A evolução da alfabetização foi monitorada mediante exercícios de cunho lúdico e didático, numa perspectiva metodológica freireana (FREIRE, 1987, 2003), e seguindo uma orientação sociointeracionista (VIGOTSKY, 2000), a respeito do desenvolvimento cognitivo. Nesta etapa, desenvolvemos estratégias para facilitação da leitura, oralidade, escrita e análise linguística. Utilizamos, principalmente, o recurso da dança, da música e do dicionário pedagógico especial ou ilustrado como recursos privilegiado<sup>49</sup>.
2. análise de Interlíngua. O estudo de IL permeia todas as etapas de letramento com autoria e desenvolvimento de oralidade, inclusive com a utilização do dicionário em sala de aula como instrumento auxiliar de ensino. Nesta etapa, fizemos o mapeamento do desenvolvimento e funcionamento da IL das crianças nas características da pesquisa. Os dados estão computados ao final deste trabalho.
3. uso do dicionário pedagógico em sala de aula. Em primeiro lugar, decidimos a que tipo de dicionário recorrer. Em seguida, estudamos como pesquisar os verbetes que devem compor

---

<sup>47</sup> 02/11: Finados.

<sup>48</sup> 15/11: Proclamação da República.

<sup>49</sup> A escolha do dicionário deve-se à disponibilidade desse recurso nas escolas como um projeto institucional de governo (PNLD). Questiona-se mais adiante, porém, a adequação do dicionário infantil como é oferecido no mercado, para crianças de 1<sup>a</sup>. série do ensino fundamental (ou pré-escola).

um dicionário deste tipo. Em terceiro lugar, pesquisamos a aplicação pedagógica (prática) desse recurso adaptado às crianças nessa primeira fase de alfabetização.

A partir das observações dos procedimentos das crianças em sala de aula, conseguimos identificar que elas desenvolvem estratégias próprias de aquisição/aprendizagem. Essas observações serão discutidas em detalhes em capítulos seguintes. Os fatos constatados no ano de 2009 serviram para aprofundar os conhecimentos e aprimorar os procedimentos que, em 2010, ficaram assim distribuídos:

- 1º. estimulação da coordenação motora, das noções espaço-temporais e das noções abstratas através de atividades de pré-alfabetização (dois primeiros meses);
- 2º. estimulação da memória fonético-fonológica para reconhecimento das regras fonéticas e ortográficas da língua; estimulação da memória morfossintática da língua (terceiro e quarto meses);
- 3º. estimulação da memória léxico-semântica (quinto e sexto meses) com aplicação do dicionário pedagógico.

No decorrer de todo o processo, recorreremos a atividades extracurriculares de contação de estórias, dança, teatro e música para estimulação da memória estilístico-pragmática. O intuito de todas as atividades propostas era a sedimentação da memória de longo prazo a partir da ativação da memória de curto prazo.

Além do motivo mencionado na nota 44 – disponibilidade do dicionário nas escolas, ainda que inadequado para crianças na primeira etapa de letramento -, a escolha do dicionário como recurso privilegiado para o desenvolvimento de estratégias de interlíngua no letramento e oralidade em estudos da LM, deveu-se a dois outros motivos fundamentais. O primeiro remete à verificação da própria inadequação desse gênero (como está disponibilizado nas escolas) para o trabalho com os sujeitos da presente pesquisa: necessita-se de pesquisas sobre dicionário que venham a se adequar melhor aos nossos propósitos. O outro motivo foi o fato da convivência com uma grande pesquisadora da área, a professora Adja Durão, com muitas obras publicadas sobre o assunto, muitas teses e dissertações orientadas e coordenadora do Projeto DiCoPoEs (Dicionário Contrastivo Português-Espanhol).

Neste trabalho, o tema dicionário pedagógico surgiu de uma necessidade metodológica e didática, fruto mesmo da urgência do momento: houve necessidade de um objeto diferenciado para a alfabetização; ao mesmo tempo, tal objeto deveria contribuir ao estímulo das estratégias de interlíngua das crianças que, de alguma maneira, fosse mensurável em uma análise de interlíngua.

No contexto das conversas de orientação, havia sedimentada a crença no dicionário pedagógico como gênero privilegiado para o letramento, mas não havia obras cujo uso fosse adequado aos nossos objetivos. Então, unimos os dois requisitos imprescindíveis à proposta de elaboração de um dicionário pedagógico para crianças no primeiro ano de letramento: a necessidade do instrumento e a orientação de alto nível.

O dicionário surgiu na esteira da necessidade de um Caderno de Atividades para o trabalho de alfabetização das crianças. A coleta de informações sobre a comunidade para a estruturação do Caderno precedeu à pesquisa sobre os verbetes adequados a um dicionário adequado às nossas necessidades. Procedemos à pesquisa sociolinguística seguindo o que apregoam Labov (2008 [1972]), Tarallo (1990) e o ALIB (2001). A partir dessa orientação, ficou delineado um dicionário pedagógico cujos verbetes, centrados em temas de cunho social, cultural, geográfico e linguístico, nasceram de temas geradores originados no seio das comunidades em estudo e foram direcionados a estudantes de primeira série, de escolas de periferia, filhos de pescadores, ilhéus (ou não). Na pesquisa dos verbetes, seguimos as orientações presentes em Werner e Durão (2007) e Durão, Sastre & Werner (2009). O dicionário pedagógico foi construído como uma ferramenta aliada ao *Caderno de Atividades* (TOLEDO & TOLEDO, 2010) para estimular a aquisição/aprendizagem léxico-semântica e morfossintática. Posteriormente se processou a Análise de Interlíngua em momentos diferenciados (mais ou menos nos moldes do que Corder (1971) denomina IL<sub>1</sub>, IL<sub>2</sub>, IL<sub>n</sub>).

Isso posto, esta tese permite propor que existe uma evolução linguística gradativa da criança, o que nos leva a argumentar em favor da existência do desenvolvimento de interlíngua ou estágios de interlíngua, desde o primeiro momento de aquisição até o encontro com dialetos próprios de sua comunidade linguística. A interlíngua evolui por meio de estágios de acordo com a evolução cognitiva do aprendiz. A realização da interlíngua ocorre na aquisição/aprendizagem da oralidade e letramento que levam à autoria. O dicionário adaptado ao nível das crianças em fase de aquisição de padrões (socio)linguísticos é um excelente recurso para o desenvolvimento de interlíngua, contribuindo, assim, para a alfabetização e letramento. As práticas socializantes também são formas inclusivas de aprimoramento da interlíngua, uma vez que estimulam a cognição da criança.

## 1. 6 Finalizando o capítulo

Iniciamos este capítulo fazendo um retrospecto sobre a evolução da LC no decorrer do tempo e o aprimoramento de seu objeto de estudo, a IL. Neste estudo, afirmamos que as concepções fundamentais na AI são a identificação interlinguística, a transferência linguística,

a sobregeneralização ou simplificação de regras e o estudo das estratégias envolvidas na aquisição/aprendizagem de línguas ou socioletos. Existem dois âmbitos de estudo da IL, o teórico e o prático. O campo teórico trata da fala e da escrita; o campo prático trata da realização social da fala e da escrita expressas na aquisição/aprendizagem de socioletos. Metodologicamente, este trabalho segue a orientação (pseudo)longitudinal, baseando-se em evidências experienciais, observacionais e empíricas de coleta de dados.

A pesquisa que deu origem a esta tese foi desenvolvida em dois momentos consecutivos, durante os anos de 2009 (1º. momento) e 2010 (2º. momento) com estudantes da primeira série (primeiro ano). Nesse período, foi feita a análise do desenvolvimento de IL (AI) baseada nos dados fornecidos por alunos de três escolas municipais da periferia da cidade de Paranaguá, litoral do Paraná: Iracema dos Santos, Iná Xavier Zacharias e Amparo (ver fotos no final do capítulo).

Para a pesquisa, partimos do pressuposto de que a IL é um construto sistemático, permeável, regular, variável e sociointerativo que funciona da seguinte maneira: no processo de aquisição/aprendizagem, a exposição às informações de entrada desencadeia, em nível cerebral, a ativação de uma estrutura mental que estimula a identificação interlinguística que une sociocognitivamente os sistemas linguísticos ou socioletos envolvidos no processo. Nesse momento, o aprendiz reconhece e transfere dados de um sistema para outro, o que inclui aplicação de regras linguísticas e uso de estratégias que propiciam a consecução de seu objetivo final, a aquisição/aprendizagem.

No desenvolvimento de IL, constatamos que as crianças fazem transferências entre socioletos, sobregeneralização ou simplificação de regras e desenvolvem estratégias próprias da criança aprendiz que serão discutidas nos capítulos seguintes.

Foto 1: Escola Municipal Iná Xavier Zacharias



Foto 2: Escola Municipal Iracema dos Santos



Foto 3: Escola Municipal de Amparo



Foto 4: Visão parcial da Comunidade de Amparo (escola ao fundo)



Foto 5: Os dançarinos-mirins de fandango (de Valadares, 2009)



Foto 6: Teatro de bonecos (Teatro da Patota)



Foto 7: Integrantes do Projeto Saberes, no teatro de fantoches



Foto 8: Contação de histórias (João e Maria)



Foto 9: Contação de estórias (estímulo à oralidade)



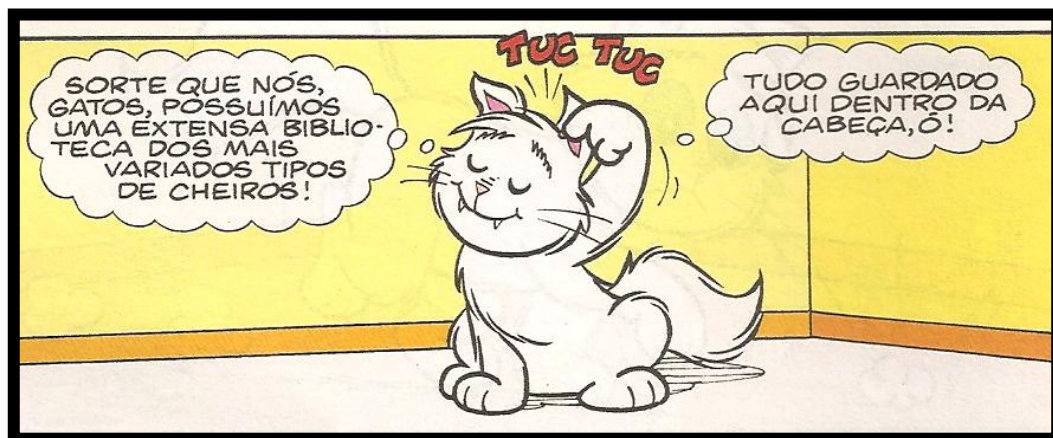
Foto 10: As crianças no teatro



Foto 11: Projeto Cantinho da Leitura



## CAPÍTULO 2: AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM DA LINGUAGEM E PROCESSO DE DESENVOLVIMENTO DE INTERLÍNGUA



(SOUZA, 2010)

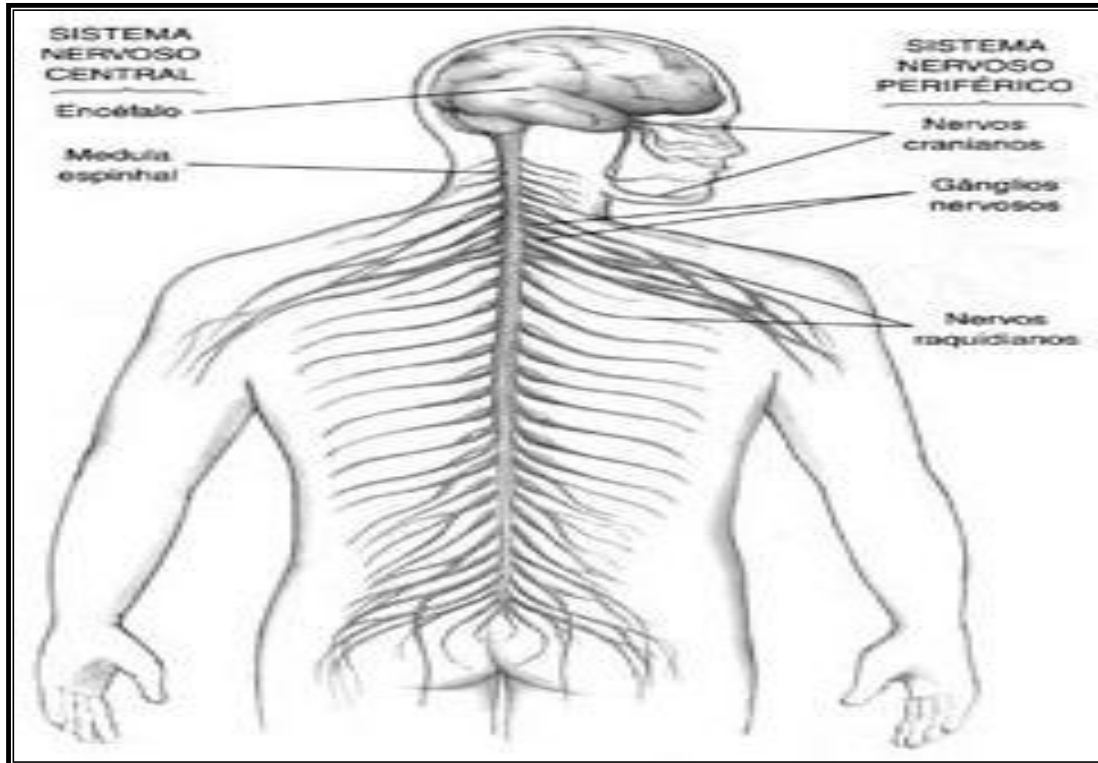
### 2. 1 Introdução

No ser humano, o sistema nervoso permite-lhe a capacidade de sentir o ambiente, a faculdade de falar, nutrir-se, mover-se, pensar, etc. Segundo Castro (1975), é o sistema nervoso que preside os diferentes atos psíquicos e controla todos os aspectos da vida humana. O sistema nervoso classifica-se em central e periférico. O sistema nervoso central está constituído pelo encéfalo (cérebro, cerebelo e bulbo raquidiano) e a medula espinhal. O sistema nervoso periférico está constituído pelos nervos que têm sua origem no encéfalo e na medula espinhal e se distribuem pelo restante do corpo.

A unidade anátomo-fisiológica do sistema nervoso central é o neurônio, responsável pela transmissão dos estímulos através do organismo. Uma vez estimulado por hormônios específicos como, por exemplo, a dopamina e a glutamina, o neurônio transmite impulsos que se propagam pelo corpo. A transmissão dos estímulos nervosos produz-se de duas maneiras: ou as fibras nervosas sensitivas transmitem ao centro nervoso as impressões vindas da periferia do corpo ou as fibras nervosas motoras transmitem os impulsos nervosos do centro para a periferia do corpo. Existem impulsos nervosos voluntários, ou seja, os que dependem da vontade do indivíduo, e estímulos nervosos involuntários, isto é, reflexos, independentes da vontade do indivíduo. Do ponto de vista funcional, interessa-nos, no presente estudo, a parte somática do sistema nervoso central e, em especial, o cérebro, já que os processos mentais e cognitivos observados no ser humano têm lugar no cérebro, embora não possamos deixar de reconhecer que as regiões do encéfalo reagem de forma interligada.

O desenho mostrado a seguir distingue pedagogicamente as diversas partes do sistema nervoso:

### DESENHO 1: O SISTEMA NERVOSO



(Fonte: <http://www.colegioweb.com.br/biologia/medula-espinhal>)

O cérebro é constituído por um tecido de massa cinzenta (por fora) e branca (por dentro) situado na caixa craniana. Anatomicamente, o cérebro está formado por dois hemisférios (direito e esquerdo) que funcionam de modo independente um do outro, mas conectados através do corpo caloso que é um espesso feixe de fibras nervosas composto por milhões de fibras que têm a função de estabelecer comunicação entre o hemisfério direito e o esquerdo. Os hemisférios do cérebro apresentam três faces: súpero-lateral, medial e inferior. Cada hemisfério apresenta, também, três saliências arredondadas denominadas polos: polo frontal (anterior), polo occipital (posterior) e polo temporal (lateral em relação ao diencéfalo). A superfície dos hemisférios cerebrais está dividida por sulcos irregulares mais ou menos profundos que a subdivide em seis lobos: frontal, parietal, occipital, temporal, da ínsula e do cíngulo.

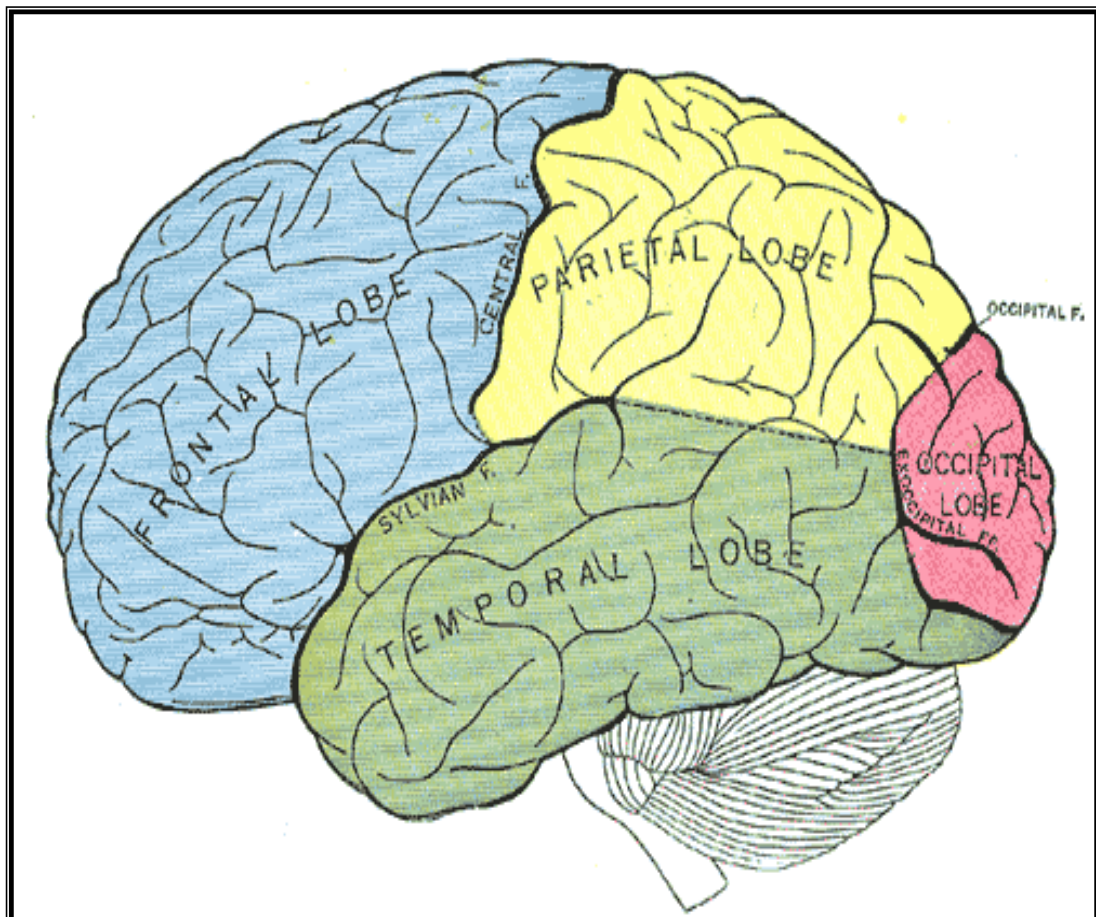
Para o estudo da linguagem é pertinente ressaltar que, no lobo frontal, está situado o centro motor voluntário e o sulco olfatório, onde se localiza o centro olfatório. É o lobo frontal que monitora atividades corporais para resolver problemas, raciocinar, planejar,

visualizar e conversar mentalmente. No lobo parietal, encontra-se o sulco central, importante centro da sensibilidade geral (responsável pela sensação de dor, calor, frio, tato), e onde se presume que esteja localizado ainda o centro da gustação; no lobo occipital, encontra-se o centro da visão; no lobo temporal, encontram-se o centro da audição e o centro da linguagem.

Resumidamente, as informações percebidas a partir do mundo externo (estímulos) são processadas pelo cérebro que agiliza as respostas através dos nervos que chegam aos órgãos sensoriais.

O desenho a seguir mostra a disposição dos principais lobos cerebrais.

#### DESENHO 2: LOBOS CEREBRAIS IMPORTANTES



(Fonte: [www.wikipedia.org/wikipedia](http://www.wikipedia.org/wikipedia))

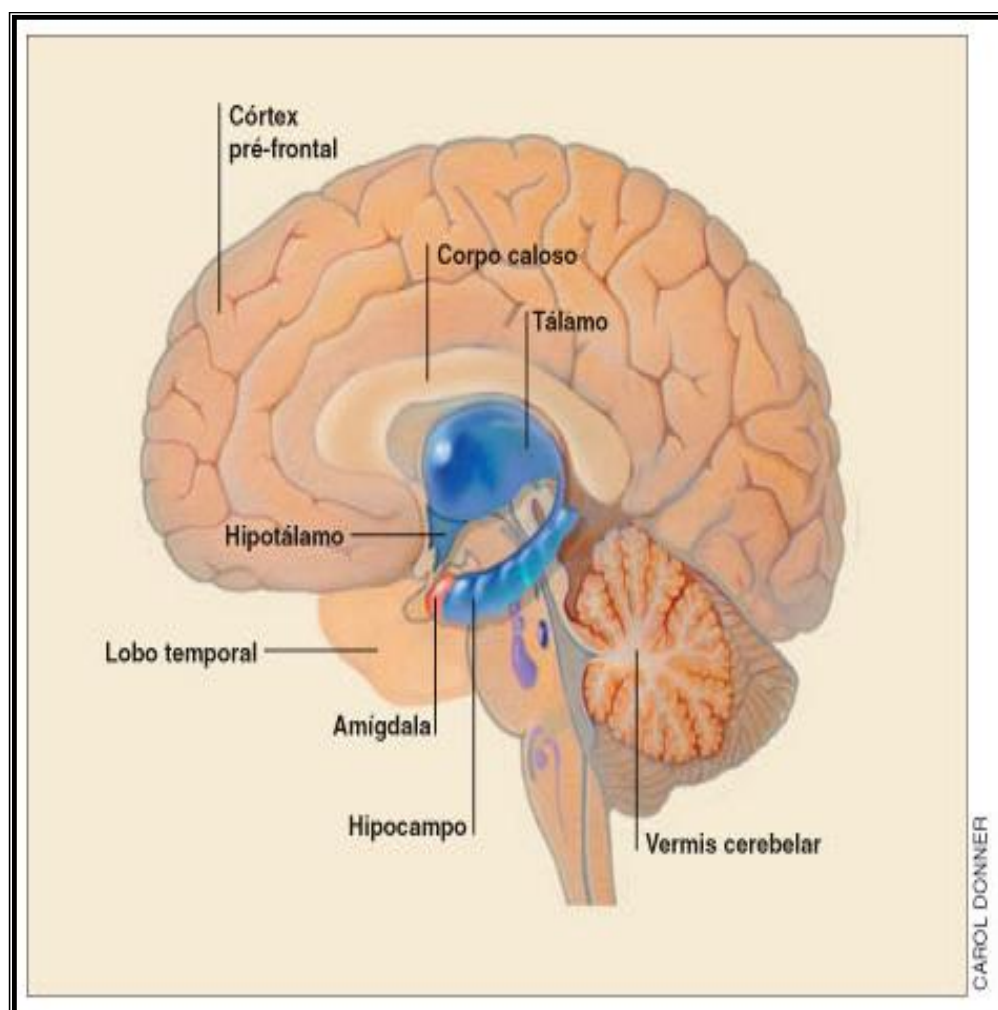
Cada hemisfério cerebral exerce pelo menos uma função específica nas atividades humanas, desde os atos mais corriqueiros como falar e andar até comandos metabólicos mais complexos. A capacidade de memória, no entanto, provavelmente é a única função psicológica que está distribuída pelo cérebro de maneira generalizada. E já que essa

capacidade está diretamente ligada à aquisição e à linguagem, o funcionamento da memória merece algumas considerações iniciais.

### 2. 1. 1 O funcionamento da memória

A capacidade da memória no ser humano está ligada aos hemisférios cerebrais e ao hipocampo. Os hemisférios cerebrais constituem as partes mais facilmente visualizáveis do cérebro humano; o hipocampo é uma região cerebral situada no sistema límbico, na parte interna do cérebro, acima do tronco encefálico. Além do sistema de memória, o hipocampo é responsável pelas emoções e está relacionado também à aprendizagem. Abaixo (desenho 3), a localização em corte transversal cerebral, do hipocampo:

DESENHO 3: O CÉREBRO E O HIPOCAMPO



(Fonte: <http://www.guia.heu.nom.br/hipocampo.htm>)

A memória é a base das atividades humanas e a depositária das lembranças que individualizam o ser humano histórica e socialmente. Trata-se de um conjunto de sistemas espalhados pelo cérebro. A capacidade de memória acompanha o funcionamento do cérebro. Como o cérebro está em contínuo processo de construção, mudança e reconfiguração, a capacidade de memória também, desde que submetida a treinamento constante. Toda informação nova metabolizada pelo cérebro armazena-se no sistema de memória. O banco de memória do cérebro funciona de forma similar ao funcionamento do banco de dados de um computador. Toda e qualquer informação que chega ao cérebro, vai para este sistema de memória. No processo de seu funcionamento, o próprio cérebro seleciona as informações que vai utilizar e quais não. De tempos em tempos, numa espécie de limpeza cerebral, as informações que não vão ser mais utilizadas são descartadas, num processo semelhante, no computador, ao envio de dados à lixeira e, daí, excluídos definitivamente.

A capacidade de memória modifica-se com a idade e atinge seu grau máximo em torno dos 20 anos e continua nesse patamar até, mais ou menos, os 30 anos. A partir dessa idade, em geral, os mecanismos de memória já começam a falhar, o que resulta em casos normais de perda de memória. É o que observamos quando esquecemos um compromisso previamente agendado, quando esquecemos onde colocamos a chave do carro, o nome de certas pessoas, e coisas como essas.

Assim como qualquer órgão do corpo, o cérebro envelhece e a conseqüente queda da memória tem que ser tratada com exercícios adequados. A maioria desses exercícios envolve criação de memória, agilidade mental e ativação de lembranças, os quais levam ao fortalecimento das complexas interações químicas características das conexões neurais. De acordo com Gediman & Crinella (2008), em qualquer cérebro em condições normais de funcionamento, a memória funciona de maneira processual, o que envolve três estágios: a memória sensorial (MS), a memória de curto prazo (MCP) e a memória de longo prazo (MLP). Alguns autores consideram a existência de um estágio anterior ao funcionamento da memória propriamente dita. Trata-se da pré-memória, que consiste de estímulos aleatórios e não percebidos, aquela classe de acontecimentos em que se sente de forma inconsciente, como se tratasse de sensações passageiras.

A memória começa a funcionar, efetivamente, a partir do momento em que o cérebro reconhece, de forma consciente, o que vai sendo assimilado. A essa fase inicial denomina-se memória sensorial, em que o ser humano se depara com experiências sensoriais externas, conscientes, que não tem necessidade de memorizar e que serão rapidamente descartadas. É o que ocorre, por exemplo, quando ouvimos o cantar dos pássaros ou o barulho dos carros, lá

fora, enquanto teclamos o computador, sem atentar realmente para os fatos. Se, ao invés de descartar o fato, dermos atenção especial à impressão sensorial, passamos para o segundo estágio: a memória de curto prazo (também chamada de memória de trabalho). Podemos comparar a memória de curto prazo, seguindo a tradição de pesquisa na área da informática, a um bloco de notas ao qual retornamos para recuperar a informação nele contida. Praticamente falando, é o que acontece quando passamos, por exemplo, em frente a um restaurante ou a uma escola, e lembramos, em seguida, de fazer uma reserva ou buscar as crianças no final da aula. Na fase de memória de curto prazo, o tempo de armazenamento e a recuperação das informações são limitados. Para que a memória de curto prazo não seja descartada, os dados devem ser direcionados para a memória de longo prazo, que é o maior componente do sistema de memória, para, daí, guardar as informações de forma ilimitada. Existem três tipos de memórias de longo prazo: a memória semântica (conhecimento geral), a memória episódica (conhecimento de fatos vividos pessoalmente) e a memória de procedimentos (habilidades adquiridas).

Nas atividades de funcionamento da memória, ou em outras palavras, no processo de utilização das informações presentes, seja na memória sensorial, na memória de curto prazo ou na memória de longo prazo, ocorrem duas atividades importantes:

1. codificação dos dados;
2. recuperação dos dados.

A codificação é o armazenamento das informações recebidas do meio externo nos arquivos cerebrais, da mesma maneira que os dados são armazenados num arquivo de computador. A codificação pode ser feita mediante treinamento e exercícios mentais de atenção, repetição e associação com experiências já conhecidas e anteriormente armazenadas.

A recuperação consiste na atividade de obtenção das informações já existentes na memória. Segundo Gediman & Crinella (2008, p. 37), o ato de lembrar pode ser definido como a capacidade de codificar (organizar e guardar) e recuperar a informação assimilada.

Como mencionamos anteriormente, a memória de longo prazo é aquela em que são depositadas as informações ensaiadas e organizadas que chegam da memória de curto prazo. A memória de longo prazo projeta cinco habilidades fundamentais: observação ativa, visualização, verbalização, associação e classificação de dados. Tais habilidades devem ser utilizadas no processo de aquisição/aprendizagem. O funcionamento da memória pode ser visualizado, esquematicamente, da seguinte maneira:

QUADRO 9: REPRESENTAÇÃO ESQUEMÁTICA DO FUNCIONAMENTO DA  
MEMÓRIA

Possibilidades	Resultado
Estímulos ambientais ou externos → Memória sensorial (MS)	Memória fugaz: percepção consciente de estímulos
Memória sensorial → Atenção → Memória de curto prazo (MCP)	Tempo de armazenamento e recuperação das informações limitados
Memória de curto prazo → Repetição elaborada, treino, organização e exercício de memorização → Memória de longo prazo (MLP)	Tempo de armazenamento e recuperação de informações ilimitados.

### 2. 1. 2 A relação entre aquisição/aprendizagem e memória

Acreditamos que, ao longo das atividades e experiências dos seres humanos, as informações que recebem ficam automaticamente gravadas, de forma generalizada, por todo o cérebro e, especialmente, numa região situada profundamente no centro do cérebro chamada de hipocampo. A retenção das informações na memória está ligada à importância que elas têm para cada pessoa. Supõe-se que a decisão de guardar ou descartar informações seja inconsciente. Assim, basicamente, algumas informações recebidas ficam armazenadas na memória de curto prazo (memória de trabalho), para passar, se isso for conveniente, para a memória de longo prazo.

A aquisição/aprendizagem é um processo de codificação e recuperação dessas informações presentes na memória de longo prazo, que é a sede de todos os conhecimentos humanos e funciona como um disco rígido de capacidade ilimitada, onde as informações são armazenadas por tempo indeterminado. A memória de longo prazo organiza-se em dois níveis: processual e declarativo. A memória processual diz respeito às informações que uma pessoa não consegue descrever (algumas habilidades que possui, por exemplo, tocar um instrumento musical). A memória declarativa diz respeito às informações que uma pessoa consegue descrever e sobre as quais consegue refletir (tais como eventos específicos, como lembrar uma data de aniversário, por exemplo). A memória declarativa pode ser classificada como memória episódica (referente a eventos espaço-tempo definidos) e a memória semântica (referente ao conhecimento geral de mundo como conceitos, regras, linguagem). Em um indivíduo normal, as memórias semântica, episódica e processual interagem entre si.

O processo de aquisição/aprendizagem é o ato de procurar (lembrar) as informações de que necessitamos na memória de longo prazo, valendo-nos, inclusive, da reconstrução de

eventos vivenciados. O processo de aquisição/aprendizagem seria simples se, ao lado do ato de lembrar, não entrasse em jogo também o esquecimento. A maioria das coisas que os seres humanos aprendem são armazenadas na mente, mas algumas delas (ou mesmo todas) podem ser perdidas pela memória.

Algumas variáveis entram em jogo para o esquecimento, dificultando o ato de lembrar:

- a) tempo e uso: o esquecimento é uma consequência natural do tempo ou da falta de uso das informações armazenadas na memória;
- b) interferência: é outra variável que atua para o esquecimento. Há dois tipos de interferências, pró-ativa e retroativa. A interferência pró-ativa ocorre quando o conhecimento de uma informação antiga interfere no aprendizado de informação nova. Se, por outro lado, o aprendizado de informação nova interfere no que foi aprendido antes, trata-se de uma interferência retroativa;
- c) falha de armazenamento de informações: existe uma falha na transmissão das informações da memória de curto prazo para a memória de longo prazo;
- d) falha no contexto de recuperação dos dados: neste caso, a lembrança está associada a um conjunto de informações específicas que cria um contexto adequado para a aprendizagem. As variações de contexto levam à dificuldade de lembrança.

Neste trabalho, direcionamos as questões de aquisição/aprendizagem, no enfoque das práticas pedagógicas, no sentido de facilitar a lembrança e evitar o esquecimento de informações, com base na exposição às informações (tempo e uso), ao estudo das interferências e às falhas de armazenamento e à relação contextual na aquisição/aprendizagem. Para que as práticas pedagógicas com o intuito de estimular a memória e facilitar as lembranças sejam produtivas, é necessário ter em mente que existem estratégias para isso.

### 2. 1. 3 A relação entre aquisição/aprendizagem e estratégias

Embora a capacidade da memória possa concorrer positivamente para a eficiência do processo aquisição/aprendizagem, como vimos acima, não podemos esquecer outros fatores, tais como, a aptidão, a criatividade, o estímulo e a utilização de estratégias de aprendizagem. Estes fatores podem variar de indivíduo para indivíduo e são de difícil mensuração. Dando maior atenção para a questão das estratégias, podemos considerar a própria capacidade de memória como uma estratégia que pode potencializar os efeitos de uma transferência linguística, da memorização de palavras-chave, da tradução ou das inferências, por exemplo.

As pesquisas, em contextos de línguas estrangeiras, a partir da metade da década de 70, possibilitaram uma melhor definição e classificação do que vem a ser estratégia de aprendizagem. De modo geral, podemos designar como estratégia um método específico de abordagem de um problema ou uma maneira particular de ação para se atingir um determinado objetivo por meio de um planejamento e manipulação de certas informações. No processo de aquisição/aprendizagem, as estratégias variam de contexto para contexto, de momento para momento e de indivíduo para indivíduo.

O'Malley et al (1985b, apud BROWN, 2000), dividem as estratégias em três grupos: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. As estratégias metacognitivas indicam uma função executiva no processamento da informação e estão mais ligadas ao planejamento, pesquisa e pensamento sobre o processo de aprendizagem. As estratégias cognitivas estão limitadas a uma aprendizagem específica e envolvem diretamente a manipulação de materiais de aprendizagem. As estratégias socioafetivas estão ligadas às relações e interações sociais (comunicativas propriamente ditas). Em anos recentes, foram comprovados os usos de estratégias pelos aprendizes em seu processo de aquisição/aprendizagem.

Embora se acredite que o processo de aquisição/aprendizagem esteja diretamente ligado ao emprego sincronizado de estratégias metacognitivas, cognitivas e socioafetivas, não podemos deixar de ressaltar a importância das estratégias cognitivas no desenvolvimento da linguagem.

O'Malley et al (1985b, p. 582-584, apud Brown, 2007, p. 125-126), destacam quatorze tipos de estratégias cognitivas que vão assinaladas no quadro 10.

QUADRO 10: ESTRATÉGIAS COGNITIVAS DE APRENDIZAGEM

Estratégia cognitiva	Descrição
Repetição	Imitação de um modelo linguístico
Aparelhamento	Uso de referenciais da LA
Tradução	Uso da LM como base para entendimento da LA
Agrupamento	Reclassificação ou reordenamento do material a ser aprendido baseado em atributos comuns
Anotações (resumo)	Anotação da ideia principal, pontos importantes; listar ou sumarizar informações apresentadas oralmente ou por escrito
Dedução	Aplicação consciente de regras conhecidas na produção ou entendimento da LA
Recombinação	Construção de sentenças significativas na LA através da combinação de elementos conhecidos de maneira inovadora
Imagética	Relacionamento de informações novas com conceitos visuais através de memória familiar
Representação auditiva	Retenção de sons ou sons similares de uma palavra, frase ou sequência linguística
Palavras-chave	Lembrança de uma palavra na LA pela: 1- identificação com palavras semelhantes ou familiares na LM que lembrem a palavra nova; 2- geração de imagens que evoquem alguma relação entre a palavra nova e a outra já conhecida
Contextualização	Colocação de uma palavra ou frase numa sequência linguística inteligível
Elaboração	Relacionamento da informação nova com outros conceitos presentes na memória
Transferência	Uso de uma capacidade linguística previamente adquirida e/ou conhecimento conceitual da LM para facilitar um novo aprendizado linguístico na LA
Inferência	Uso de informações anteriores para adivinhar/inferir/compreender significados novos, predizer outros ou completar lacunas de conhecimento

Brown (2000, p. 123) define estratégias de aprendizagem como *técnicas eventuais empregadas pelos aprendizes para resolver problemas* e classifica-as em dois tipos: estratégias de aprendizagem propriamente ditas e estratégias comunicativas. As primeiras estão ligadas ao *input* dos dados, ao domínio do interno, da memória, do armazenamento e recuperação de informações. As estratégias comunicativas estão ligadas ao *output* dos dados e tratam do emprego de mecanismos verbais e não verbais para uma comunicação produtiva;

são individuais, conscientes ou não, uma espécie de competência estratégica, com o intuito de resolver problemas para atingir um objetivo comunicativo.

Durão (2004, p. 272), por sua vez, em seu estudo da aprendizagem de espanhol por luso-falantes e de português por hispano-falantes, define estratégias de aprendizagem como as *ações concretas utilizadas por aprendizes, de forma consciente ou inconsciente, para tornar a aprendizagem mais fácil, rápida, eficaz e transferível a novas situações*. A autora reconhece que não existe um mecanismo claro para a delimitação e utilização das diferentes estratégias de aprendizagem, mas estabelece, em sua pesquisa, que existem estratégias de aprendizagem universais e outras que surgem no decorrer do processo de aprendizagem, considerando como importantes quatro tipos de estratégias de aprendizagem, que vão assim definidas:

- a) transferência linguística: emprego de formas da LM na ausência de formas linguísticas adequadas para satisfazer as necessidades comunicativas imediatas na LE;
- b) sobregeneralização de regras: aplicação de paradigmas conhecidos a casos não contemplados pela norma;
- c) hipercorreção: aplicação equivocada de regras devido à excessiva concentração na própria regra;
- d) erros intralinguísticos: são os erros cometidos pela dificuldade própria da aprendizagem da língua ou devido à abordagem, ao método ou à técnica empregada no ensino.

De acordo com a pesquisa realizada por Durão (1998, 2004), 67% dos falantes de português, aprendizes de espanhol, e 68% dos espanhóis, aprendizes de português, utilizam a estratégia da transferência. Este é, portanto, um dos mecanismos mais produtivos para a aprendizagem de línguas e candidato, talvez, a estratégia universal de aprendizagem.

#### 2. 1. 4 O processamento das informações pelos hemisférios cerebrais

Como mencionamos anteriormente, a capacidade de memória está distribuída pelo cérebro de maneira generalizada. A capacidade de linguagem, por sua vez, como vem sendo estipulado há anos entre os especialistas da área, pode ser desempenhada tanto pelo hemisfério cerebral direito como pelo esquerdo. Meneses (2004), utilizando o recurso da *Ressonância Magnética Funcional* (MRF) para verificar as funções da linguagem no lobo temporal de pacientes com epilepsia, tendo em vista exames pré-operatórios, constatou que a incidência de dominância à direita para a linguagem é excepcional e varia de 2 a 5% em pessoas destros sem história familiar de sinistros, daí a concluir que o hemisfério cerebral esquerdo é responsável, em grande parte, pela função da linguagem. É nele, pois, que geralmente ocorrem os processos verbais, aliados aos processos analíticos, simbólicos,

abstratos, temporais, racionais e lógicos. O hemisfério cerebral direito é responsável pelos processos não verbais, sintéticos, concretos, analógicos, não temporais, não racionais e intuitivos. Por este motivo, o hemisfério direito é mais rápido, espacial, perceptivo e configuracional.

De acordo com Antunes (2002, p. 19-20), o processamento das informações pelos hemisférios cerebrais segue as características presentes no quadro 11, dado em seguida.

QUADRO 11: PROCESSAMENTO DAS INFORMAÇÕES PELOS HEMISFÉRIOS CEREBRAIS

Hemisfério esquerdo		Hemisfério direito	
Função	Modalidade	Função	Modalidade
Verbal	Seleciona palavras para escrever, definir	Não verbal	Percebe as coisas através de imagens
Simbólica	Usa símbolos para representar	Concreta	Concebe coisas em sua integralidade
Analítica	Desenvolve a habilidade passo a passo	Sintética	Agrupa informações e forma um todo
Abstrata	Seleciona pequena parte da informação para representar o todo	Analógica	Compreende relações e percebe semelhanças
Temporal	Marca o tempo e a sequência	Não temporal	Não possui sensação de tempo
Racional	Busca razão nos atos	Não racional	Não forma julgamentos ou opiniões seletivas
Lógica	Extraí conclusões lógicas	Intuitiva	Prefere seguir palpites ou amostras

O cérebro de qualquer criança normal, ao nascer, está preparado para a aquisição da linguagem, desde que submetido a determinadas condições. No decorrer do desenvolvimento orgânico da criança, desde o nascimento, a maturação do cérebro, aliado ao contato com o ambiente externo e sua formação sociohistórica, permite a aquisição e o processamento do sistema escrito e lecto-oral. Numa perspectiva psicolinguística, por outro lado, a aquisição e processamento do sistema escrito e lecto-oral se dá mais tardiamente, por volta dos 5-7 anos de idade, quando a criança inicia sua vida escolar.

Neste último caso, a aquisição/aprendizagem do sistema escrito e lecto-oral pela criança depende, entre outras coisas, da qualidade do ensino sistemático a que está submetida, do funcionamento da memória, da capacidade de processamento das informações recebidas e

das informações presentes na memória de longo prazo (memórias semântica, episódica e processual), bem como das estratégias utilizadas na aprendizagem.

O desenvolvimento da oralidade, da capacidade de leitura e escrita tem, portanto, a ver com a capacidade de memória e com as estratégias de aprendizagem. E tem relação, neste caso, com questões importantes das atividades didáticas, tais como:

- Como são codificadas e recuperadas as unidades gramaticais?
- Como essas representações, talvez na forma de estratégias, são revertidas positivamente ao processo de aquisição/aprendizagem através de adequado treinamento e exercícios de atenção, repetição e associação com experiências já codificadas anteriormente?
- Como a escola trabalha, pedagogicamente, a recuperação desses dados (ou seja, das informações já presentes na memória de longo prazo da criança)?
- Quais as causas do insucesso, no processamento do sistema escrito e lecto-oral, que leva ao analfabetismo (pleno e funcional) e é verificado na escola?
- Não seria a estimulação da capacidade de memória de maneira inovadora – neste caso, através do desenvolvimento de interlíngua – para estímulo das atividades da memória de longo prazo no sentido de possibilitar a observação ativa, melhor visualização, verbalização, associação e classificação de dados - , ferramenta útil para o tratamento do analfabetismo pleno e funcional, utilizando como fundamento os estudos da Sociolinguística Aplicada?

Falaremos disso a seguir.

## 2. 2. O papel da memória no processo de desenvolvimento da leitura e escrita

Kato (1990, [1985]) afirma que a memória exerce um papel importante no processo de leitura, seja de palavras, de partes de palavras ou blocos de palavras; e das palavras isoladas de contexto ou inseridas num contexto. Esse tipo de leitura é feita a partir de um léxico mental (ou ainda de um glossário mental), e não pressupõe, necessariamente, compreensão. A capacidade de compreensão é ativada pelo conhecimento semântico. Em outras palavras, para Kato (1990, [1985]), o processo de leitura proficiente envolve a ativação de uma memória lexical, de uma memória semântica e do reconhecimento das regras fonéticas, ortográficas, sintáticas, semânticas, pragmáticas e estilísticas da língua, além da simples capacidade de inferência do leitor. Ainda, segundo Kato (1990, [1985]), a leitura de palavras (ou partes) presentes na memória léxica e semântica se processa por reconhecimento instantâneo; as

palavras desconhecidas, ou seja, as palavras ausentes da memória léxica e da memória semântica sofrem um processo de análise-síntese. Para a leitura de palavras em bloco de palavras, existem três processos de leitura distintos, o que a autora denomina ativação de memória de curto prazo, memória de médio prazo e memória de longo prazo:

a) no primeiro processo, o bloco de palavras seria analisado através do reconhecimento das regras fonéticas, ortográficas e léxico-sintático-semânticas, presentes no repertório léxico-semântico mental, a partir da ativação da memória de curto prazo<sup>50</sup>. Embora o conhecimento linguístico dos seres humanos esteja armazenado na memória de longo prazo, o indivíduo resgata as informações de que necessita em sua memória de curto prazo para, daí, passarem definitivamente à memória de longo prazo;

b) o segundo processo entra em jogo através de um glossário mental, que é algo presente na memória de médio prazo<sup>51</sup>. A memória de médio prazo (que ela chama também de memória rasa ou de memória operacional em Kato, 1986) é o fenômeno de reconhecimento de algo já conhecido e que, portanto, tem *status* de informação velha. A memória de médio prazo é o lugar onde se armazena o conteúdo proposicional e não a forma superficial da informação, ou seja, o que permite distinguir o que é permitido ou não dentro do arcabouço da língua. É o que acontece quando alguém utiliza o termo lacunamento\* por comparação com pensamento, máquina de escrever por comparação com máquina de falar\*<sup>52</sup>;

c) o terceiro processo ocorre pela recuperação, na memória de longo prazo, de palavras ou blocos de palavras, em sua forma e conteúdo.

Em seu trabalho de 1986, reeditado em 2005, Kato reafirma a importância que a memória exerce, também no processo de aquisição da escrita. Neste último trabalho relacionado à escrita, ela distingue dois tipos de memória, com base nos recursos da psicologia: a memória de curto termo e a memória de longo termo. A memória de curto termo (ou de curto prazo, ou em seu trabalho anterior, memória superficial ou temporária) é descrita como limitada e temporária, e para que as informações contidas na memória de curto prazo

---

<sup>50</sup> Kato (1990) utiliza como termos sinônimos memória permanente e memória de longo prazo; memória superficial, memória temporária e memória de curto prazo. Em Kato (1986, [2005]), ela relaciona memória de longo termo com memória de longo prazo e memória de curto termo com memória de curto prazo.

<sup>51</sup> Kato procura relacionar entre uma memória de curto prazo (que alguns autores chamam também de memória de trabalho) e uma memória de longo prazo, uma memória de médio prazo (também denominada por ela de memória rasa e de memória operacional), onde se localizaria o glossário mental.

<sup>52</sup> Exemplos de Kato.

possam ser recuperadas posteriormente, elas devem ser enviadas à memória de longo prazo, que é ilimitada e de armazenamento permanente de informações. Essa autora esclarece que, entre a memória de curto prazo e a memória de longo prazo, situa-se a memória de médio prazo, que se diferencia da de curto prazo por não ter limitação quantitativa.

Kato (2005, [1986]), finalizando o assunto, esclarece:

A produção e a compreensão de um enunciado ou de um texto tem a ver com os três tipos de memória: a de curto termo, para integrar letras e palavras; a de médio termo, para integrar significados oriundos de elementos do texto; e a de longo termo, para integrar o significado do texto com informações extratextuais, provindas do conhecimento prévio do leitor ou do escritor (KATO,2005, [1986]).

Resumindo, para Kato, tanto o processo aquisição/aprendizagem da leitura como da escrita dependem da memória. E é esta concepção que será assumida ao longo deste trabalho. Os fatos de aquisição/aprendizagem abordados serão analisados pela perspectiva sociointeracionista, que, acreditamos, melhor se enquadra às propostas que serão apresentadas. Neste caso específico, concebemos o processo de alfabetização bem sucedido aquele realizado no interior de práticas discursivas, entendendo o letramento com desenvolvimento de interlíngua como o melhor recurso para fazer frente ao analfabetismo. Na medida do possível, foram explorados os recursos da Sociolinguística Aplicada para estabelecer relações entre o uso linguístico da comunidade de fala e a estratificação social, e seus reflexos nas práticas de letramento.

## 2. 3 O papel das estratégias no processo de desenvolvimento da leitura e escrita

Tanto a atividade de leitura como a atividade de escrita envolvem estratégias comunicativas. Mas ao mesmo tempo chamam a atenção para as estratégias de aquisição/aprendizagem propriamente ditas, principalmente, cognitivas. Uma vez que as estratégias cognitivas são inconscientes, elas podem ser colocadas em prática pelo próprio aluno ou podem ser estimuladas e orientadas pelo professor. De maneira geral, podemos afirmar que diferentes gêneros textuais de diferentes mídias exigem estratégias diferentes na leitura e na escrita. As estratégias serão diferenciadas na leitura ou escrita, por exemplo, de uma propaganda impressa ou em vídeo, de uma conta de luz ou de uma carta de restaurante, de um e-mail recebido de um amigo ou de um *chat* de conversação, de um manual de instrução de jogos ou bula de remédio, de uma revista juvenil ou de notícias, um romance ou uma crônica, um mapa geográfico na *internet* ou um mapa no livro didático, placas de rua ou

sinais luminosos, uma lista de compras ou uma lista alfabética de nomes, tabelas de preços ou tabelas de previsão do tempo, entre outros.

Outra diferença básica relevante é que a leitura é um ato linguisticamente e cognitivamente passivo, receptivo; a escrita é um ato linguisticamente e cognitivamente ativo, produtivo. Isto leva à conclusão de que ler em LM ou em uma outra língua qualquer, envolve estrategicamente as mesmas características. Segundo Holden (2009, p. 60), há duas estratégias mais importantes de leitura (quadro 12).

QUADRO 12: ESTRATÉGIAS BÁSICAS DE LEITURA

Estratégia de leitura	Descrição
Leitura rápida (do inglês, <i>skimming</i> )	Retirada de informações gerais sobre o texto
Leitura intensiva (do inglês <i>scanning</i> )	Retirada de informações específicas do texto

Da mesma maneira que acontece na leitura, na escrita, o gênero textual influenciará o propósito da comunicação que afetará a estratégia de escrita para uma comunicação eficaz. Há três estratégias básicas de escrita, como vem demonstrado no quadro 13.

QUADRO 13: ESTRATÉGIAS BÁSICAS DE ESCRITA

Estratégia de escrita	Descrição
Cópia (colagem)	Reprodução fiel dos escritos de outrem
Paráfrase	Reprodução parcial das ideias e da escrita de outrem
Autoria	Escrita e ideias originais

## 2. 4 O papel das estratégias na aquisição/aprendizagem léxico-semântica

Desde o ambiente familiar, as crianças estão expostas a uma variedade imensa de vocabulário. Na questão de aquisição/aprendizagem desse vocabulário que vai se tornar vernaculizado pelo aprendiz, devemos sempre considerar que aprender vocabulário não significa aprender (ou decorar) listas de palavras. Ao contrário, aprender vocabulário significa desenvolver a capacidade de entender suas relações léxico-semânticas. Para que isso aconteça, podemos lançar mão de algumas estratégias:

a) dedução pelo uso de cognatos: diz-se que são cognatas as palavras que possuem raízes semelhantes, o que ajuda a descobrir o significado de palavras desconhecidas;

b) associação através de conjuntos léxicos: o estímulo da estratégia de constituição de conjuntos léxicos (ou campos lexicais) auxilia o aprendiz a associar palavras, o que facilita a memorização. Uma forma de fazer isso é fornecendo ao aprendiz listas de palavras de acordo com conjuntos léxicos e uma lista de A a Z. A constituição de conjuntos léxicos dependerá dos propósitos que se tem em mente. Assim, podemos formar conjuntos léxicos para transporte, família, ocupações, alimentação, etc;

c) uso do dicionário: antes de mais nada, é importante mostrar ao aprendiz que o dicionário é mais do que uma fonte de informações sobre significados de palavras. O aprendiz deve ser orientado na manipulação do dicionário, características dos verbetes e tipos de informações que eles veiculam. O objetivo das atividades com dicionário deve ser estimular o aprendiz ao reconhecimento léxico-semântico e uso da criatividade.

## 2. 5. Principais teorias a respeito da aquisição da linguagem

As teorias da aquisição da linguagem se inserem em momentos históricos diversos no contexto epistemológico. No século XXI, por exemplo, tem-se acesso a recursos científicos e tecnológicos impensáveis para os estudiosos de fins do século XIX e início do século XX. Nos dias atuais, podemos comprovar, por exemplo, por meio de testes que utilizam os recursos das imagens como o PET (*Pósitron Emission Tomography*), o MRI (*Magnetic Ressonance Imaging*), o RMF (*Ressonância Magnética Funcional*), entre tantos outros, que cada hemisfério cerebral, principalmente em seus lobos frontal, occipital, parietal e temporal, percebe a realidade e metaboliza os estímulos recebidos do meio externo, de maneiras diferentes.

Indiscutivelmente, sabemos que o desenvolvimento da linguagem ocorre em estruturas biopsicológicas situadas no cérebro específicas para isso. Como destacamos anteriormente, na maioria dos casos, o lobo temporal do hemisfério esquerdo é o responsável pelas funções lógicas, simbólicas, analíticas e verbais que possibilitam a recepção dos sinais acústicos e permitem a aquisição, o aprendizado e o desenvolvimento da fala e da escrita, da oralidade e do letramento.

A maneira como a aquisição da linguagem (e também a aprendizagem) se desenvolve, nos centros cognitivos, distingue-se de acordo com as diferentes teorias. Para uma, o foco está no próprio cérebro; para outras, está no cérebro, mas se implementa no contato com o meio externo; para outras, ainda, está no cérebro e implementa-se no contato com o outro de maneira ativa e dialógica. Segundo Del Ré (2006), existem, basicamente, duas correntes de

pensamento, o empirismo e o racionalismo, das quais derivam uma gama de teorias a respeito da aquisição e aprendizado da linguagem. Seguiremos sua proposta.

### 2. 5. 1 Empirismo

2. 5. 1. i Behaviorismo (o meio externo fornece S – R).

2. 5. 1. ii Conexionismo (associacionismo, a relação S – R provém do cérebro e perpassa redes neurais, que são responsáveis pelo aprendizado).

### 2. 5. 2 Racionalismo: divide-se em:

2. 5. 2. i Inatismo: a capacidade de aquisição linguística é inata, ou seja, biologicamente determinada. Este mecanismo é ativado no contato com o outro (o interlocutor), situação na qual ocorre o INPUT que gera como resultado as sentenças da língua através da ativação do DAL (*Dispositivo de Aquisição da Linguagem*). Esta é a base do Gerativismo, que preconiza que, potencialmente, qualquer ser humano normal possui a capacidade da linguagem, desde que inserido num ambiente linguístico apropriado.

2. 5. 2. ii Construtivismo: parte do pressuposto de que a criança constrói a linguagem a partir da sua interação com o ambiente (meio físico) e complementa-a, em seguida, a partir das trocas entre elas e o adulto. Didaticamente, divide-se a teoria construtivista em:

a) Cognitivismo (Piaget): vincula a linguagem à cognição, isto é, a aquisição e o desenvolvimento da linguagem são processos derivados do raciocínio na criança. A criança constrói seu conhecimento (relação entre linguagem e pensamento) com base em suas experiências com o mundo físico, ao interagir e reagir biologicamente a ele no momento da interação. Para Piaget, não basta que a criança esteja apenas exposta à interação social, ela deve estar pronta, ter certo estágio de maturação. Piaget propõe a existência de quatro estágios de desenvolvimento na criança: o estágio sensório-motor (0-18,24 meses; fase que precede a linguagem), o estágio pré-operatório (1,6-2 anos a 7,8 anos; fase da representação simbólica), o estágio operatório-concreto (7-8 a 11-12 anos; fase da construção lógica), estágio operatório-formal (11-12 anos pra cima; fase do desenvolvimento do raciocínio, da dedução, etc). A criança evolui, gradualmente, de uma linguagem egocêntrica para uma linguagem socializada. Piaget não levou em conta o papel do outro no processo de aquisição e

desenvolvimento da linguagem infantil<sup>53</sup>, pois para ele a maturação (os estágios) acontece de forma individual.

b) Interacionismo (Vigotsky): baseia-se na interação verbal, ou seja, no diálogo da criança com o adulto. Neste sentido, o desenvolvimento/aquisição da linguagem e do pensamento tem origens sociais externas, nas trocas comunicativas entre dois interlocutores. Para Vigotsky, todo conhecimento se constrói socialmente pela aprendizagem na relação com os outros. A aquisição das habilidades pela criança depende da instrução dada pelo adulto no momento em que a criança se encontra na chamada Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) que é uma fase de transição entre aquilo que a criança pode fazer sozinha e aquilo que ela ainda não é capaz de fazer sozinha, mas pode fazer com o auxílio de alguém mais experiente.

Para Vigotsky, assim como para Piaget, a criança deve passar pelo processo de desenvolvimento das operações mentais (natural- psicologia ingênua – signos exteriores (fala egocêntrica) – crescimento interior).

Podem-se retirar algumas observações importantes das duas teorias:

1º. tanto Piaget como Vigotsky não estavam interessados na aquisição da linguagem, mas na relação entre linguagem e pensamento;

2º. tanto Piaget como Vigotsky insistiram no aspecto cognitivo como fator determinante para o desenvolvimento da linguagem da criança. O que os diferencia é o ponto de vista. Para Piaget tratava-se de um processo individual, ou seja, a criança passaria sozinha pelo processo de internalização. Para Vigotsky, a fala da criança (egocêntrica) é essencialmente social, em outras palavras, depende da reação das outras pessoas e depois tende a se internalizar.

Não fosse a morte prematura de Vigotsky, que impediu o cruzamento dos discursos dos dois pesquisadores, poderíamos ter uma visão mais aproximada das questões do desenvolvimento e aquisição da linguagem do que se imagina nas teorias cognitivista e interacionista.

### 2. 5. 3 O interacionismo social

É de inspiração vigotskiana, mas vai além dele. O interacionismo social propõe que a criança não seja apenas um aprendiz passivo, mas um sujeito que constrói seu conhecimento

---

<sup>53</sup> Isto não significa que, para Piaget, as influências externas não tenham papel importante no processo de aquisição/aprendizagem.

(de mundo e de linguagem) pela mediação do outro. A base para o desenvolvimento linguístico infantil está na associação entre a interação social e a troca comunicativa com outro, que pode ser não apenas um adulto, mas também uma criança.

Uma das vertentes do interacionismo social é o sociointeracionismo, em que existe uma interação dialógica entre a criança (o aprendiz) e seu interlocutor como sujeitos do processo. Na infância, o primeiro esquema do processo dialógico se dá entre a mãe e a criança. Neste processo, a criança opera sobre a construção de sua língua. À medida que a criança desenvolve sua capacidade de interagir com o mundo (e outros interlocutores) e representar suas intenções, ela vai se liberando do discurso do adulto e tornando-se independente.

O processo do desenvolvimento cognitivo do pensamento e do conhecimento e a identificação dos estágios universais através dos quais o pensamento e o conhecimento evoluem foi a obra da vida de Piaget. Confrontando Piaget a Vigotsky, podemos encontrar tais estágios, *grosso modo*, na ZDP de Vigotsky.

O que nos interessa, no momento, é postular a aquisição, o aprendizado e o desenvolvimento linguístico como processos interativos entre a criança, o adulto e o meio, numa relação dialógica, que permite a evolução cognitiva da criança de maneira natural através de estágios como os propostos por Piaget, ou de uma zona difusa, como quer Vigotsky. Assim, a criança, dependendo de seus próprios recursos cognitivos aliada aos outros indivíduos que a cercam e na dependência do meio que a envolve, é responsável pela aquisição, aprendizagem e desenvolvimento da linguagem. Da mesma forma, utilizando as ideias piagetianas, poderíamos dizer que a inteligência evolui por meio de estágios que acompanham os estágios do desenvolvimento cognitivo do indivíduo. No estudo do sistema linguístico desenvolvido por aprendizes de segunda língua ou socioletos da língua materna, podemos falar, então, em termos de estágios de interlíngua.

## 2. 6 Os processos de aquisição e aprendizagem da linguagem e os estágios de Interlíngua

O ser humano é a única espécie que possui um sistema próprio para desenvolver a capacidade da linguagem. No sistema nervoso humano, mais precisamente, no lobo temporal do hemisfério esquerdo do cérebro, atuam estruturas que possibilitam funções linguísticas que destacam o homem dentre todas as espécies com a capacidade da fala e escrita, oralidade e letramento. Por este motivo, as crianças, desde o nascimento, em contato com outras pessoas à sua volta, seguem um ritual de aquisição linguística que as insere historicamente no grupo.

A aquisição da linguagem é um apelo à sobrevivência e se traduz na construção do sistema linguístico primordial que acompanhará as crianças ao longo de sua vida.

No decorrer do tempo, as crianças travam contato com outros códigos verbais que vão sendo incorporados ao sistema inicial<sup>54</sup>, pelo processo denominado aprendizagem. Utilizando a linguagem da Era da Comunicação, poderíamos comparar o processo de aprendizagem à abertura de pastas diferentes dentro do computador que contém diferentes arquivos. Uma destas pastas possibilitaria o desenvolvimento da linguagem e dos arquivos responsáveis pelo aprendizado dos diversos sistemas linguísticos. Existem aprendizagens que se desenvolvem em ambientes naturais (observados no uso da língua em contextos funcionais) e outras que se desenvolvem em ambientes artificiais (como a experiência de sala de aula, por exemplo). De qualquer maneira, ao chegar à escola, por volta de quatro a cinco anos de idade (às vezes até menos), a criança se vê obrigada a aprender códigos novos, os quais representam o saber sistematizado na forma do chamado padrão linguístico, dialeto padrão, gramática padrão, de modo geral, completamente diferente daquele que ela está acostumada a usar. Frequentemente, isto é o que acontece também no aprendizado de uma segunda língua. Estabelecemos o que Durão (2004) denomina *sistema linguístico independente*, expressão utilizada para significar a produção linguística de aprendizes de línguas ou socioletos da LM. Como já salientamos no capítulo anterior, este sistema linguístico independente evoluiu conceitualmente e recebeu diversos nomes, tais como *sistema aproximativo* (NEMSER, 1971), *sistema linguístico do aprendiz de LE* (SAMPSON & RICHARDS, 1973), *dialeto idiossincrásico* (CORDER, 1971), *interlíngua* (SELINKER, 1972; DURÃO, 2007). Continuaremos a usar neste trabalho, a denominação de interlíngua (IL).

A interlíngua de aprendizes de línguas é diferente do sistema linguístico desenvolvido durante a aquisição da LM. Scliar-Cabral (1988), afirma que toda criança passará por fases de aquisição da linguagem praticamente universais, e o tempo necessário para que a criança entre no domínio de sua LM dependerá muito mais de fatores externos à própria estrutura da língua, entre os quais o do ritmo de maturação, que não é o mesmo para todos os indivíduos.

Uma vez completo o período de aquisição da LM (o que se dá na infância de maneira funcional), o indivíduo poderá aprimorar sua capacidade para o aprendizado de outros

---

<sup>54</sup> E que Corder denomina sistema primitivo.

códigos. Estes, por sua vez, serão aprendidos em contextos sociocognitivos, histórico-culturais e sob influências de fatores estruturais específicos. Tem início, então, o aprendizado de uma IL, que evolui através de estágios de desenvolvimento, ou fases, como prefere Scliar-Cabral (1988).

## 2. 7. O conceito de Interlíngua aplicado ao estudo da língua materna

Como vimos, o conceito de IL disseminou-se nos estudos da LC sobre aquisição da linguagem e aprendizagem de LE a partir da segunda metade do século XX. Nestes contextos, sempre se privilegiou a análise processual dos fenômenos linguísticos. Já mencionamos que os precursores desses estudos são Fries (1945) e Lado (1957), sendo seguidos por Corder (1967) e Selinker (1972).

De acordo com Selinker (1972), todo ser humano possui potencialmente no cérebro uma *estrutura psicológica latente*. A estrutura psicológica latente ativará a *estrutura latente da linguagem* que, por sua vez, é responsável pela ativação dos processos cognitivos que permitem a identificação interlinguística que desencadearão o desenvolvimento de um sistema linguístico independente denominado por ele, como vimos anteriormente, de *interlíngua*. Para Selinker (1972), portanto, é nessa estrutura psicológica latente (estrutura latente da linguagem) que estão a IL e os processos e estratégias envolvidos no desenvolvimento da IL que lhe possibilitam a ativação do processo de aquisição e aprendizagem de uma segunda língua. Para Selinker (1972), a IL só se ativaria a partir da puberdade, momento em que o indivíduo estaria apto para a cognição dos símbolos e significados, mais ou menos nos termos do que propõe Piaget em seu estágio operatório-formal. Mais tarde, em seu trabalho conjunto de 1975 (SELINKER, SWAIN & DUMAS, 1975), Selinker reconhece a limitação dessa hipótese e demonstra que a criança aprendiz, na faixa etária de sete anos (Selinker trabalhou com uma amostra de crianças canadenses nessa faixa etária, falantes de inglês e aprendizes de francês), também desenvolve um sistema linguístico independente, chegando à conclusão de que a hipótese de IL pode ser estendida à aquisição linguística de crianças.

Para Selinker, Swain e Dumas (1975), em relação à aquisição e à aprendizagem da linguagem, tem importância a noção de sistema. Sistemático é o construto que se edifica através do reconhecimento de estratégias. As estratégias de aquisição e aprendizagem são

recursos cognitivos à disposição do falante utilizados no processamento dos dados para produzir um discurso coerente. Estas estratégias podem ocorrer em um nível consciente ou subconsciente<sup>55</sup>. Neste trabalho de 1975, os autores pesquisaram três tipos de estratégias de aprendizado: transferência linguística, sobregeneralização e simplificação de regras da LA.

Corder (1971) idealiza a IL como um dialeto idiossincrásico que é ativado no processo de aquisição segundo condições individuais de cada aprendiz. Para o autor, a IL não necessita de nenhuma estrutura intermediária para ser ativada. Nesta abordagem processual, tanto a IL quanto o dialeto idiossincrásico, pela sua própria natureza, são vistos como sistemas não compartilhados pela comunidade, mas apenas por uma parcela da comunidade.

A partir da década final do século XX e início do XXI, os estudos de IL seguiram novos rumos. A IL passou a ser encarada não apenas como processo mental, mas também como sistema transitório, permeável e variável (heterogêneo) com características cognitivas, compartilhado por grupos de falantes situados sócio-historicamente. Moita Lopes (1996), por exemplo, argumenta a favor da ampliação da aplicabilidade da validade teórica do conceito de IL para que se possa dar conta da IL de grupos de falantes tanto de uma LM em relação a seu dialeto como de uma L1 no processo de aprendizagem de uma L2. Para o autor, quando dois falantes de determinada L1 precisam se comunicar com outro falante que não usa a mesma L1 deles, utilizam uma IL que funciona como língua franca para comunicação entre eles. Segundo o mesmo autor, num contexto de LM, a IL de alunos que compartilham uma mesma LM e dialeto comum parece apresentar os mesmos processos recorrentes de aprendizagem (transferência e fossilização, por exemplo) em domínios de discursos específicos.

Do exposto, podem ser retiradas as seguintes premissas:

---

<sup>55</sup> A respeito desse assunto, alguns autores consideram as estratégias como práticas conscientes, outros pensam diferente. Kleiman (2008, p. 50 e 65), por exemplo, em seus estudos sobre estratégias de leitura afirma: *as estratégias cognitivas da leitura seriam aquelas operações inconscientes do leitor, no sentido de não ter chegado ainda ao nível do consciente, que ele realiza para atingir algum objetivo de leitura. (...) as estratégias de processamento do texto, que permitem ligar elementos, sejam eles no nível semântico ou sintático (...) estão baseadas no conhecimento implícito, internalizado, que temos pelo fato de poder falar a língua e que, sabemos, não somos capazes de descrever. (...) O processamento é realizado, em relação à grande maioria das estruturas com que nos deparamos, automaticamente, sem que haja reflexão consciente por parte do leitor experiente de como é que ele realiza essas operações cognitivas. (...) As estratégias de leitura que pressupõem essas operações são chamadas de estratégias cognitivas. (...) Devido à inacessibilidade das estratégias cognitivas, então, (de fato, quando as trazemos ao nível do consciente elas mudam qualitativamente, não sendo mais estratégias cognitivas), nossa proposta pedagógica envolve o ensino de **habilidades linguísticas**, isto é, o ensino de capacidades específicas cujo conjunto compõe nossa competência textual, nossa competência para lidar com textos.*

- 1°. a existência de um construto teórico denominado IL, um sistema linguístico de aprendizagens de línguas e socioletos que se caracteriza por ser independente, transitório, permeável, variável e sociointerativo (DURÃO, 2007);
- 2°. a IL desenvolve-se através de estágios, o que permite falar em estágios de IL (SELINKER, 1972);
- 3°. existe IL tanto nas relações fala/escrita como nas relações de oralidade/letramento;
- 4°. há dois âmbitos de estudo de IL: o teórico e o prático, o primeiro ocupa-se do sistema da fala e da escrita; o segundo, o prático, ocupa-se da realização social da fala e da escrita expressos na oralidade e no letramento;
- 5°. o estudo do desenvolvimento de IL, na oralidade e no letramento, deve levar em conta a capacidade de memória (KATO, 1990 [1985]). Em outras palavras, estudar IL é estudar o ato de lembrar no aspecto de codificação de dados e recuperação de informações que estão na memória de longo prazo (GEDIMAN & CRINELLA, 2008), bem como trabalhar os fatores que propiciam o esquecimento como as questões de tempo e uso, as interferências (proativas, retroativas), as falhas no armazenamento das informações (a passagem dos dados da memória de curto prazo para a memória de longo prazo), as falhas nos contextos de recuperação dos dados;
- 6°. pode-se estudar a IL em qualquer nível gramatical;
- 7°. nesses casos, o aprendiz desenvolve estratégias para a aquisição/aprendizagem de IL (DURÃO, 2004; BROWN, 2000);
- 7°. determinadas práticas pedagógicas favorecem a aquisição de estratégias de desenvolvimento de IL, entre elas o uso do dicionário.

O trabalho que desenvolvemos tem por objetivo analisar a hipótese da aplicabilidade do conceito de IL à LM nos moldes de Selinker, Swain e Dumas (1975). Trata-se de um estudo da evolução da IL de crianças em fase inicial de alfabetização (1ª. série, 5-7 anos, ambos os sexos), estudantes de escolas públicas de Paranaguá, cujo perfil foi demonstrado no capítulo anterior. Para essa pesquisa, será utilizada uma metodologia (pseudo)longitudinal<sup>56</sup>

---

<sup>56</sup> Uma pesquisa longitudinal implica o acompanhamento da mesma amostra no decorrer do tempo. Como nosso objetivo aqui se restringe somente às atividades de primeira série, faremos uma pesquisa pseudolongitudinal, ou seja, análise consecutiva de alunos da primeira série.

de coleta de dados, fundamentado em evidências empíricas, observacionais e experienciais. A pesquisa prática será desenvolvida em dois momentos distintos, como fica delineado no quadro 14, a seguir.

QUADRO 14: MOMENTOS DA PESQUISA PRÁTICA

Descrição	Momento 1 (2009)	Momento 2 (2010)
Sujeitos	Crianças de 1 <sup>a</sup> . série/1 <sup>o</sup> . Ano	Crianças de 1 <sup>o</sup> . ano
Escolas	Iracema dos Santos e Iná Zacharias	Iracema dos Santos, Iná Zacharias e Amparo
No. de alunos atendidos	180	120
Práticas pedagógicas	Tradicionais (alfabetização, leitura e escrita)	Inovadoras com vistas ao desenvolvimento de IL (letramento e oralidade, com leitura proficiente e produção textual com autoria)

## 2. 8 Finalizando o capítulo

Iniciamos este capítulo com a descrição do sistema nervoso, destacando o funcionamento do cérebro no sistema nervoso central. Fizemos a análise anátomo-fisiológica do cérebro, ainda que superficialmente, mas suficiente para embasar nossos pontos de vista.

Uma dessas miradas visa a contrapor os estudos linguísticos do início do século XX envolvendo o cérebro, que culminaram com as teses mentalistas da década de sessenta, principalmente as ideias chomskyanas, com os estudos sobre o cérebro de finais do século XX e início do XXI, onde já se vislumbram o mapeamento milimétrico do cérebro para detectar, especificamente, determinadas anomalias (como as causas do *déficit* de atenção em crianças hiperativas, as origens do mal de Parkinson e do mal de Alzheimer, por exemplo), cirurgias intracranianas envolvendo o cérebro e, mesmo, possível transplante de cérebro.

Esta contraposição não serve para desmerecer as pesquisas desenvolvidas anteriormente. Ao contrário, tal procedimento foi utilizado, no decorrer das explanações de forma explicativa, ressaltado o momento histórico-científico, para exaltar a genialidade de pesquisadores do quilate de Freud (psicanálise, 1900), Palmer (capacidade latente cerebral, 1921), Weinreich (identificações interlinguísticas, 1953), Chomsky (inatismo, mentalismo,

1965), Corder (estratégias inatas de aquisição, competência transicional, 1967), Selinker (estrutura psicológica latente, interlíngua, 1969), entre outros, que serviram de suporte para estudos posteriores, mesmo que divergentes. Ao mesmo tempo em que propiciou um aprofundamento do conhecimento da natureza humana, o estudo do cérebro proporcionou polêmicas e a abertura de novos paradigmas, muitas vezes contraditórios.

Neste contexto geral, sobressaem as ideias mentalistas de Chomsky (1965). Para ele, o objetivo da teoria linguística é *descobrir uma realidade mental subjacente ao comportamento efetivo* (CHOMSKY, 1978 [1965], p. 84). A abordagem mentalista de Chomsky é de cunho sintático e, ao deixar de lado o comportamento efetivo dos sujeitos da enunciação, Chomsky (1965) relegou a plano secundário o estudo do sentido<sup>57</sup>. Assim, ao focalizar seu objeto de estudo na gramática gerada por *um falante/ouvinte ideal, situado numa comunidade linguística homogênea, que conhece a sua língua perfeitamente, e que, ao aplicar seu conhecimento da língua numa performance efetiva, não é afetado por condições gramaticalmente irrelevantes tais como limitações de memória, distrações, desvios de atenção e de interesse, e erros (casuais ou característicos)* (CHOMSKY, 1978 [1965], p. 83), Chomsky decidiu por um recorte teórico-metodológico que exclui, implicitamente, os sujeitos produtores de significação, ou seja, aqueles sujeitos inseridos numa comunidade linguística heterogênea de falantes/ouvintes reais<sup>58</sup>. Outro aspecto importante da teoria chomskyana reside no componente de base da sua sintaxe: a gramática sintagmática, um conjunto de intuições sobre a língua que todo falante/ouvinte ideal competente possui e que lhe permite *gerar* as frases gramaticais dessa língua.

No plano político e ideológico, na mesma época, surgiram as tendências históricas, inspiradas no manifesto de Marx e Engels, priorizando as circunstâncias sociais e históricas dos acontecimentos. Como reflexo de tais concepções, no plano linguístico<sup>59</sup>, isto resultou no paradigma sociohistórico da linguagem e a incontestável historicidade das línguas humanas,

---

<sup>57</sup> Ainda que os estudos semânticos tenham sido contemplados nas análises da estrutura profunda.

<sup>58</sup> Chomsky separa, nitidamente, a competência da performance. Para ele interessa a primeira. (*Quando dizemos que uma frase possui uma determinada derivação relativamente a uma determinada gramática gerativa particular, nada dizemos sobre a maneira como o falante ou o ouvinte poderia proceder, de um modo prático e eficiente, para construir tal derivação. Estes problemas pertencem à teoria do uso linguístico – a teoria da performance* (CHOMSKY, 1978[1965], p. 89). Apesar disso, Chomsky tenta incorporar a heterogeneidade linguística na sua Teoria de Princípios e Parâmetros, que se mostrou insuficiente para lidar com aspectos tão diversificados como significação e sentido, variação, mudança, gramaticalização, dialeção.

<sup>59</sup> No plano da Psicologia, saliente-se a importância de Vigotsky contrapondo os estudos de Piaget.

sem deixar de levar em conta, ressaltamos, as certezas da importância do cérebro nas questões ligadas ao desenvolvimento mental, especialmente, das relações de aquisição e aprendizagem linguísticas.

E foi assim, em uma época efervescente de política e ideias divergentes que surgiu a primeira cisão no pensamento chomskyano que originou, inicialmente, a chamada *linguística cognitiva* e, posteriormente, a sua vertente sociocognitiva e interacionista. A linguística cognitiva centraliza no sujeito (histórico) a produção da significação. Por sua vez, destaca como componente de base de sua teoria, além da geração de sentenças, a capacidade de *construção* de sentenças pelo sujeito, no qual a gramática é uma grande rede de construções léxico-sintáticas. Os aspectos fundamentais da teoria (sócio)cognitivista residem em três pontos fundamentais (MIRANDA, 2009, p. 22):

- a) A cognição linguística é contínua aos demais sistemas cognitivos; portanto, a linguagem não é um sistema cognitivo autônomo;
- b) A gramática é uma rede de construções [sociais]; portanto, postula-se uma continuidade básica entre sintaxe e léxico, calcada no uso linguístico;
- c) Todo processo de significação procede pela projeção entre domínios cognitivos; portanto, a semântica cognitivista tem um viés inferencialista, que a diferencia do referencialismo da ortodoxia.

Nesta tese, os estudos (sócio)cognitivistas assumem enfoques comunicativos com ênfase nos seguintes pontos:

1. Não se pode negar a natureza cognitiva dos processos linguísticos, neles incluída a interlíngua;
2. Não se podem negar as línguas humanas como produções sociohistóricas;
3. O estudo processual da aquisição/aprendizagem em crianças em fase inicial de escolarização embasado na análise de interlíngua tem como referência os fatos do mundo. Tal estudo dá-se e é construído no mundo, através de um complexo mecanismo (sócio)cognitivo que envolve operações processadas no cérebro, em espaços mentais que servem de loci para a formação de uma memória seletiva que individualiza o ser humano histórica e socialmente e instaura referências através da elaboração de estratégias de aquisição/aprendizagem. Além disso, o desenvolvimento da interlíngua na oralidade, leitura e escrita tem a ver com a qualidade dos recursos didáticos a que o sujeito aprendiz está exposto.

O processo de aquisição/aprendizagem assim concebido é interativo e, portanto, se estabelece entre sujeitos comunicantes situados historicamente. Trata-se de um processo dialógico que ocorre, geralmente, no lobo temporal do hemisfério esquerdo do cérebro e

permite a evolução cognitiva desses sujeitos aprendizes. A partir desse processo desenvolve-se um sistema linguístico de aprendizes (de segundas línguas ou socioletos de uma LM) que formará um sistema linguístico independente (a interlíngua, IL) que evolui através de estágios (os estágios de IL). No decorrer do tempo, os estudos de IL evoluem de um enfoque mentalista em que privilegiam as questões relacionadas ao ensino, para enfoques sociocognitivistas e interacionistas, de IL em construção, que privilegiam os estudos da aquisição e aprendizagem linguísticas de indivíduos historicamente situados.

Os capítulos seguintes tratam desses assuntos.

### **CAPÍTULO 3: DESENVOLVIMENTO DE INTERLÍNGUA NA PRÉ-ALFABETIZAÇÃO**

*Cada um de nós compõe a sua história  
Cada ser em si carrega o dom de ser capaz  
De ser feliz*  
(SATER, 1991)

#### **3. 1 Introdução**

Nos meios escolares brasileiros, em qualquer nível de estudo, observações como ‘meus alunos não sabem escrever’ ou ‘meus alunos não gostam de ler’ são comuns. Mas poucos educadores conseguem notar que o fracasso na escrita, normalmente, está aliado ao fracasso na leitura. E as altas taxas de exclusão escolar se devem, na maioria das vezes, a esses fracassos na escrita e na leitura, e no processo de aquisição e aprendizagem linguísticas, como consequência.

Isto porque a ênfase na cultura letrada, baseada na palavra para ser lida (compreendida) e escrita (autonomamente) é o foco das questões que giram em torno de temas como cidadania, profissão, ideologia e poder. Aquele que não consegue ler e escrever, funcional e produtivamente, fica excluído do processo. E o que fazer, enquanto educadores, para nos movimentarmos nesse terreno movediço que vai da linguagem referencial para a linguagem funcional? O primeiro passo deve ser definir dois campos bem distintos de atuação: o do ensino (como se ensina) e o da aquisição/aprendizagem (como se aprende). A cada campo correspondem interrogações, pesquisas e respostas diferenciadas.

As observações colocadas em seguida tratam da aquisição/aprendizagem da língua portuguesa. Para tanto, nessas análises, utilizaremos os pressupostos da Linguística Contrastiva, em suas abordagens contemporâneas, mais precisamente, em seu quarto momento, o da Análise de Interlíngua (DURÃO, 2007). Nesse quarto momento, a Interlíngua, nos estudos de LM, pode ser definida como um sistema linguístico de aprendizes, em construção, que convive com formas do sistema linguístico internalizadas, supostamente homogêneas e apregoadas pela gramática padrão, e com as formas variantes do sistema linguístico heterogêneo, funcionalmente utilizado nas práticas sociais.

No processo de aquisição/aprendizagem, de modo geral, tanto no que respeita à LM como à LE, afirma-se que o cérebro humano, desde o nascimento do indivíduo, desempenha funções diferenciadas baseadas na memorização e, a partir daí, de maneira inconsciente, desenvolve capacidades também diferenciadas, denominadas, no âmbito deste trabalho, de estratégias, principalmente, cognitivas. Uma vez trazidas para o nível consciente, as

estratégias cognitivas modificam-se qualitativamente, passando ao estatuto de habilidades linguísticas.

Discutiremos as principais estratégias colocadas em prática pelos alunos que resultam em desenvolvimento de habilidades específicas pelos aprendizes de socioletos de LM, inseridas no modelo teórico da Análise de Interlíngua, tomando como parâmetro de comparação a língua padrão apregoada pela escola.

A Análise de Interlíngua pode ser feita na área teórica e na área prática. A análise teórica de interlíngua relaciona-se com a fala e a escrita; a análise prática relaciona-se com a realização da língua no letramento e na oralidade, naquilo que Soares (1986), Kleiman (1995) e Marcuschi (2007) denominam de práticas sociais discursivas. Através de uma metodologia pseudolongitudinal de coleta de dados (CORDER, 1967), baseada em evidências experienciais, observacionais e empíricas (SELINKER, 1994), numa abordagem sociocognitiva (DURÃO, 2007), descreveremos as estratégias de aquisição/aprendizagem no desenvolvimento de interlíngua, colocadas em prática por meio de diversas habilidades, por crianças em fase inicial de escolarização, no letramento e na oralidade. A pesquisa centra-se na hipótese de que existe desenvolvimento de interlíngua na aquisição/aprendizagem da LM; secundariamente, argumentaremos que a interlíngua pode ser estimulada por práticas pedagógicas inclusivas e exercícios que reforcem os conhecimentos presentes na memória de longo prazo (KATO, 2005 [1986]).

Para que se possa entender o processamento das informações recebidas pela criança no desenvolvimento de interlíngua, bem como os fatores físico-cognitivos do indivíduo que limitam a aplicação de estratégias, há necessidade de tecermos algumas observações sobre o crescimento do corpo humano.

### 3. 2 A evolução humana: o homem como organismo físico e inserido no meio social

A própria definição de interlíngua como construto teórico regular, variável, permeável, sociointerativo, que tem a sua gênese a partir da identificação interlinguística entre dois sistemas linguísticos cujo ponto de partida é o sistema linguístico da LM referido, tanto à aquisição/aprendizagem de socioletos dessa LM, como relacionado à aquisição/aprendizagem de segunda(s) língua(s), orienta-nos para o estudo do ser humano e de sua natureza sociohistórica.

O próprio ser humano como recipiente das análises e pesquisas que visam à sua compreensão é digno de estudos minuciosos. Enquanto sujeito historicamente situado, o ser humano é de natureza e espírito em constante processo de movimento, mudança e

transformação, numa relação dialética com o ambiente à sua volta. Mesmo que externamente, muitas vezes, essa relação pareça estática, existe uma associação contínua em diferentes domínios das atividades humanas entre práticas sociais e a concretização dessas práticas que envolvem valores, sentimentos, crenças e atitudes. É essa visão de homem como ser construído socialmente, aliado ao seu caráter pensante, que constitui a característica sociocognitiva da interlíngua.

No que se refere à análise de interlíngua, toda pesquisa prática deve principiar no estudo do ser humano enquanto objeto privilegiado para a aquisição/aprendizagem. E, neste caso, a primeira pergunta que devemos colocar é: como o ser humano aprende ou adquire conhecimento? Sabemos que o ser humano normal nasce com a potencialidade de aquisição/aprendizagem, e o desenvolvimento dessa capacidade potencial depende de suas experiências. Assim, é a partir do contato com os indivíduos (podem ser os pais ou não) com quem convive que a criança aprende uma língua, inevitavelmente, uma língua primária, segundo Corder (1967, p. 21), e que vai ser a referência inicial para a identificação interlínguística de aquisições posteriores.

Neste ponto é importante levar em conta também o desenvolvimento do corpo humano e do cérebro, em particular. O crescimento do corpo humano ocorre em ritmos variáveis e de forma diferenciada; a cabeça e o cérebro, por exemplo, crescem rapidamente após a concepção e têm uma evolução gradativa e lenta nos anos seguintes ao nascimento; os órgãos reprodutivos, ao contrário, crescem lentamente a partir do nascimento, atingindo seu ápice na adolescência; as demais partes do corpo humano desenvolvem-se num ritmo contínuo desde o nascimento.

Os processos de crescimento corporal, que inclui a maturação cerebral, proveem a criança de uma capacidade de memória sem igual, dotando-a de um repertório que inclui sons, sensações e imagens que servirão de base para suas experiências e aprendizagens futuras. É neste momento que a criança organiza seu sistema linguístico, adquire um estoque de memória de padrões de base gramatical e lexical que a capacitarão na operacionalização de seu padrão linguístico adequadamente às situações de suas práticas sociais. Com o passar do tempo, o processo de aquisição evolui mais rapidamente quanto maior o contato com situações ou ambientes de aprendizagem. Nesse momento é crucial o papel da escola.

A escola é a principal responsável pela sedimentação de estratégias de aquisição/aprendizagem e estabelecimento dos padrões linguísticos que marcarão a vida futura da criança. Mas antes de tratarmos do papel da escola, é importante entender, de maneira simplificada, como se processam os dados no desenvolvimento de interlíngua.

### 3. 3 O processamento dos dados no desenvolvimento de estratégias de interlíngua

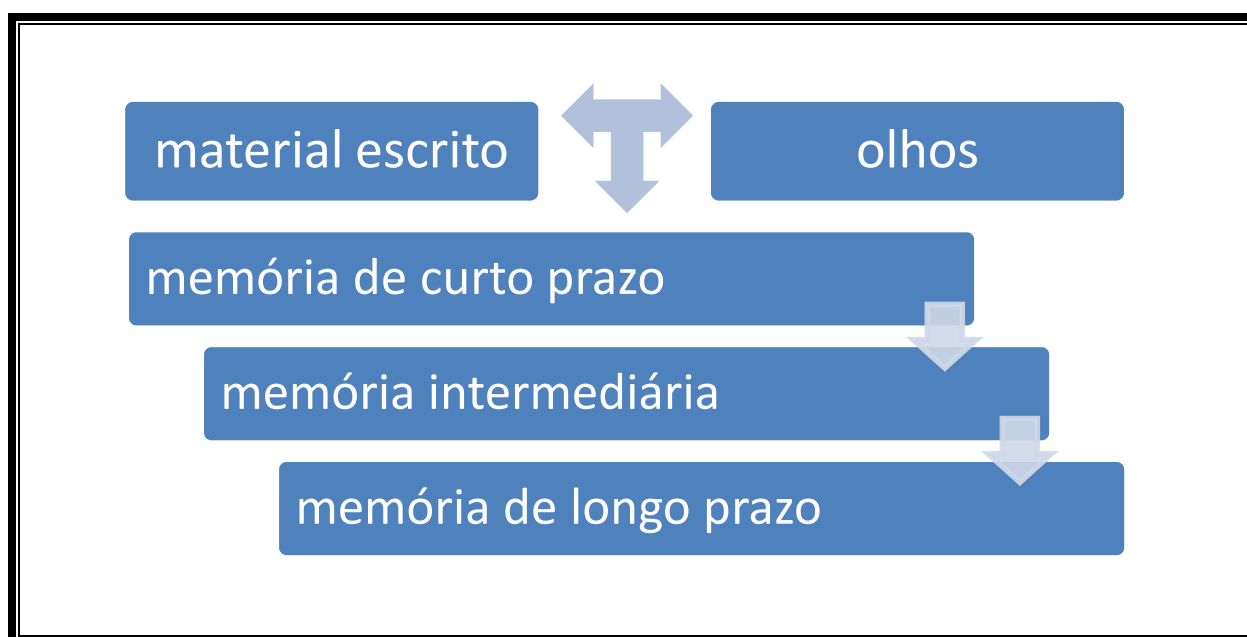
As estratégias de aquisição/aprendizagem empregadas pelo aprendiz, seja na escrita, seja na leitura, partem do objeto que serve de base para o processamento da informação, geralmente fundado no material escrito. O mecanismo de processamento da informação pelo aprendiz que lhe permite a percepção do material escrito e que lhe servirá de *input* para suas relações, começa pelos olhos, segundo Kleiman (2008), e ativará seu recurso de memória. Tanto Kleiman (2008) como Kato (2005, [1986]) argumentam em favor da existência de três tipos de memória: a memória de curto prazo, que é limitada, também conhecida como memória de trabalho ou memória temporária; a memória de longo prazo, que é permanente e ilimitada, também conhecida como memória semântica, profunda ou de longo termo; e a memória de médio prazo, situada entre as duas anteriores, denominada por Kato de memória rasa ou memória operacional e por Kleiman de memória intermediária.

O processamento das informações percorre o trajeto dos dados percebidos no *input*, passa à memória de curto prazo e daí para a memória de longo prazo, onde está armazenado todo o conhecimento linguístico dos seres humanos em unidades significativas. Quando o indivíduo necessita de resgatar alguma informação pertinente, no processamento do *input*, recorre à sua memória sedimentada de longo prazo.

A memória de médio prazo é responsável pelo processamento e reconhecimento de algo já conhecido e que, portanto, tem *status* de informação velha. A memória de médio prazo é o lugar onde se armazena o conteúdo proposicional e não a forma superficial da informação, possibilitando distinguir o que é permitido ou não, dentro do arcabouço da língua, num contexto específico. Esta memória intermediária é um estado de alerta, prontidão. Quando as informações presentes na memória intermediária são relevantes para a compreensão de qualquer texto, as informações nela presentes passam à memória de longo prazo e podem ser resgatadas novamente em qualquer tempo.

Kleiman (2008, p.32) representa os principais mecanismos ativados no processamento de um texto, de acordo com o gráfico mostrado em seguida e que nós utilizaremos também para marcar o início do desenvolvimento de interlíngua.

GRÁFICO 4: PROCESSAMENTO DE DADOS NO DESENVOLVIMENTO DE IL



### 3. 4 O papel da escola nas práticas de interlíngua

A interlíngua do ser humano desenvolve-se por estágios, que são fases sucessivas de evolução linguística que a criança apresenta na aquisição/aprendizagem e estão atrelados aos estágios de desenvolvimento humano. De maneira geral, podemos distribuir o desenvolvimento humano em processos diferenciados nos seus aspectos fisiológico-motor, cognitivo-perceptivo, oro-linguístico.

Para a otimização do desenvolvimento dos estágios de interlíngua, a escola pode contribuir com atividades educativas diferenciadas, principalmente, nas fases iniciais de escolarização, exatamente nesses aspectos processuais citados.

O interesse das práticas de interlíngua correlacionadas às atividades educativas em relação ao desenvolvimento fisiológico-motor situa-se nos exercícios corporais como sentar, correr, pular, andar, conhecer as partes do corpo, ter a noção de equilíbrio, auxiliar na percepção auditiva e visual, localizar-se temporal e espacialmente. Tais habilidades estão diretamente ligadas aos chamados exercícios de prontidão, ao mesmo tempo em que incluem toda uma evolução fisiológica. Ressaltamos, nesse momento, a importância dos exercícios de aprimoramento da memória auditiva (imitação de sons, barulhos, vozes de animais, contação de histórias, trabalho com música, manuseio de instrumentos musicais, reprodução e repetição de sons) e da memória visual (contato com objetos variados, descrição de coisas e objetos,

distinção de formas e tamanhos, cenários e cores, exercícios visomotores). Estas mesmas atividades podem contribuir para o diagnóstico das deficiências cognitivo-perceptivas e orolinguísticas. Geralmente, a escola é a primeira a detectar os problemas de fala e deficiência de aquisição/aprendizagem que podem ter suas origens em causas orgânicas ou causas funcionais (principalmente deficiências de aprendizagem e distúrbios cognitivo-emocionais).

Existem muitas atividades educativas preparatórias para o letramento e a oralidade e se referem, basicamente, ao estímulo da memória léxico-semântica, fonético-fonológica e morfossintática. Tais atividades estão diretamente ligadas à aquisição/aprendizagem de vocabulário, da leitura, da escrita, da fluência articulatória e expressiva.

Praticamente, neste estudo com crianças em fase inicial de escolarização, podemos dividir as atividades de análise de interlíngua em três etapas sucessivas:

- a) Pré-alfabetização: etapa preparatória com utilização dos exercícios de prontidão;
- b) Letramento: início das atividades de alfabetização com exercícios de escrita e leitura e desenvolvimento de oralidade propriamente ditas;
- c) Letramento com autoria: etapas posteriores em que as crianças demonstram autonomia e compreensão nas atividades de escrita, leitura e oralidade.

### 3. 5 A grafia das crianças em fase inicial de aquisição/aprendizagem

De acordo com as pesquisas de Contini Júnior (2002), desenvolvidas no ano de 1983, em escola particular (Colégio Batista Brasileiro de São Paulo), a categorização da grafia da criança, na fase inicial de alfabetização, segue uma evolução contínua e vai do grafismo primitivo, passando pela escrita pictográfica, escrita ideográfica, chegando à escrita silábica<sup>60</sup>. Cada etapa possui características específicas, como vai demonstrado no quadro 15 dado a seguir.

---

<sup>60</sup> O perfil das crianças utilizadas na amostragem de Contini Jr. (IN: KATO, 2002 p.54) é o seguinte: crianças moradoras da cidade de São Paulo, Colégio Batista Brasileiro, pré-escolares (maternal, jardim e I pré), 2 a 5 anos de idade. A partir desse perfil, podemos conjecturar as condições sociolinguísticas da amostra e o contraste entre o estudo de Contini Jr. (2002) e o presente estudo.

QUADRO 15: CATEGORIZAÇÃO DA ESCRITA NA CRIANÇA EM FASE DE AQUISIÇÃO/APRENDIZAGEM

Tipo de escrita	Descrição	Etapa escolar	Observação
Grafismo primitivo	Grafia sem linearidade Grafia com linearidade Grafia com e sem linearidade	Maternal	
Escrita pictográfica	Escrita se aproxima do desenho Aparecimento de pseudoletas	Jardim	Há crianças com grafismo
Escrita ideográfica	Escrita através de símbolos que podem representar objeto, conceito, ou palavra	Jardim	Há crianças com grafismo e escrita pictográfica
Escrita silábica	Escrita através de letras	Pré-escola	Há criança com grafismo, escrita ideográfica e pictográfica

Alguns comentários sobre o quadro: a escrita ideográfica pode representar um símbolo de segunda ordem, pois veicula informações diferentes de um símbolo propriamente dito. A tendência observada, pelo menos para a amostra em foco (CONTINI JR., 2002), é que quanto mais nova a criança, mais elementar a fase de desenvolvimento na escrita; outra tendência observada é que quanto maior o nível socioeconômico, mais elevado o grau de conceptualização da escrita. A diferença se estabelece no progresso e não na qualidade da execução da escrita. Segundo o autor, a distância que separa os grupos sociais diminui quando se fala de raciocínio da criança.

Contini Jr. (2002) utiliza como referencial o trabalho de Ferreiro (1982) que classifica os estágios evolutivos da escrita em vários níveis, a saber, o nível pré-silábico, o nível silábico, o nível silábico-alfabético e o nível alfabético. Para ele interessa apenas o nível pré-silábico e o silábico.

É importante analisar esses níveis em Ferreiro & Teberosky (1985). As autoras fazem a distinção da evolução da escrita na criança em dois momentos: como as crianças escrevem sem ajuda escolar (que para elas significa atividade pré-escolar, ou em outras palavras, antes de a criança entrar na escola) e como as crianças escrevem com ajuda escolar (na escola, usando, teoricamente, uma metodologia mais adequada). Tanto num caso como no outro, as autoras dividem o aprendizado da grafia em 5 níveis que são caracterizados pelo seguinte:

a) Nível 1: neste nível, escrever é reproduzir a forma básica que a criança identifica como escrita (cursiva ou de imprensa). Ocorrem tentativas de correspondência entre escrita e objeto referido. A leitura do escrito é global. Cada letra vale pelo todo. É o nível pré-silábico: não há correspondência entre grafia e som. Na verdade, o que a criança faz é desenhar algo que para ela tem sentido ou representa letra.

- b) Nível 2: coisas diferentes devem ser marcadas por escritas diferentes. A significação varia de acordo com a posição na ordem linear. Na concepção da criança, deve haver uma quantidade mínima de grafismos para escrever algo. Existe uma proeminência marcante da escrita maiúscula de imprensa em relação à cursiva. É ainda o nível pré-silábico, nesta fase, a escrita representa uma ideia.
- c) Nível 3: É o nível silábico, a escrita representa partes sonoras da fala, já existe uma correspondência relativa entre grafia e som. Neste nível, porém, a criança utiliza um grafema para cada sílaba. Às vezes, esse grafema varia em tamanho e número distinguindo diferenciações qualitativas ou quantitativas.
- d) Nível 4: começa a ocorrer a passagem do nível silábico para o alfabético. A criança abandona a hipótese silábica e descobre a necessidade de fazer uma análise que vá mais além da sílaba. Inicia-se o nível silábico-alfabético: neste nível coexistem a escrita silábica e alfabética. A criança percebe que a cada grafema pode corresponder um som ou sílabas.
- e) Nível 5: nível alfabético. A criança passa a entender que ocorre a correspondência entre grafema e fonema e que, a cada um dos caracteres da escrita, correspondem valores sonoros menores que a sílaba, e passa a realizar, sistematicamente, a análise sonora das palavras que escreve.

O indiscutível valor do trabalho de Ferreiro & Teberosky (1985) bem como o valor do trabalho de Contini Jr (2002) estão na comprovação das etapas evolutivas de aprendizagem, chamadas, neste presente estudo, de estágios de interlíngua, e também na caracterização da evolução da grafia das crianças desde a fase pré-escolar até a fase inicial de alfabetização. Para Contini Jr., porém, diferentemente da visão de Ferreiro & Teberosky, não há um padrão evolutivo fixo na aquisição da grafia. Interessa-nos do trabalho de Contini Jr. (2002) a fase mais tardia de evolução da escrita na pré-escola, ou seja, a escrita silábica<sup>61</sup>.

Pelo exposto, podemos concluir que existem estágios gradativos no desenvolvimento da escrita (e podemos imaginar que na leitura, como consequência) na criança. A essas fases podemos chamar de estágios de interlíngua. É o próprio sujeito que constrói sua interlíngua através de conformações de suas concepções em face do mundo que o rodeia. As estratégias que o indivíduo utiliza no processo de comparação, categorização, ordenação, generalização e

---

<sup>61</sup> Embora possamos atestar, em nossa amostra, desde o grafismo primitivo encontrado no início dos trabalhos.

formulação de hipóteses são dependentes do próprio indivíduo e do seu esforço e motivação na direção da aquisição/aprendizagem.

### 3. 6 Aspecto cognitivo da lecto-oralidade das crianças em fase de aquisição/aprendizagem

Observamos que existe uma excessiva preocupação da escola com a escrita em detrimento da leitura e da oralidade, constatação a que já chegou Kato (1990, [1985]). Esta preocupação já fica clara desde o nível mais básico do ensino pré-escolar, onde a ênfase recai sobre os exercícios de prontidão com preocupação motora, até as séries iniciais do ensino fundamental.

De concreto, em relação à aquisição/aprendizagem da leitura e exercícios de oralidade, podemos afirmar que, na produção das crianças, existe a tendência na procura pela ordem natural da língua (no caso, da língua portuguesa, a estrutura padrão formal SVO<sup>62</sup>). Existe também uma adequação à tonicidade paroxítona, tendência ao encurtamento das palavras longas e a reprodução do modelo silábico CV<sup>63</sup>, próprias da língua portuguesa.

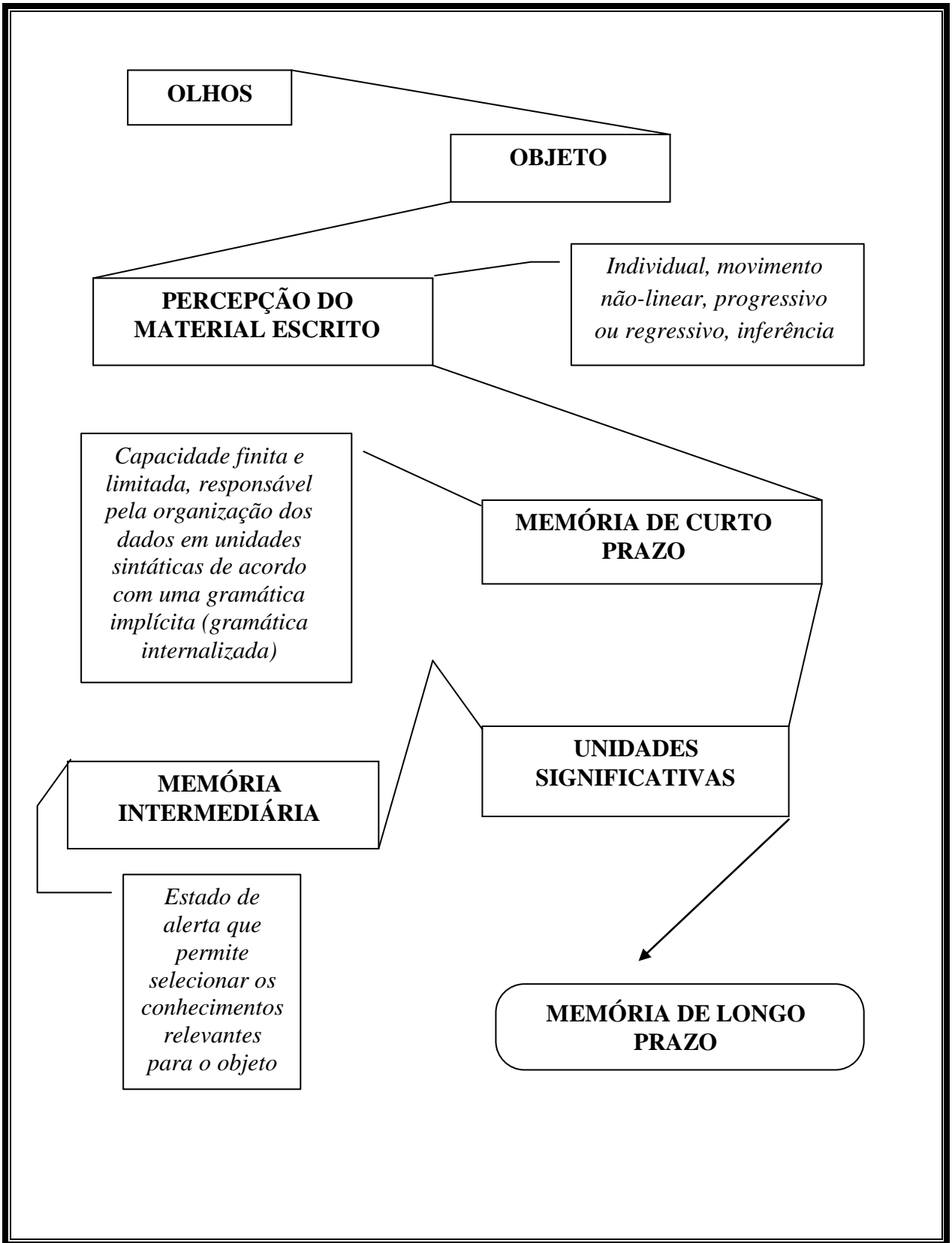
Os aspectos cognitivos envolvidos na leitura e na oralidade (e também na escrita) se fundamentam na relação sujeito *versus* objeto de leitura, além da relação linguagem escrita (ou imagética) *versus* processos de compreensão, memória, inferência, pensamento. O processamento cognitivo da leitura (que provavelmente interferirá na qualidade da oralidade e escrita) pode ser sistematizado no esquema apresentado no gráfico dado a seguir.

---

<sup>62</sup> Sujeito – Verbo – Objeto.

<sup>63</sup> Consoante – Vogal.

GRÁFICO 5: PROCESSAMENTO COGNITIVO DA LECTO-ORALIDADE



Algumas observações sobre o processamento cognitivo:

- a) O cérebro controla todo o processo;
- b) A gramática implícita é o conhecimento que temos da língua por sermos falantes e não equivale à gramática adquirida na escola. É a gramática internalizada;
- c) A memória de trabalho consiste numa capacidade desenvolvida pelo sujeito para apreender o material objeto da leitura e estocá-lo, segundo sua percepção, em unidades significativas de acordo com seu conhecimento da língua (de acordo com sua gramática implícita);
- d) Segundo Kleiman (2008), a memória de trabalho tem a capacidade de armazenamento entre 5 a 9 unidades significativas;
- e) A unidade significativa é a unidade de valor para o sujeito, pode ser letra, sílaba, palavra ou número (unitários ou conjunto de números);
- f) O processamento da leitura do tipo interativo (com auxílio de alguém) coloca em jogo dois tipos de estratégias de leitura: processamento descendente (*top-down*) que vai do conhecimento de mundo para o nível de decodificação da palavra; e processamento ascendente (*bottom-up*) que começa pela análise de um elemento escrito qualquer e vai a outros conhecimentos. Este último é típico dos aprendizes em fase inicial;
- g) O que vale para o processamento lecto-oral também vale para a escrita.

### 3. 7 As práticas de interlíngua na pré-alfabetização

#### 3. 7. 1 Algumas considerações preliminares

No processo de aquisição/aprendizagem, o sujeito aprendiz lança mão de uma série de estratégias. Como toda aquisição/aprendizagem tem origem num processo que envolve o cérebro, as primeiras estratégias de que o aprendiz se utiliza são a memória e as transferências que faz do conhecimento da estrutura da sua LM em benefício daquilo que está sendo aprendido. De maneira mais adequada, podemos afirmar que todo aprendiz desenvolve estratégias baseadas no sistema linguístico internalizado da LM e também no sistema novo a que estará exposto.

É nessas condições, e nesse momento, que surge um sistema linguístico próprio de aprendizes – a interlíngua – que permite sustentar a hipótese da existência da interlíngua tanto na aquisição/aprendizagem da LM (e socioletos) como de qualquer outro sistema linguístico.

Nosso objetivo neste trabalho é demonstrar, à luz do estudo de Selinker, Swain & Dumas (1975), que o estudo do desenvolvimento de interlíngua pode ser estendido à alfabetização das crianças em fase inicial de escolarização. A partir de nossas observações,

percebemos que o sistema linguístico desenvolvido por crianças aprendizes das primeiras letras também é um construto independente, nivelado por estágios. Ao chegar à escola, por volta dos 4-6 anos, as crianças aprendizes das primeiras letras passam a conviver com um sistema linguístico padrão preconizado pela escola ao mesmo tempo em que exercitam o sistema linguístico funcional estabelecido pelo grupo onde se situam. Entre a língua formal, padrão da escola, e o dialeto informal que partilham, as crianças desenvolvem estratégias de aprendizagem de oralidade e letramento que são próprios da criança aprendiz.

O estudo do desenvolvimento de interlíngua, na oralidade e no letramento, deve levar em conta, por um lado, as estratégias de aprendizagem, principalmente a capacidade de memória, a transferência, a sobregeneralização de regras e a hipercorreção, e por outro, as habilidades envolvidas no processo. Em outras palavras, estudar interlíngua na oralidade e no letramento é estudar: 1) as estratégias de aquisição/aprendizagem colocadas em prática pelo aprendiz; 2) as habilidades aliadas ao ato de lembrar, ou seja, aquilo que diz respeito à codificação de dados e recuperação de informações que estão na memória de longo prazo, bem como trabalhar os fatores que propiciam o esquecimento, como as questões de tempo de resgate das informações da memória de curto prazo e ao uso que se faz dessas informações, as interferências (proativas, retroativas), as falhas no armazenamento das informações (a passagem dos dados da memória de curto prazo para a memória de longo prazo), as falhas nos contextos de recuperação dos dados.

### 3. 7. 2 Como ficaram divididas as atividades

A coleta de dados que compõem esta pesquisa tem dois momentos distintos demarcados pelos anos de 2009 e 2010. Tanto em um momento como no outro, seguimos o calendário escolar proposto pela Secretaria Municipal de Educação de Paranaguá e suas orientações institucionais.

1º momento da pesquisa: o ano de 2009

O ano de 2009 foi marcado, em Paranaguá, pela implantação do ciclo escolar de 9 anos. Isto significa que todas as escolas da rede municipal de ensino receberam, obrigatoriamente, crianças com 6 anos de idade oriundas da educação infantil e crianças com 5 anos que ainda não haviam frequentado a pré-escola. Por este motivo, deparamo-nos com crianças com alguma experiência escolar e outras que chegavam à escola pela primeira vez. Algumas vezes, o choro nas carinhas dos pequenos mostrava a diferença. Isto ficou demonstrado também no nível de alfabetização das crianças e no conhecimento que elas tinham das formalidades envolvidas, como o momento de fazer xixi ou o recreio, por

exemplo. Algumas delas já desenhavam letras, outras sabiam escrever o nome. Outras, nem tanto. Devido à diversidade, optamos por trabalhar o início do processo, como se todas estivessem chegando à escola naquele momento, não importando o nível de aprendizado incorporado anteriormente.

Desde o início do processo, optamos por trabalhar com escolas da periferia da cidade. No ano de 2009, escolhemos as escolas Iracema dos Santos (Ilha dos Valadares) e Iná Xavier Zacharias (Vila do Povo) e colaboramos com as atividades propostas pelo professor regente, principalmente, no reforço escolar. Eventualmente, propusemos alguma atividade diferenciada. De maneira geral, foram atividades calcadas na prática tradicional de uso do quadro e do giz.<sup>64</sup>

2º momento da pesquisa: o ano de 2010

No ano de 2010, baseada em orientações legais, a Secretaria Municipal de Ensino de Paranaguá separou as classes, de acordo com a idade, em pré-escola e primeira série de nove anos. Neste ano, adicionamos às duas escolas escolhidas, no ano anterior, a Escola Municipal de Amparo (Ilha de Amparo). Neste segundo momento, contamos com a colaboração do professor regente, a equipe pedagógica da escola e mais uma equipe formada por cinco estagiários e um profissional recém-formado da área de letras, integrantes do Programa Universidade Sem Fronteiras. Em comum acordo, passamos a dedicar dois dias do projeto para atividades diferenciadas de socialização e alfabetização nas escolas.

Tendo em vista o que foi delineado anteriormente, passaremos a discutir os dados coletados, as condições e os procedimentos envolvidos na pesquisa nesses dois anos. Procuraremos, na medida do possível, relatar as experiências que vivenciamos em sala de aula neste processo inicial de escolarização, basicamente, referindo-nos ao primeiro ano de contato dessas crianças com a escola, através dos dados obtidos mediante uma amostra de alunos das escolas públicas municipais de Paranaguá, como foi especificado.

Argumentamos que as crianças lançam mão de estratégias de aprendizagem, seja qual for o modelo de ensino/aprendizagem utilizado (tradicional ou diferenciado), o que presume a

---

<sup>64</sup> Esta observação não desmerece a figura do professor regente em seu fazer profissional. Ao contrário, procura demonstrar a abnegação desses profissionais no uso dos poucos recursos e tempo disponíveis para cuidar de um grande contingente de sujeitos.

existência de estágios de IL no processo de aquisição/aprendizagem na 1<sup>a</sup>. série do ensino básico. Nos dois momentos, o trabalho foi planejado da seguinte maneira:

- a) atividades de pré-alfabetização;
- b) atividades de alfabetização com autoria.

### 3. 7. 3 Atividades de pré-alfabetização

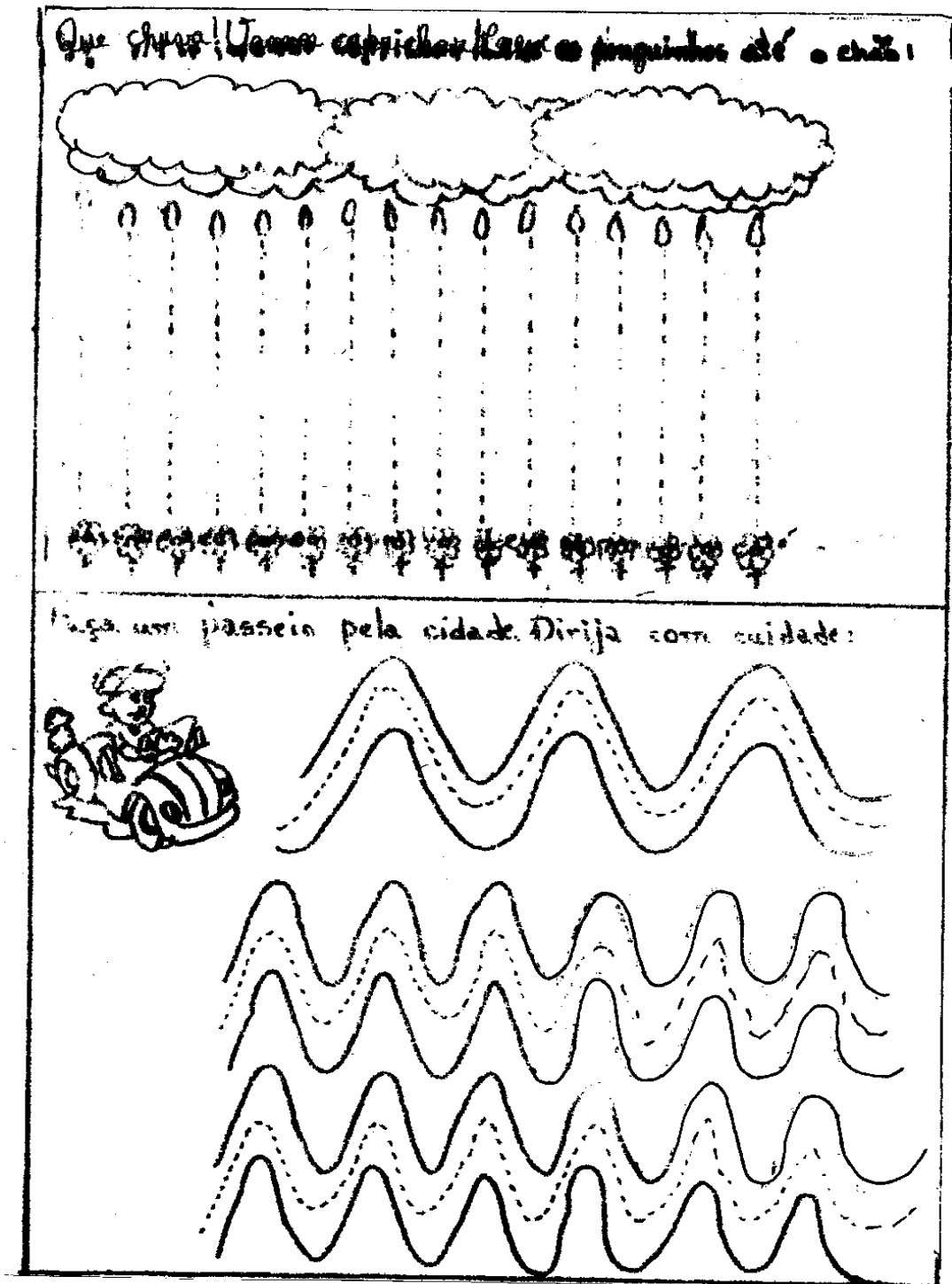
Em torno de 5 a 6 anos a criança chega à escola regular e começa a entrar em contato com o ensino sistematizado da escrita. Nesta época, o organismo das crianças desencadeia os diversos processos bioquímicos que precedem à puberdade. Anatomicamente, de maneira geral, a criança está bem formada e apta para a linguagem e para o brincar. Historicamente, começa a abrir-se um mundo diferente em sua vida, quando ela se depara com as mazelas e belezas do mundo e passa a exercitar a cidadania e o convívio além de sua própria casa. Socialmente, inicia-se o mundo de relações. Cognitivamente, segundo Piaget, a criança está no intervalo entre a fase pré-operacional e entrando na fase das operações concretas; segundo Vigotsky, esse desenvolvimento sociocognitivo situa-se na Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP). A criança passa a entender melhor o mundo em seu entorno.

A capacidade motora e a capacidade cognitiva ainda estão em desenvolvimento. Isto pode ser percebido nas dificuldades de lateralização, na apreensão de conceitos abstratos, na compreensão das noções espaço-temporais, no entendimento de regras de convivência. Note-se que a fase anterior é extremamente simbólica e egocêntrica, onde a criança é o centro do universo. E o mundo está restrito, muitas vezes, a casa onde vive. Nesta nova fase, ela tem que disputar a atenção de outros e aprender a conviver e a compartilhar; ela se descobre e descobre o mundo. A fase da vida escolar com seus antagonismos, muitas vezes, torna-se traumática. É como um rito de passagem, pois todo rito de passagem tem seu lado traumático.

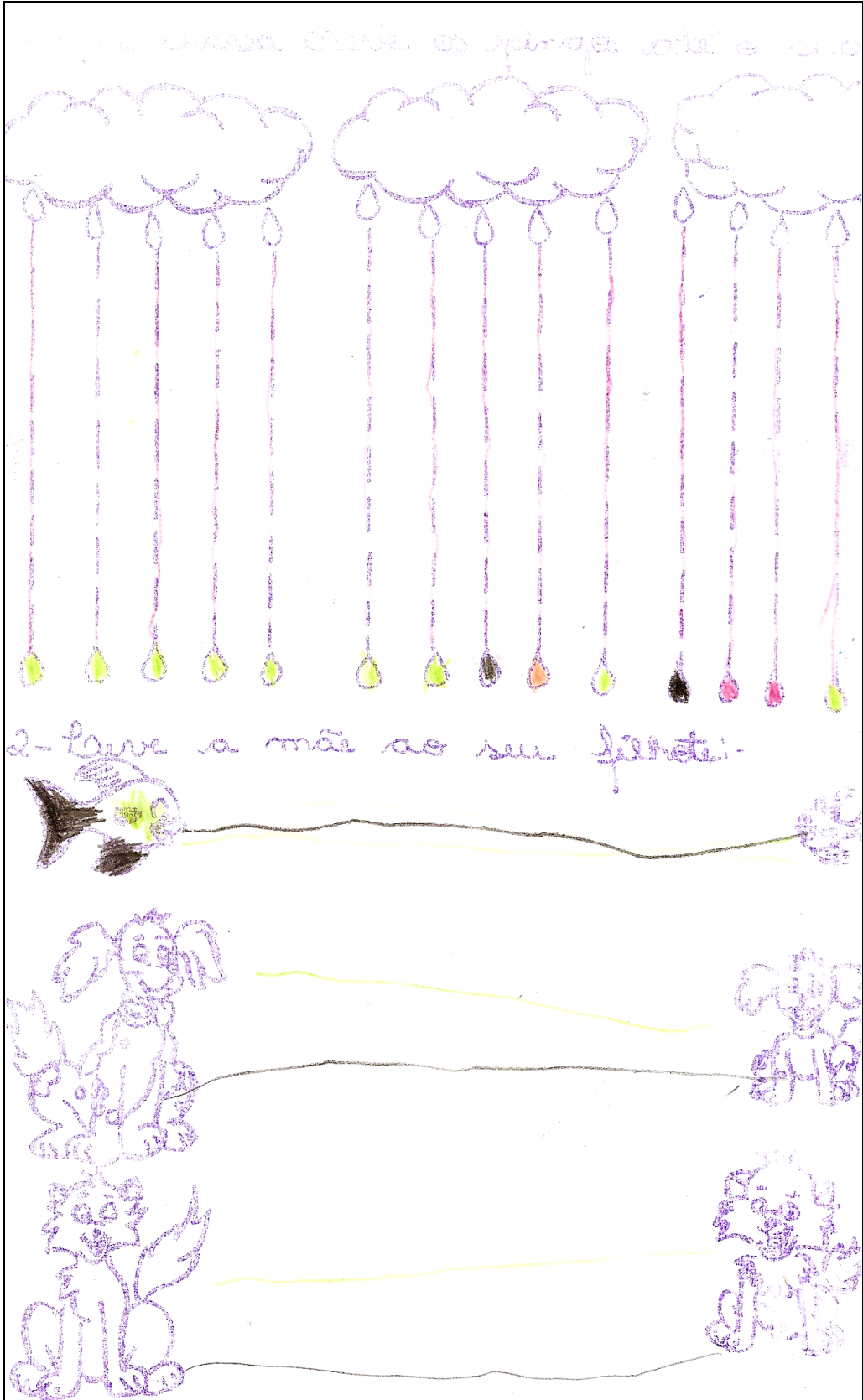
Assim, tanto no ano de 2009 como 2010, para tornar mais ameno esse primeiro contato das crianças com a escola, propusemos atividades lúdicas, através das quais tínhamos por meta exercitar a coordenação motora fina, a lateralização e a apreensão de noções abstratas e espaço-temporais (curva, reta, pequeno, grande, bom, ruim, certo errado, longe, perto, alto, baixo, direita, esquerda, bem, mal, respeito, valor, correto, incorreto, etc). Ao mesmo tempo, procuramos, já a partir desses exercícios de prontidão, familiarizar os estudantes com as letras e seus sons. As condições para a prática foram diferentes nos dois anos. Enquanto no ano de 2009 tivemos de seguir a metodologia de ensino utilizada pela escola, no ano de 2010, planejamos metodologia diferenciada, em que os temas geradores

partiram do ambiente da criança. As figuras 1 a 11 mostram alguns dos exercícios elaborados e praticados, nos dois anos, nesta fase de pré-alfabetização.

1. Figura 1 : Exercício 1 (ano 2009)

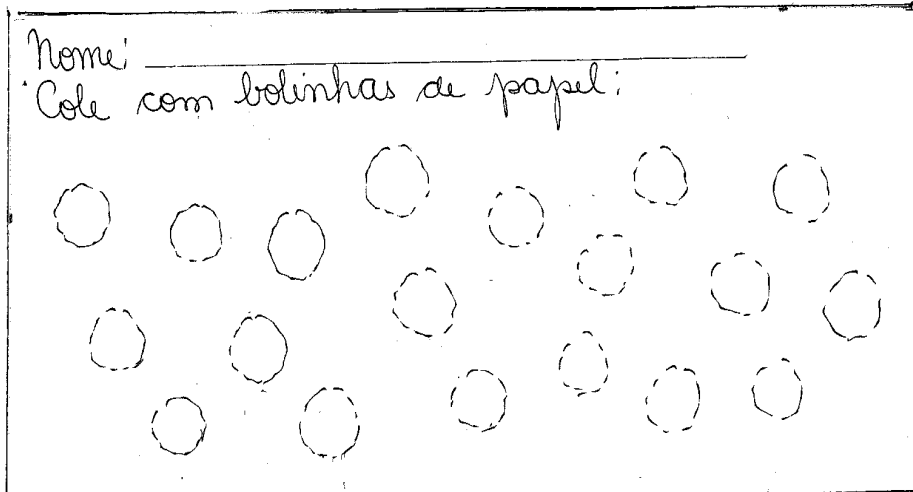


2. Figura 2: Exercício 1 (ano 2010)



3. Figura 3: Exercício 2 (2009)

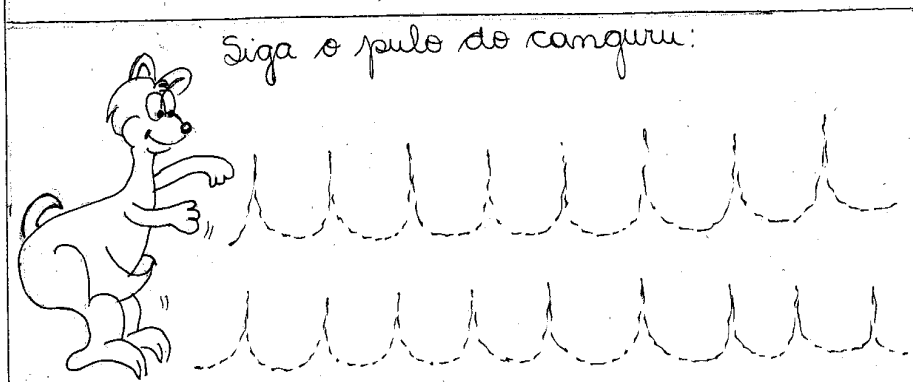
Nome: \_\_\_\_\_  
Cole com bolinhas de papel:



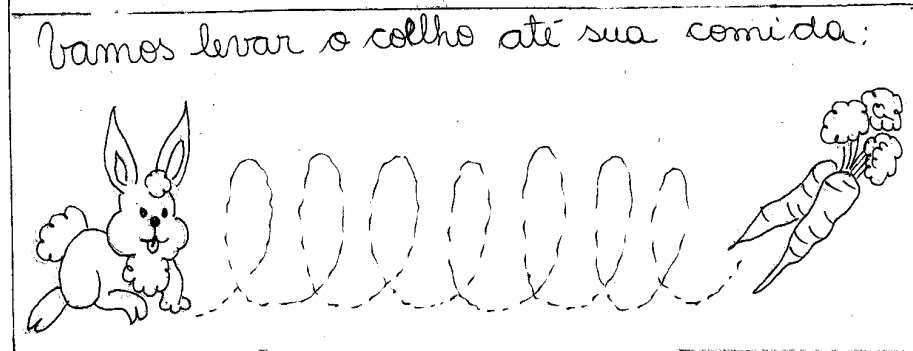
Desenrole os novelos junto com o gatinho:



Siga o pulo do camuru:



Vamos levar o colho até sua comida:



The image contains four distinct tracing exercises arranged vertically. The first exercise is titled 'Nome: \_\_\_\_\_' and 'Cole com bolinhas de papel:', showing a collection of approximately 15 dashed circles scattered across the panel. The second exercise is titled 'Desenrole os novelos junto com o gatinho:', featuring a cartoon kitten on the left holding a ball of yarn, followed by two rows of dashed wavy lines. The third exercise is titled 'Siga o pulo do camuru:', showing a cartoon kangaroo on the left and two rows of dashed hump-like shapes. The fourth exercise is titled 'Vamos levar o colho até sua comida:', showing a cartoon rabbit on the left and a carrot on the right, with a path of dashed oval shapes connecting them.

4. Figura 4: Exercício 2 (ano 2010)

Nome: \_\_\_\_\_

1) Ligue cada filhote até sua mãe. Culbre os pontilhados:

The worksheet consists of three horizontal sections, each containing a tracing exercise. The first section has four rows of dashed lines connecting a small animal to a larger one: a chick to a hen, a puppy to a dog, a duckling to a swan, and a baby turtle to a mother turtle. The second section contains a dashed line connecting a girl to a patch of flowers. The third section contains a dashed line connecting a dog to a doghouse.

5. Figura 5: Exercício 3 (ano 2010)



6. Figura 6: Exercício 4 (ano 2010)

Nome: Sávio data: \_\_\_\_\_

1)- Ajude a menina a chegar até o jardim:



2)- Pinté o círculo de vermelho, o triângulo de azul, o quadrado de amarelo e o retângulo de verde:



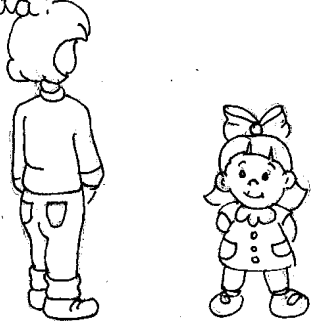
3)- Cubra os pontilhados:



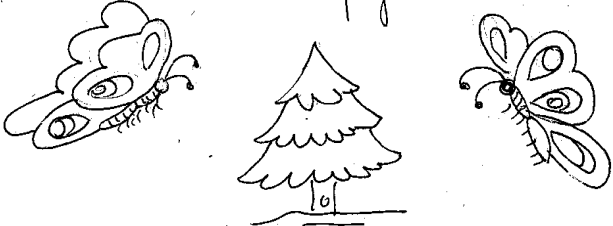
7. Figura 7: Exercício 5 (ano 2009) e 8 (ano 2010)

Nome: \_\_\_\_\_

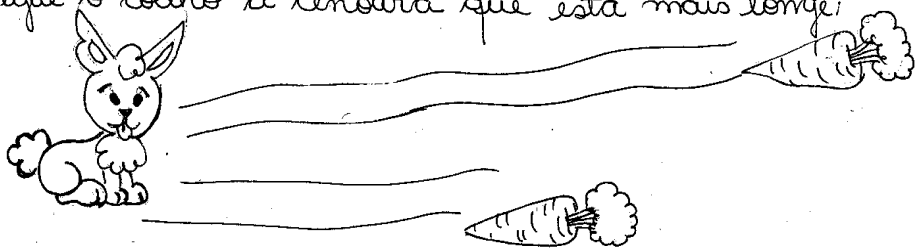
1) Pinte a figura mais alta:




2) Marque com círculo a figura da direita:



3) Bique o coelho a cenoura que está mais longe:

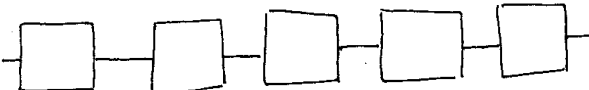


4) Preencha com bolinha de papel a figura grande:



5) Copie as vogais nos quadradinhos:

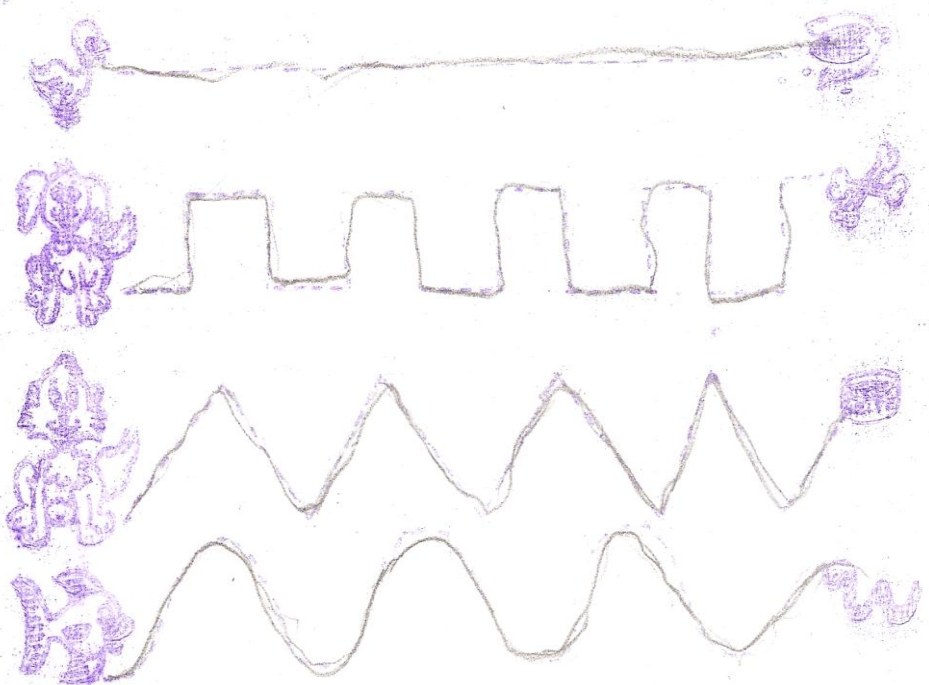
a - e - i - o - u



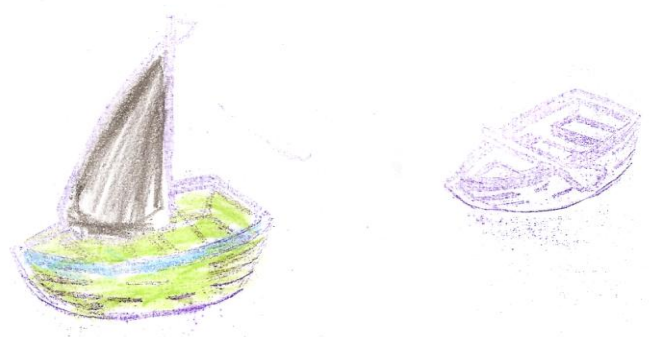
8. Figura 8: Exercício 5 (ano 2010)

Nome: \_\_\_\_\_ data: \_\_\_\_\_


1) Ligue o animal ao seu alimento:



2) Conte o barco maior:



3) Cubra os pontilhados:



9. Figura 9: Exercício 6 (ano 2010)

Nome: MILENA data: \_\_\_\_\_

1) - Desenhe o novelo junto com o gatinho:



2) - Cubra com palitos a casa à direita:



3) - Cubra os pontilhados:




10. Figura 10: Exercício 7 (ano 2010)

Escola Municipal "RACEMADOSSANTOS"

nome R

1- Vamos desenhar 3 faces? Veja o exemplo:



2- Vamos desenhar alguns colegas da classe:



3- Escrava a letra u:

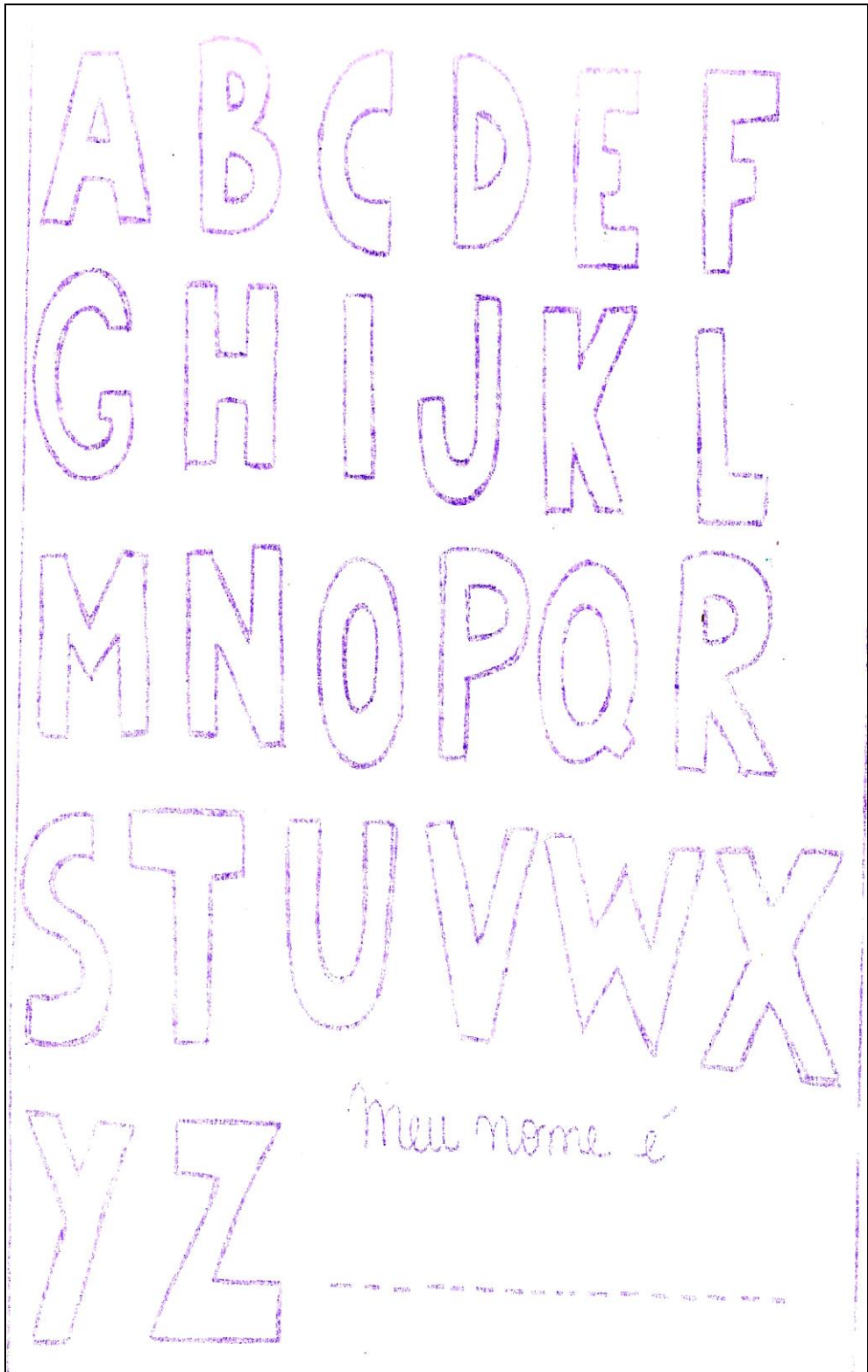
u u - u -

U - U - U -

u u - u -

u u - u -

11. Figura 11: Exercício 9 (ano 2010)



Os exercícios apresentados mostram que, pelas nossas intervenções, no ano de 2009, somente a partir da quinta atividade, as crianças passaram a copiar e a treinar as vogais; isso passou a ser feito já na segunda semana de atividades de 2010. Além disso, há uma diferença qualitativa na apresentação dos exercícios do ano 2009 para o ano 2010. Enquanto, em 2009, os exercícios foram repassados para os alunos de forma direta com a ajuda do professor regente, no ano de 2010, os mesmos exercícios foram contextualizados e problematizados por práticas discursivas sociais. Assim, por exemplo, no exercício 1, no segundo momento (ano de 2010), foi trabalhada a questão das águas das chuvas e a urbanização e a importância de se saber transitar pelas ruas. Na área da educação ambiental, o mesmo texto foi trabalhado em um contexto de integração ambiental e convivência urbana. E a mesma linha de procedimento metodológico foi executada em todos os exercícios no segundo momento (ano de 2010).

Muitas outras atividades foram desenvolvidas com as crianças no decorrer de 2010 que não estão apresentadas, mas que contribuíram plenamente para a evolução da interlíngua das crianças. Citamos o trabalho com as cores, com as tiras de quadrinhos, com teatro, com a dança e com músicas. Neste último caso, utilizamos os recursos de uma das professoras que se mostrou produtivo para a oralidade, o que demonstra que também aprendemos como aprimorar a interlíngua das crianças utilizando, colaborativamente, os recursos das professoras regentes.

### 3. 7. 4 A produção dos alunos em discussão

O exercício de aprendizagem da escrita pelas crianças consiste de um movimento do sistema informal empregado por elas, em contextos funcionais de comunicação, em direção ao sistema padrão, preconizado pela escola. Quando a criança faz todas as atividades escritas, seguindo o padrão de correção exigido pela escola, supõe-se que as estratégias de aquisição/aprendizagem postas em prática por ela surtiram o efeito desejado. No processo de avaliação apregoado pela escola, dizemos que esta criança foi aprovada, pois já internalizou as regras formais satisfatoriamente. Quando acontece o contrário, ou seja, quando a criança erra, é considerada problemática e, muitas vezes, taxada de atrasada.

Uma das contribuições da avaliação a partir da Análise de Interlíngua está em entender a aquisição/aprendizagem como processo e que a cada criança correspondem estágios diferenciados. Isto significa dizer que o erro cometido pela criança, em um primeiro momento, também é uma estratégia para futuros acertos. Se as estratégias postas em prática pela criança falharam em um primeiro momento, os conflitos daí surgidos levam à reelaboração de estratégias ou à criação de estratégias de aquisição/aprendizagens novas até

que se atinja o padrão de correção exigido pela escola. Os dados mostram que, salvo raríssimas exceções, as crianças tornam-se alfabetizadas ao final de alguns estágios.

O problema maior reside em se saber se a criança apenas aprendeu a copiar e transcrever o que foi passado no quadro pela professora, ou se ela, de fato, apreendeu o significado das coisas (o *intake* de Corder, 1967, p. 23). Isto nos leva a refletir sobre a metodologia empregada pela escola e sobre a qualidade do material pedagógico. Uma vez que tenhamos utilizado uma metodologia diferenciada e recursos pedagógicos de qualidade, uma das formas de avaliar se houve, realmente, aquisição/aprendizagem seria pela análise de interlíngua ao final de determinadas etapas. Tal avaliação baseia-se nas habilidades mostradas pela criança, tendo em vista a autoria.

Não nos ateremos às questões sociais que envolvem as crianças, nem às questões teóricas do letramento, uma vez que foge ao propósito inicial deste estudo. A respeito da questão social foi feita pesquisa sobre o perfil social da amostra comentado anteriormente.

Como estudo de casos, as produções de algumas crianças são interessantes e serão discutidas a seguir. O perfil das crianças, na presente análise, é o seguinte: com seis ou sete anos, algumas repetentes, que ainda se encontram no estágio inicial de aquisição e, provavelmente, precisarão de recursos especiais de apoio à aprendizagem. São os casos de D, L e, possivelmente, o G. As figuras referidas a seguir estão ao final do item 7.

As atividades do D (fig. 12, 13, 14) demonstram algumas dificuldades de coordenação, inclusive para cobrir o tracejado do próprio nome, nas orientações espaço-temporais, em colagem e na pintura dos desenhos. A respeito das vogais, por exemplo, D ainda não visualiza as vogais, nem mesmo relacionando-as qualitativa ou quantitativamente. Utilizando-se como comparação os níveis propostos anteriormente a partir dos estudos de Ferreiro & Teberosky (1985), podemos supor que este aluno esteja num nível 1 ou 2 de desenvolvimento de interlíngua.

A L (fig. 15) e o G (fig. 16, 17), por outro lado, representam bem as crianças no nível 2 de interlíngua (ainda na fase pré-silábica), porém com alguma evolução para fases posteriores.. Através da fig. (15), percebemos a quantidade de letras que a L utiliza para escrever o próprio nome. Atente-se para o fato de que ela escreveu bem as vogais. Sabemos que ela recebeu ajuda, solidariamente, de algum colega neste momento. O G (fig. 16, 17), embora tenha dificuldades, já relaciona qualitativamente a estratégia de que nome está relacionado à letra, qualquer que seja ela. Seguindo o mesmo critério, podemos supor que estes alunos estejam num nível 2 de desenvolvimento de interlíngua

Existem alunos no nível 3 de interlíngua, para eles existe correspondência entre sons e letras. E muitas vezes as sílabas são percebidas como emissões unitárias, podendo ser representadas por uma única letra, geralmente vogais. Foi o que ocorreu com Lu, Ni, S, E, B, V (fig. 18).

Há crianças saindo do nível silábico e entrando no nível silábico-alfabético. Neste caso, a criança já entende a palavra (por exemplo, no trabalho com os nomes) num sentido global, numa relação quase binária som e letra. Mesmo que se trate de nome composto (ver AG, na fig. 19). Algumas vezes a criança não visualiza a relação entre tamanho da letra com o tamanho relacionado às margens do papel (ver o jeito da escrita do Leo na fig. 20)

Observamos, neste momento, a escrita de letras em espelho e, depois, a escrita de nomes em espelho. É o que depreendemos da análise das atividades da St, do Lua, do P, do Edu, do Luc, do Vi (fig. 21).

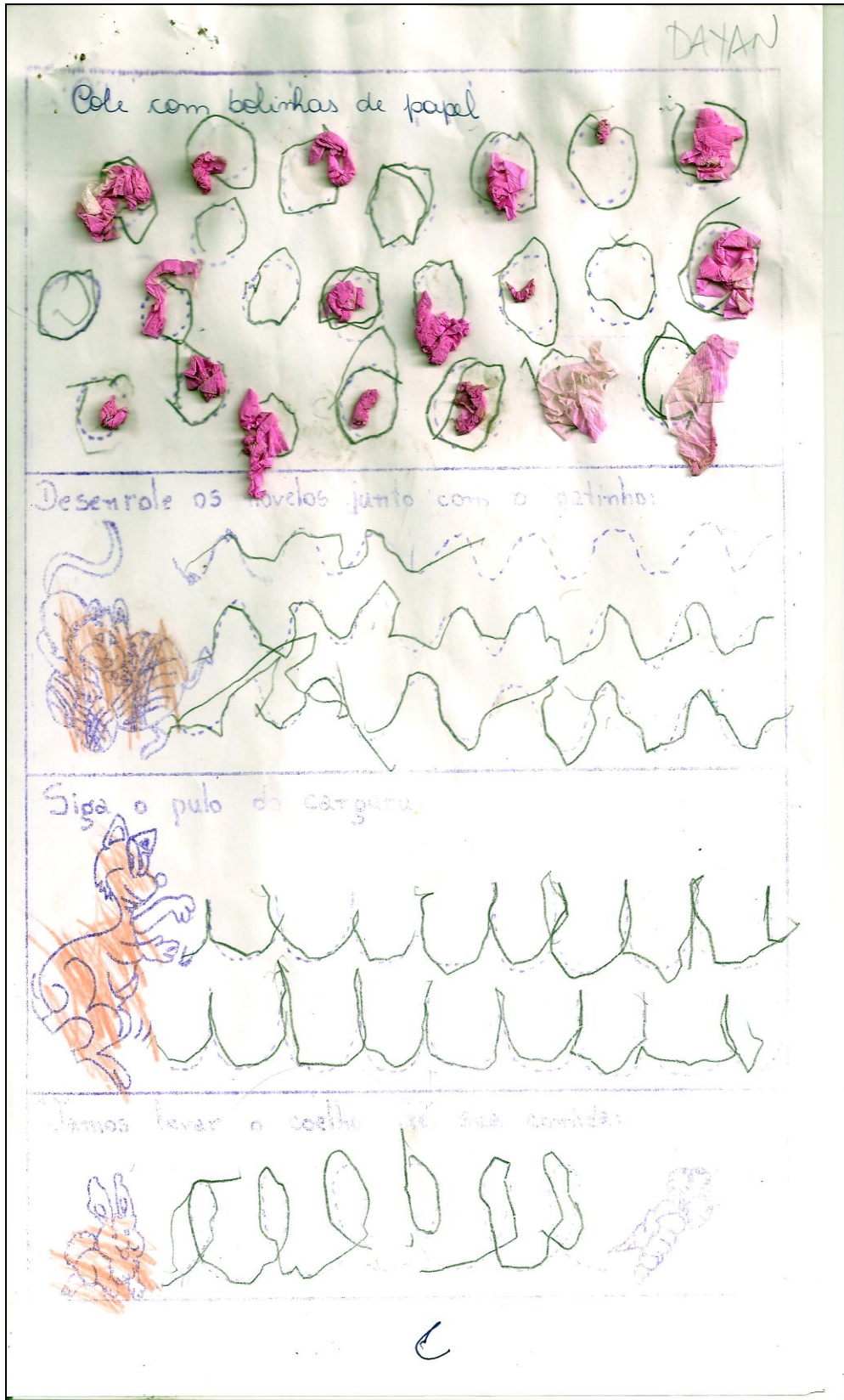
A atividade do aluno Lua (fig. 22) é um bom exemplo da aplicação de estratégias de aprendizagem na escrita pelas crianças vinculadas a estágios de desenvolvimento de interlíngua. Casualmente, verificamos que em sua folha de atividades (verso da folha), o Lua escreveu várias vezes em espelho (NAUL). A partir de esforço próprio a criança passa a treinar a escrita do nome na ordem natural. Não necessariamente nessa ordem, escreve a letra L em caixa alta, depois em cursiva maiúscula representando a inicial de seu nome. Em seguida, treina as sílabas (LU, LUI). E finalmente se aventura nas cursivas de seu nome.

Na maioria dos casos, as crianças evoluem gradativamente, naturalmente e sem riscos para o nível alfabético.

12. Figura 12: produção das crianças (informante D)



13. Figura 13: produção das crianças (informante D)



14. Figura 14: produção das crianças (informante D)

NOME: D I A A

1) Pinte a figura mais alta:



2) Marque com círculo a figura da direita:



3) Recorte com bolinha de papel a figura grande:



4) Ligue o coelho a cenoura que está mais longe:



5) Corte as vogais nos quadradinhos:

a - e - i - o - u




15. Figura 15: produção das crianças (informante L)


Letícia...

NOME: L I O O A E U E I A E I A E U


1) Pinte a figura mais alta:




2) Marque com círculo a figura da direita:



3) Recorte com o dedo de papel a figura grande:



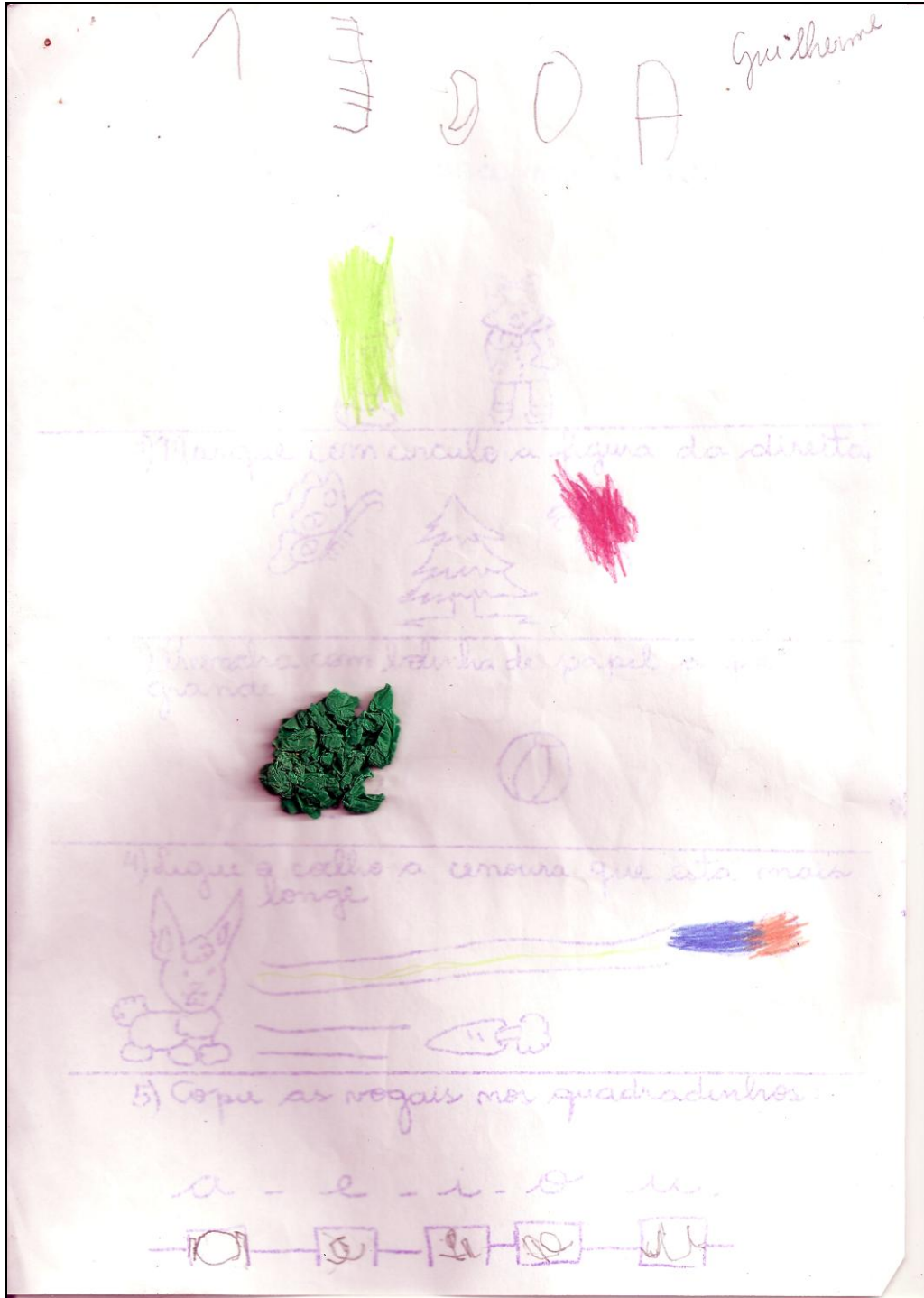
4) Ligue o Coelho à cenoura que está mais longe:



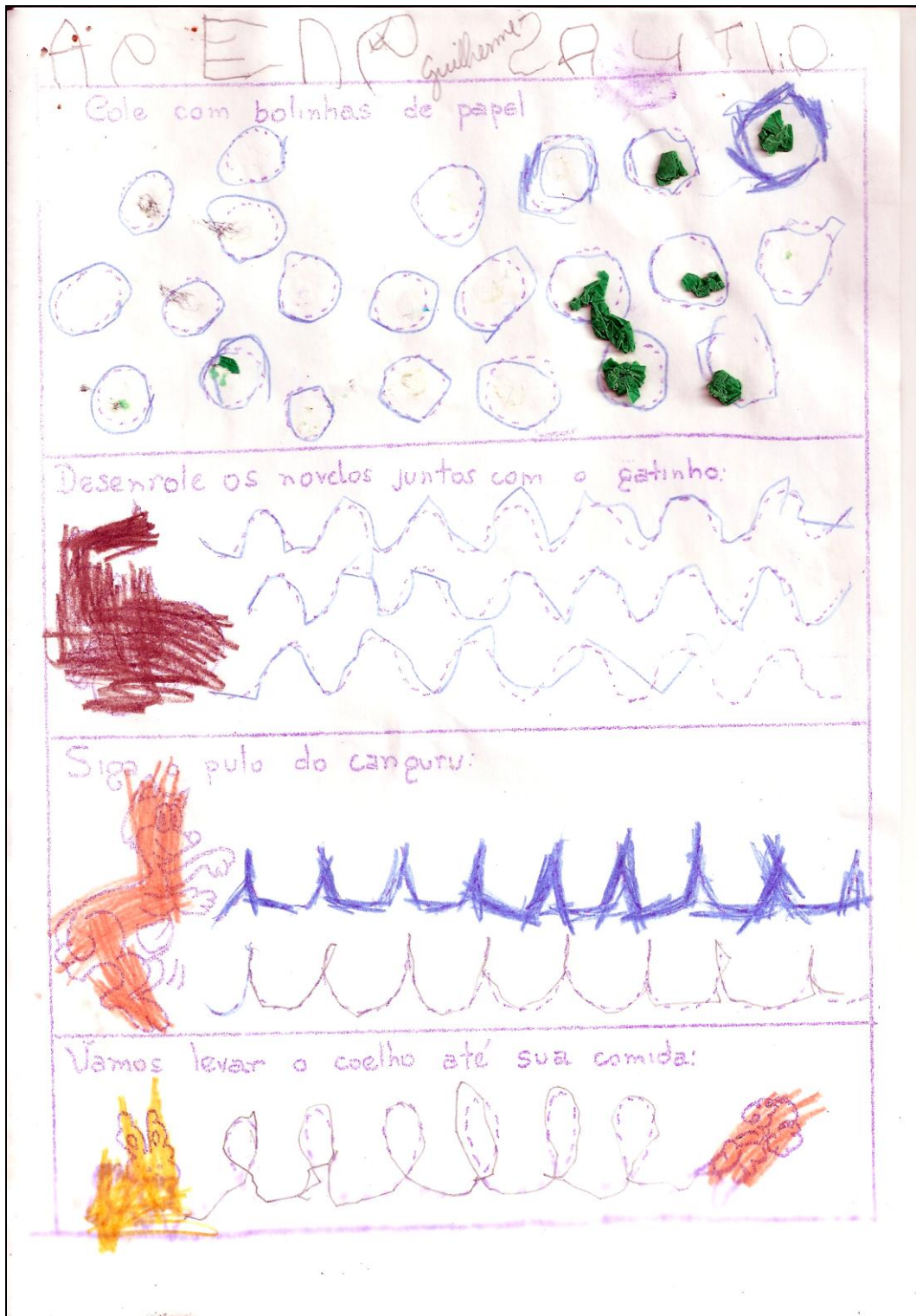
5) Cole as vogais nos quadradinhos:

a	e	i	o	u
---	---	---	---	---

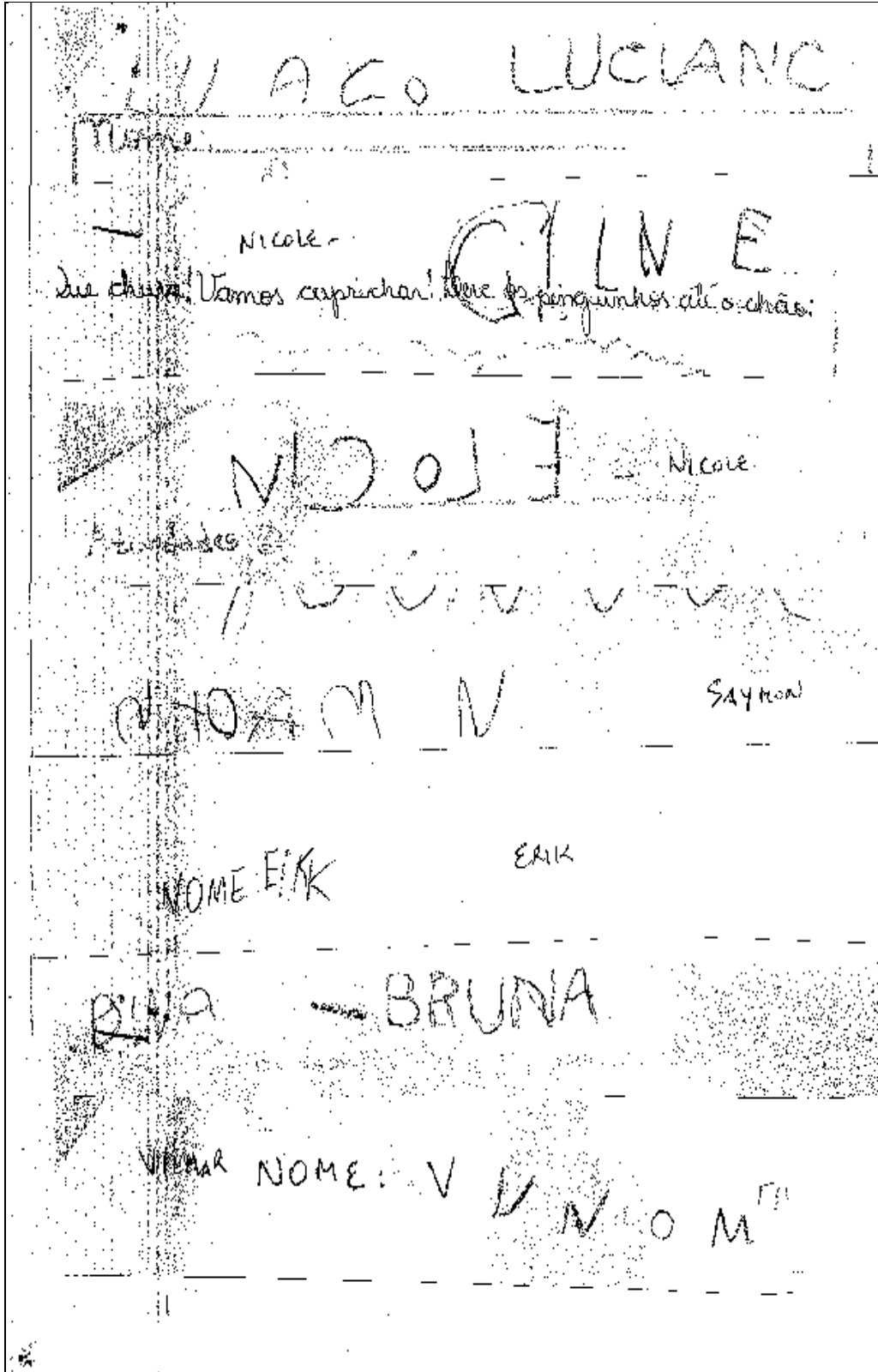
16. Figura 16: produção das crianças (informante G)



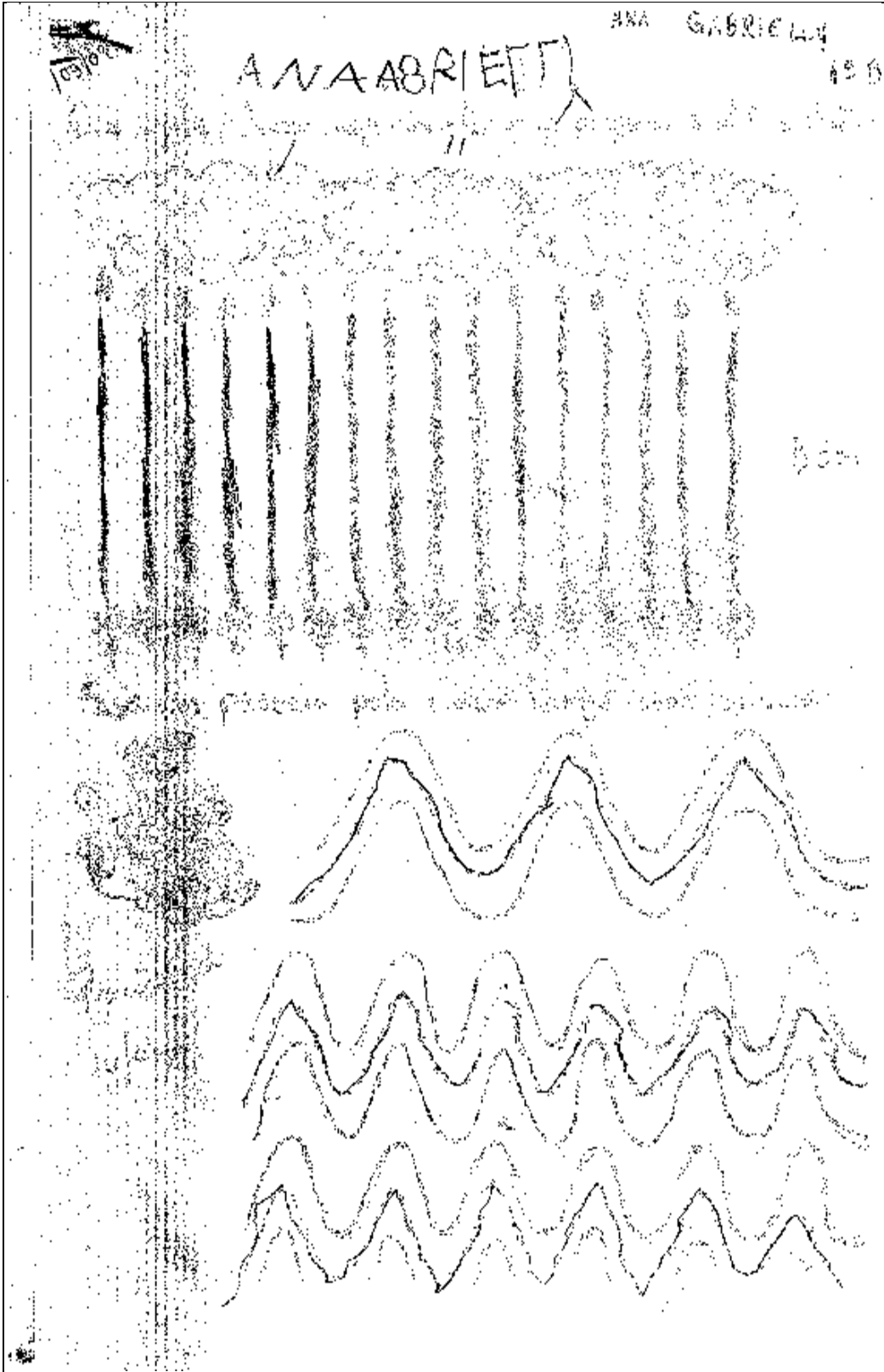
17. Figura 17: produção das crianças (informante G)



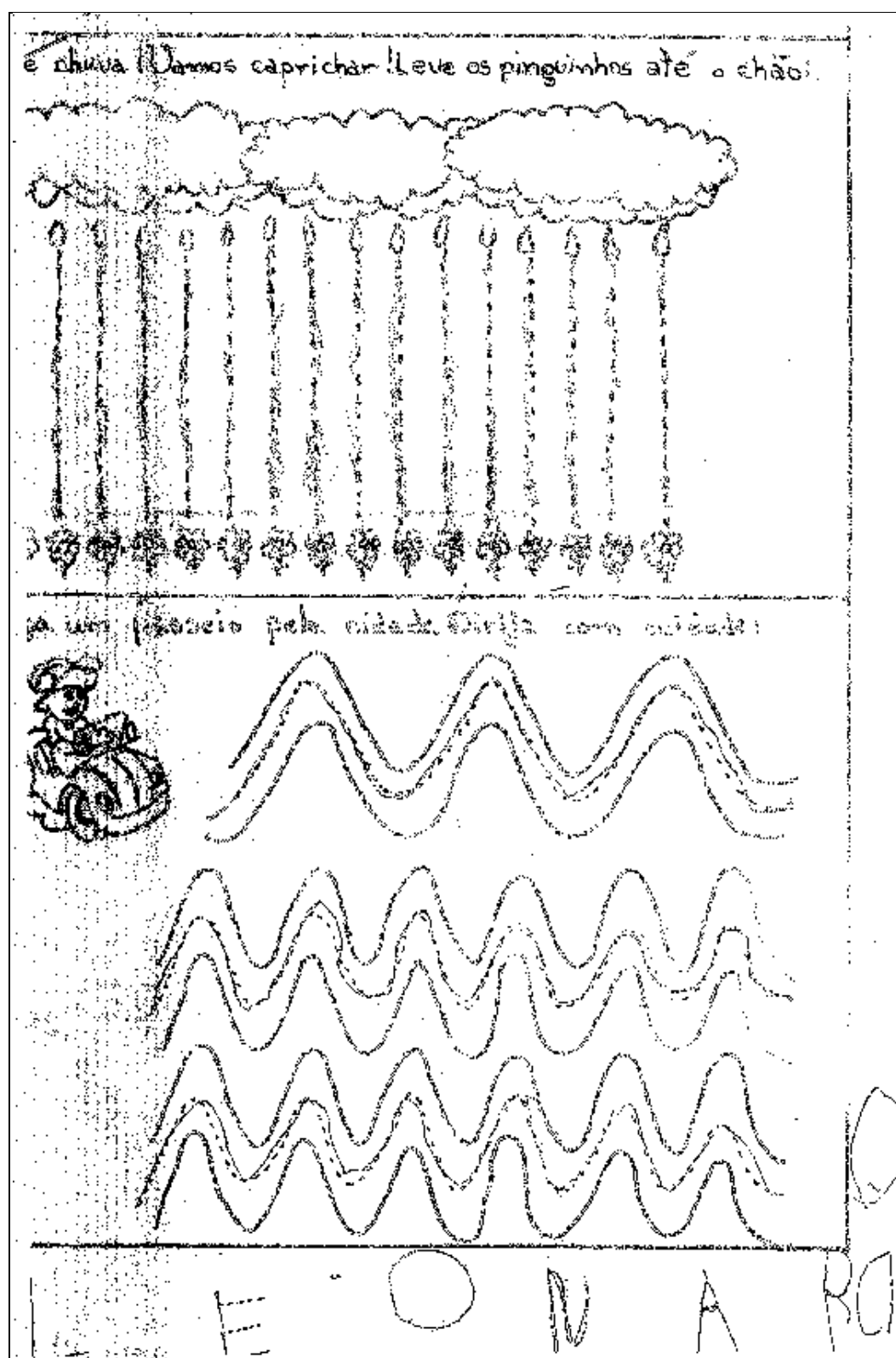
18. Figura 18: produção das crianças



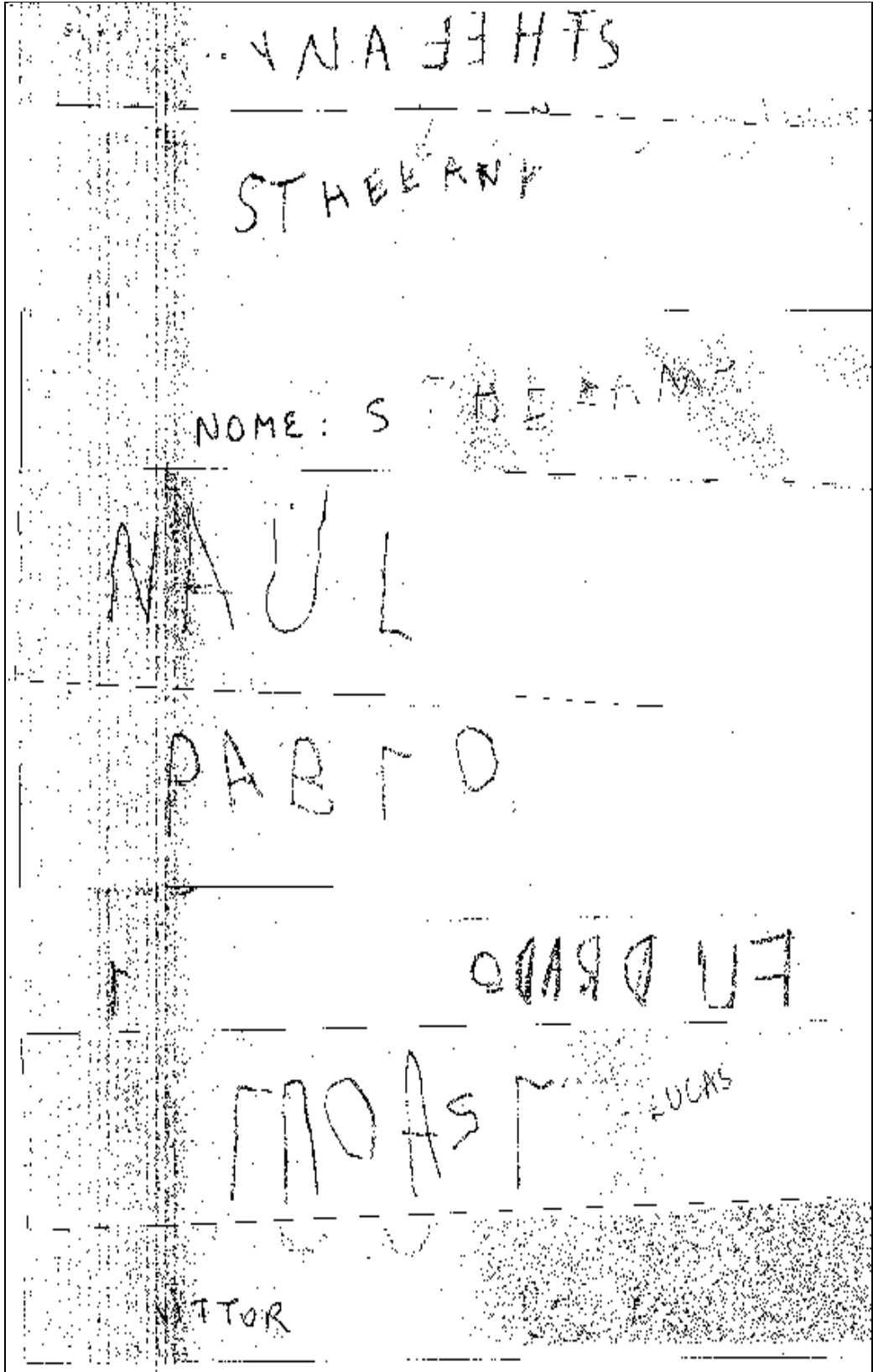
19. Figura 19: produção das crianças



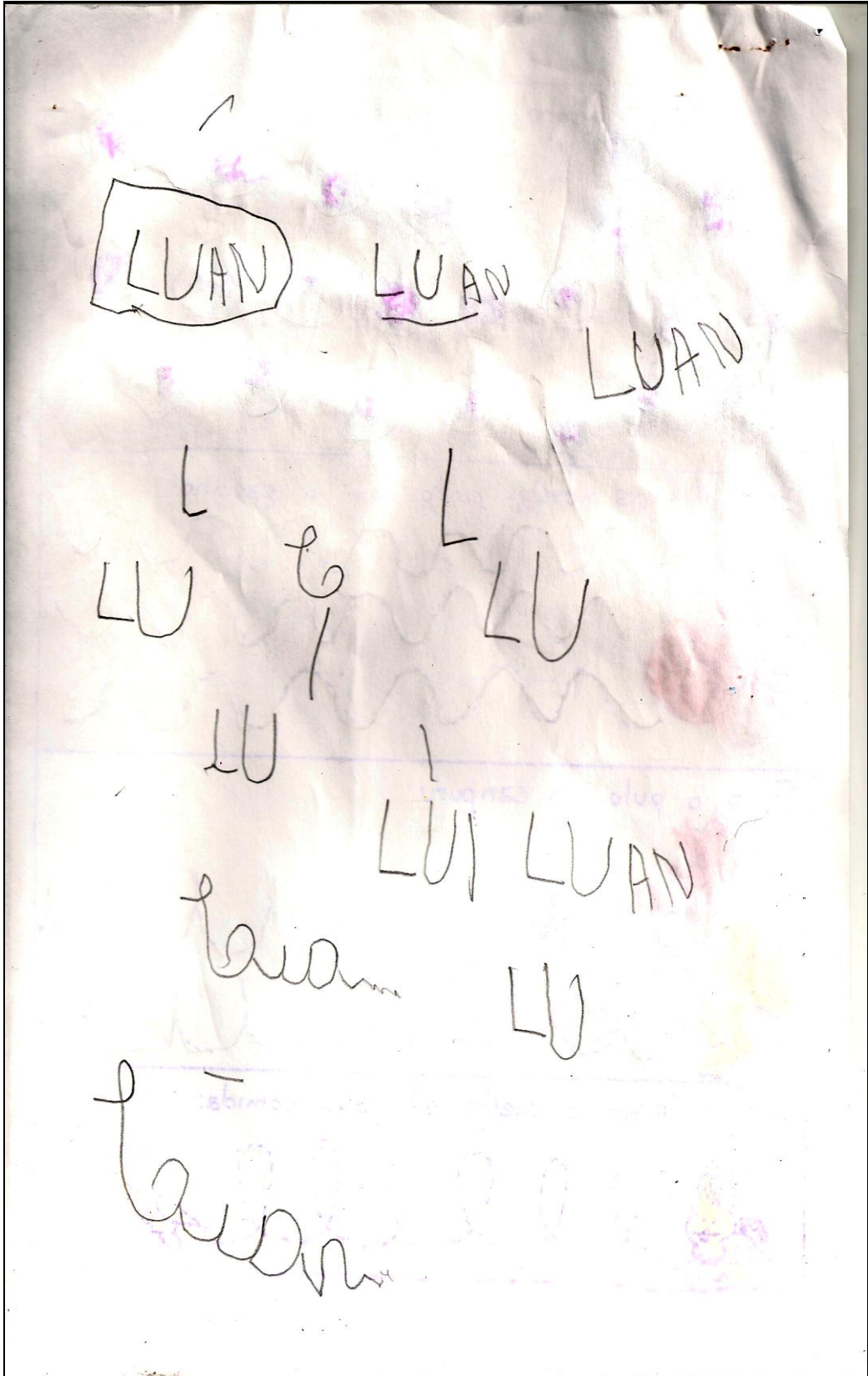
20. Figura 20: produção das crianças



21. Figura 21: produção das crianças



22. Figura 22: produção das crianças



### 3. 8 Finalizando o capítulo

Muitas outras atividades poderiam ser discutidas aqui. Podemos mencionar que a maioria das crianças segue um padrão evolutivo dentro das expectativas. Existem aqueles casos esporádicos que merecem maior atenção. É o momento em que os professores começam a empregar as chamadas aulas de reforço. Uma discussão interessante seriam essas atividades de recuperação, que na maioria das vezes nada mais é do que repetição do que já foi feito, com o detalhe de que pesa, agora, sobre a criança dita ‘atrasada’ o rótulo de incompetente. Seria o momento de se pensar práticas pedagógicas diferenciadas que possibilitem outras estratégias pela criança<sup>65</sup>.

Um caso relevante aconteceu em uma das turmas, no ano de 2010: trabalhávamos a fixação do alfabeto, algo que já estava se tornando repetitivo. Na realidade, notamos que as crianças reconheciam as letras (a maioria), mas do nosso ponto de vista ainda não haviam memorizado o assunto. Elas copiavam, escreviam, mas ainda não tinham autonomia. Alertamos a professora sobre isso, dizendo-lhe que gostaríamos de fazer mais uma derradeira atividade no retorno dos alunos das férias. Elaboramos vários alfabetos móveis com tampinhas de garrafa e iniciamos o semestre com jogos lúdicos de letramento, em grupos. A própria professora foi sincera em observar que, pelo manuseio das letras, e no conjunto, algumas crianças passaram a desenvolver melhor o alfabeto, inclusive, aventurando-se a escrever com autonomia.

A partir do final do mês de junho encerraram-se as atividades de pré-alfabetização. O semestre seguinte iniciou-se com uma revisão e com as atividades de letramento, como será discutido a seguir.

---

<sup>65</sup> Voltamos a afirmar: aquisição/aprendizagem com análise de interlíngua é um recurso.

## CAPÍTULO IV: DESENVOLVIMENTO DE INTERLÍNGUA NA ALFABETIZAÇÃO

*E ivo viu primeiro a uva depois percebeu  
que seu discurso servia pra nada  
deceu do apartamento e foi traficar  
voutou mais tarde pra tuitar*  
(TOLEDO, n/p, 2010)

### 4. 1 Introdução

A instituição escolar, no Brasil, tem sido marcada por dois aspectos distintos, organizacional e tecnológico. De acordo com o aspecto organizacional, a tradição escolar divide os períodos de estudo em dois blocos nítidos, intermediados por férias escolares, marcadamente, janeiro e julho<sup>66</sup>. O aspecto tecnológico revela as disparidades da educação nas diversas regiões do país: enquanto algumas escolas trabalham somente com quadro e giz, outras trabalham com mídias inovadoras, em seu currículo, em níveis mais avançados de escolarização. De maneira geral, tais inovações encontram-se disponíveis aos sujeitos das regiões mais desenvolvidas do país, por exemplo, nos chats e blogs, msns e tuiters, embora distantes das escolas. E estas são pontas desse conflitante panorama da educação brasileira que, mesmo nas regiões mais desenvolvidas e com mais recursos tecnológicos socializados, continua a produzir sujeitos funcionalmente analfabetos.

Estas palavras preliminares servem para justificar a separação metodológica da presente pesquisa em duas etapas, de acordo com o sistema escolar anual, intermediadas pelo recesso de julho. Assim, no capítulo três, que apresenta as atividades anteriores ao recesso de julho, em que foram propostos e analisados exercícios de prontidão, no biênio 2009-2010, abordamos o desenvolvimento de interlíngua na pré-alfabetização.

Neste capítulo quatro, que representa o trabalho desenvolvido nas escolas após o recesso de julho, no mesmo biênio, discutiremos as estratégias de desenvolvimento de interlíngua colocadas em prática pelas crianças e demonstradas nas habilidades adquiridas na alfabetização propriamente dita. As práticas pedagógicas testadas no final do período letivo de 2010 foram diferentes, pois o acompanhamento semanal da evolução das crianças nos

---

<sup>66</sup> Existem tentativas ousadas de se trabalhar o currículo por áreas de conhecimentos, estudos a distância, por blocos semestrais e tentativas, em que a Educação no Campo é bom exemplo, de testar a organização escolar semipresencial.

permitiu reavaliar as práticas utilizadas no ano anterior e propor a aplicação, no ano de 2010, de um dicionário pedagógico monolíngue para ajudar no estímulo das estratégias de reforço da interlíngua. O dicionário complementa um Caderno de Atividades<sup>67</sup> para testar o uso do dicionário pedagógico como instrumento privilegiado no desenvolvimento de interlíngua das crianças. Esta prática avolumou-se de tal forma que justificou a presença de outro capítulo para discuti-lo (capítulo 5, em seguida).

A avaliação final dos trabalhos para o desenvolvimento de interlíngua concretizou-se, formalmente, no mês de dezembro, com atividades de verificação da autoria das crianças na construção de textos curtos, utilizando como tema as festividades típicas do mês<sup>68</sup>.

O trecho em epígrafe é semântica e gramaticalmente propositado. A princípio, embora não seja tema do presente trabalho, é um alerta para a situação em que se encontra, hoje, especialmente, o sistema educacional em níveis avançados de escolarização, que vivenciamos em nossa realidade particular. Tomando como exemplo as classes mais adiantadas do EF, observamos crianças descompromissadas, alunos que não aprendem (e provam isso nas lutas do dia a dia), professores desgastados e estressados, uma escola que não cumpre com seu papel institucional de ensinar. As consequências disso são exploradas, diariamente, nas manchetes policiais dos jornais. Não se trata de procurar culpados por problemas que são de todos. O fundamental dessa discussão é questionar por que a escola brasileira, em seu estágio inicial, não acompanhou a evolução do início do terceiro milênio, seja enquanto sistema como em termos de tecnologia.

As considerações apresentadas na sequência servem para fazer frente a esse quadro tenebroso e têm por base o desenvolvimento de interlíngua na aquisição/aprendizagem da língua materna de crianças em fase inicial de alfabetização, imaginando que os procedimentos descritos sejam propostas inovadoras nesse processo. Os dados apresentados referem-se à amostra em questão.

---

<sup>67</sup> A necessidade de um Caderno de Atividades foi decorrência dos trabalhos e da evolução das crianças. Foi elaborado durante o recesso de julho de 2010. Será discutido no capítulo seguinte.

<sup>68</sup> Informalmente, já vínhamos observando a efetividade dos trabalhos a partir de agosto, momento em que as crianças escreveram bilhetes para a monitora.

#### 4. 2 Alfabetização e letramento

O professor Borges Neto<sup>69</sup>, em uma de suas intervenções no curso de mestrado da UFPR, em meados dos anos 90, ensinou-nos que uma das melhores maneiras de nos aproximarmos de nosso objeto de estudo é, paradoxalmente, afastando-nos dele. E foi por isso que, seguindo estas orientações, durante os meses de dezembro/2008 e janeiro/2009, afastamo-nos, momentaneamente, de nossa pesquisa. Esta pausa representou uma retirada estratégica para, logo em seguida, retornarmos e repensarmos nossos projetos, redirecionando os estudos segundo novas perspectivas. Esta postura permitiu: 1. a delimitação minuciosa do objeto de estudo (interlíngua); 2. a descrição da amostra de que dispúnhamos formada por crianças de periferia da cidade de Paranaguá, 5 a 7 anos, alunos de escolas públicas municipais em estágio inicial de escolarização (baseado no inquérito sócio-instrucional do anexo A); 3. a opção metodológica adequada ao universo da pesquisa (orientação (pseudo)longitudinal).

Isto posto, ficou estabelecido que o propósito de nossa pesquisa seria analisar a interlíngua de crianças em fase inicial de escolarização, mais especificamente, estudantes da primeira série. Em dois anos consecutivos, fizemos estudos contrastivos sobre as estratégias de desenvolvimento de interlíngua empregadas pelas crianças embasados em práticas pedagógicas diferenciadas, que se concretizaram nas habilidades demonstradas na resolução de atividades, especialmente, com o uso do dicionário.

Os dados da pesquisa nos levam a argumentar que o construto de interlíngua<sup>70</sup> não é descontínuo, mas trata-se de um *continuum* que se estabelece desde um extremo inicial (momento IL<sub>0</sub>), em que o indivíduo trava contato com a LA, até um momento posterior (IL<sub>1</sub>, IL<sub>2</sub>, IL<sub>3</sub>,..., IL<sub>n</sub>), em que este mesmo indivíduo adquire, desde relativa até total<sup>71</sup>, proficiência na LA. Assim, o estudo de desenvolvimento de IL com as crianças da amostra, nesta pesquisa,

---

<sup>69</sup> Professor da UFPR, na área de Semântica.

<sup>70</sup> Uma das figuras mais interessantes para descrever o que vem a ser IL está descrita em Durão (2007, p. 28): para nuestra propuesta de caracterización de interlengua resulte más didáctica, vamos a partir de una imagen. Se trata de la imagen de una pasarela. Una pasarela es una especie de puente para peatones que, por lo general, es estrecho y algo elevado, ya que se construye, normalmente, sobre una calle o una carretera. Pero, atención, la imagen de pasarela que estamos proponiendo no sigue una línea recta: es una vía irregular, con ángulos rectos, pero también con trazas discontinuas, con rincones y trechos cortados, los cuales obligan a salir por espacios estrechos, aunque su propósito es el de todas las pasarelas, es decir, unir dos puntos sobre um espacio.

<sup>71</sup> A proficiência total relaciona-se também à fossilização de formas e é típica do bilinguismo absoluto e não será tratada em nosso estudo.

iniciou, precisamente, no momento em que as crianças adentraram a porta da escola, no primeiro dia de aula, em que passaram a conhecer a cultura letrada da escola, entrando em contato com o dialeto dito padrão; e terminou no último dia de aula, no mês de dezembro. Ao fim desse tempo, como presume o currículo escolar, as crianças devem estar, relativamente, alfabetizadas.

Os critérios para estabelecer o nível de alfabetização das crianças foram determinados pelo que chamamos eventos de alfabetização em contraste com eventos de letramento. O professor que trabalha com crianças na fase inicial de escolarização, o professor alfabetizador, deve saber distinguir entre eventos de alfabetização e eventos de letramento. Por este motivo, cabe, aqui, discuti-los.

A instituição escolar trata como eventos de alfabetização a aquisição/aprendizagem de um sistema gráfico (unidades gráficas ou letras) relacionada a uma estrutura fonológica (unidades sonoras, as consoantes e vogais), para ser escrita e lida. Por outro lado, também entendemos que o ensino sistemático da grafia faz parte de um processo mais amplo do domínio da linguagem que vai além da escrita/leitura – estes são os eventos de letramento. O continuum de interlíngua ocorre, concomitantemente, a esses eventos. Vejamos como algumas autoras abordam a questão.

A ideia de alfabetização, disseminada em Soares (2008 [2003]), a entende como um complexo processo de aquisição/aprendizagem do código linguístico oral e escrito, bem como o desenvolvimento dessas habilidades que levam ao domínio da escrita e da leitura e se define por sua natureza psicológica, psicolinguística, sociolinguística e, essencialmente, linguística, condicionada por fatores sociohistóricos. Tfouni (1995 [1988], p. 9), reafirma a mesma concepção de alfabetização presente em Soares (2008 [2003]), aliando-a à *habilidade individual adquirida por meio do processo de escolarização, da instrução formal*, com o que concorda também Kleiman (2008 [1995]).

A concepção de letramento está definida em Soares (2008 [2003]) como estado ou condição que assume o sujeito alfabetizado em suas dimensões individual e social de envolvimento com a escrita e a leitura, apresentados sob os mais diversos gêneros textuais, associados a práticas sociais que se estendem num contínuo de aquisição/aprendizagem. Tfouni (1995 [1988]), por sua vez, concebe o letramento como processo sociohistorico da

aquisição da escrita centralizado no aspecto social (aquisição do sistema escrito por uma sociedade). A concepção de letramento de Kleiman (2008 [1995]) parece mais ampla e aproxima as visões de Soares (2008 [2003]) e de Tfouni (1995 [1988])<sup>72</sup>. Segundo Kleiman (2008 [1995]), letramento é um

conjunto de práticas sociais que usam a escrita, como sistema simbólico e tecnologia, em contextos específicos, para objetivos específicos (...) As práticas específicas da escola (...) passam a ser, em função dessa definição apenas *um* tipo de prática (...) que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita (KLEIMAN, 2008 [1995], pp 18-19).

Soares (2009 [1998]) conclui seu pensamento apontando para a *relatividade do conceito de letramento*. E que, continua a autora, *é, assim, impossível formular um conceito único de letramento adequado a todas as pessoas, em todos os lugares, em qualquer tempo, em qualquer contexto cultural ou político* (SOARES, 2009 [1998], p. 78). Resta-nos, de claro, a possibilidade de postular que há diferentes conceitos de letramento e que estes conceitos variam segundo contextos e momentos sociohistóricos determinados. Visto que o nosso propósito neste trabalho não é discutir as diversas concepções de letramento, vamos assumir a noção de letramento que melhor se adéqua às nossas necessidades: tipo de prática específica da escola, relacionada a eventos de alfabetização, que determina uma forma de utilizar o conhecimento sobre a escrita e a leitura.

Vinculada a esta noção de letramento, como deixamos bem desenhado nos capítulos anteriores, esta proposta de análise de interlíngua na aquisição/aprendizagem de crianças em fase inicial de escolarização assenta-se no conceito de construção do conhecimento postulado

---

<sup>72</sup> As três autoras citadas referenciam, sobre o tema, entre outros, Street (1984), que introduziu nos estudos sobre letramento, os conceitos hoje em dia muito explorados de letramento autônomo e letramento ideológico. No modelo autônomo de letramento, a escrita não estaria vinculada ao contexto de sua produção e estaria relacionada ao desenvolvimento cognitivo e individual; o modelo autônomo enfatiza a dicotomia escrita *versus* oralidade e valoriza socialmente os povos que dominam a variedade escrita em detrimento dos povos ágrafos. Este modelo, segundo Kleiman (2008 [1995], p. 37), *tem o agravante de atribuir o fracasso [no domínio da escrita] e a responsabilidade por esse fracasso ao indivíduo que pertence ao grande grupo dos pobres e marginalizados nas sociedades tecnológicas*. O modelo ideológico de letramento apregoa que os correlatos cognitivos da aquisição da escrita na escola devem ser entendidos em relação às estruturas culturais e de poder que o contexto de aquisição da escrita na escola representa, assumindo, portanto, um caráter político. Neste modelo, o letramento, além de um conjunto de práticas socialmente construídas e determinadas, que envolvem leitura e escrita, contribuem para formação de uma consciência crítica sobre as contradições da sociedade, para a identificação, compreensão e transformação das práticas sociais consideradas desiguais. Segundo Soares (2009 [1998], 74), nas concepções do modelo ideológico, o letramento *não pode ser considerado um instrumento neutro* (...)

por Vigotsky (2003 [1978]) e o foco de nossas observações baseia-se na interação aluno-professor, aluno-aluno a partir de experiências comuns.

Outra concepção importante assumida nesta pesquisa é que *todo falante nativo de português possui domínio completo da variedade coloquial da língua desde tenra idade* (MOLLICA, 2007, p. 51) e é no processo de letramento formal, em geral institucionalizado, que os sujeitos passam a incorporar o padrão culto, os estilos e gêneros formais na fala e na escrita.

Estas premissas permitem-nos viabilizar uma análise de interlíngua baseada no contraste entre a variedade coloquial internalizada pelo falante nativo e a variedade formal apreendida pela escola, durante o processo de aquisição/aprendizagem, calcada no uso linguístico variável, sociointerativo e sociocognitivo, estruturado e sistemático.

Uma das questões, colocadas em seguida, no decorrer do trabalho, foi como conciliar diretrizes metodológicas que relacionem a análise de interlíngua, de cunho (pseudo)longitudinal, ao trabalho com variedades linguísticas.

Uma análise de variedades dialetais do português brasileiro, tendo em vista as variedades da ecologia linguística brasileira, encontra-se, por exemplo, em Bortoni-Ricardo (2005, pp 39-52), em que a autora propõe algumas diretrizes para o trabalho com variedades linguísticas na educação, naquilo que ela denomina *um modelo para análise sociolinguística do português brasileiro*<sup>73</sup>.

Bortoni-Ricardo (2005) procura aplicar as pesquisas sociolinguísticas ao ensino da língua portuguesa do Brasil e postula que a melhor proposta educacional deve insistir em práticas linguísticas da cultura letrada dentro de parâmetros que a autora denomina *continua* linguísticos, o *continuum* de rural-urbano, o *continuum* de oralidade-letramento e o *continuum* de monitoração estilística. O *continuum* de urbanização vai de um extremo rural a outro extremo urbano, incluindo aí a variedade culta. O *continuum* de letramento está constituído por práticas sociais de oralidade em direção a práticas sociais de letramento. O *continuum* da

---

<sup>73</sup> O capítulo 4 de Bortoni-Ricardo (2005), intitulado “Um modelo para a análise sociolinguística do português brasileiro”, data de 1997. O título deste trabalho precursor era “A análise do português brasileiro em três *continua*: o *continuum* rural-urbano, o *continuum* de oralidade-letramento e o *continuum* de monitoração estilística”.

monitoração estilística implica a atenção ao que se fala, bem como a acomodação dessa fala às perspectivas dos interlocutores.

Por esta análise, práticas educativas eficientes devem levar em conta as variedades usadas pelos aprendizes (socioletais, regionais, funcionais), bem como os aspectos técnico-instrumentais em jogo no processo de aquisição/aprendizagem (modalidades (oral e escrita) de discurso) e a intenção do(s) locutor(es), realizadas na seleção e adaptação de gêneros discursivos.

A aquisição/aprendizagem linguística na fase inicial de escolarização, como ressaltamos, está atrelada ao conhecimento de variedades dialetais (socioletos). As variedades dialetais são objeto de estudo, em uma perspectiva estrutural, da descrição das gramáticas de dialetos não padrão e seu contraste com a gramática da variedade tomada como padrão, para se identificar diferenças estruturais (morfofonológicas, sintáticas, léxico-semânticas e ortográficas) da língua.

As formas de registro, oral ou escrito, de que os aprendizes fazem uso no processo de aquisição/aprendizagem podem ser analisadas em uma perspectiva funcional. Neste caso, o objeto de análise baseia-se, nas relações entre língua escrita/língua oral e o valor social e finalidades que são atribuídos aos seus usos em seus contextos sociais de interação.

As situações reais de comunicação (comunicação discursiva) dão-se entre interlocutores ativos, em que todo falante se torna, eventualmente, respondente, confirmando a corrente dialógica. Atuar neste complexo processo comunicativo pressupõe o conhecimento de um sistema linguístico prévio. De acordo com Bakhtin (2003, [1979]), em qualquer fenômeno concreto de linguagem, gramática e estilística convergem e divergem segundo o enfoque que assumimos na análise. Se o examinamos pelo enfoque do sistema linguístico, estamos diante de um fenômeno gramatical; se o examinamos pelo enfoque de enunciado individual ou do gênero discursivo a que reporta, estaremos diante de um fenômeno estilístico. Segundo Bakhtin (2003, [1979]),

esses dois pontos de vista sobre o mesmo fenômeno concreto da língua não devem ser mutuamente impenetráveis nem simplesmente substituir mecanicamente um ao outro, devendo, porém, combinar-se organicamente (na sua mais precisa distinção metodológica) com base na unidade real do fenômeno da língua (...) O estudo do enunciado como unidade real da comunicação discursiva permitirá compreender de modo mais correto também a natureza das unidades da língua (enquanto sistema) – as palavras e orações (BAKHTIN, p. 269).

Em resumo, no caso específico desta pesquisa, propomos uma análise de interlíngua que se realiza num *continuum*, no processo de aquisição/aprendizagem de crianças, em sua fase inicial de alfabetização, baseada na comparação entre variedades dialetais, que também ocorrem num *continuum* de letramento, levando em conta a importância do conhecimento das formas de registro e as situações de comunicação em que o aprendiz constrói e monitora suas estratégias de aprendizagens que se realizam nas habilidades compartilhadas com outros sujeitos.

#### 4. 3 Considerações iniciais sobre a aquisição/aprendizagem do código lecto-escrito pelas crianças

Muito mais do que duas modalidades do uso da língua que fazem parte de um mesmo processo, ler e escrever são atos comunicativos que participam da vida em sociedade. O papel do professor alfabetizador, inicialmente, é tentar conscientizar a criança aprendiz das primeiras letras de que aquilo que se lê ou se escreve, subentende a presença de um sujeito interlocutor. O ato de ler e o ato de escrever são, portanto, atos de construção de sentidos, muito além de simples técnica de decifração ou decodificação. O aprendizado da leitura e da escrita não ocorre, unicamente, através da associação mecânica entre sons e letras em que entram em jogo procedimentos sistemáticos de análise e síntese. De acordo com o que assumimos anteriormente, aprende-se a ler e a escrever em contextos reais de comunicação, com finalidade relacional e social.

Entretanto, embora façam parte do mesmo processo, o ato de ler possui exigências diferentes do ato de escrever. Como afirma Gaté (2001), o problema da aquisição/aprendizagem do código lecto-escrito,

deve ser relativizado, porque a situação de leitura, situação eminentemente cultural, tem suas próprias exigências, de ordem diferente daquelas que pesam sobre a situação da palavra [escrita] que se reveste de um caráter mais universal. São essas exigências (especialmente no caso de uma língua alfabética, o estabelecimento do duplo código grafofônico), ligadas às regras e usos de uma cultura que se apoia amplamente na escrita, que justificam uma aprendizagem sistemática (GATÉ, 2001, p. 24).

Assim, embora procedimentos pertencentes a um mesmo processo, o trabalho cognitivo de apropriação do código escrito é diferente do trabalho cognitivo de apropriação do código escrito para ler. Como comenta Abaurre (2002 [1998]), parece que, para as crianças em situação de aquisição/aprendizagem, diferentemente do adulto leitor/escritor, o conhecimento do código para ler e escrever, e as variações que apresentam, reveste-se de

certa magia e mistério. Este poder, mágico e misterioso, afeta as crianças de modos diferentes, de acordo com as situações e significados que o código escrito possa assumir para cada uma delas em particular. Levando em conta esse pensamento de Abaurre, nossa concepção é que a evolução da aquisição/aprendizagem da escrita e da leitura é um processo mental ligado ao imaginário das crianças.

Nesse processo inicial de ler e de escrever, o sujeito aprendiz cria uma imagem mental: vê (ou imagina) em sua mente o objeto da leitura (imagem visual); ou verbaliza (ou nomeia) em sua mente o objeto da escrita (imagem auditiva ou verbal). Por este motivo, costuma-se dizer que, geralmente, o ato de ler é de natureza visual e figurativa e o ato de escrever é de natureza verbal e auditiva.

Não necessariamente, mas normalmente, nas atividades escolares, o professor trabalha a escrita antes da leitura (raramente a leitura para as crianças é levada em conta). No ato de escrever, a criança aprendiz *questiona-se sobre o valor sonoro de cada letra e de cada sílaba cada vez que ouve a palavra escrita. Isto leva à articulação entre um código visual e um código auditivo* de acordo com os elementos selecionados por ela (Gaté, 2001, p. 42), fazendo com que sejam atribuídos valores à palavra, de acordo com o valor que o objeto lhe representa (há estreita relação entre a palavra e a coisa representada). Esta é a razão pela qual a criança pode imaginar que para escrever a palavra ‘boi’ seja necessário mais letras do que para escrever a palavra ‘formiga’, por exemplo.

Por outro lado, o ato de ler implica comunicação, em que o leitor representa o papel de receptor de uma mensagem escrita. Como o mecanismo de leitura, na maioria das vezes, é de natureza ideovisual, no ato de ler, o leitor cria uma imagem mental acústica através de sua consciência fônica que lhe evoca sentidos. A construção de sentidos trabalha com informações visuais e não visuais ao mesmo tempo e implica, entre outras coisas, o conhecimento de mundo, conhecimento linguístico e sociohistórico do sujeito leitor.

Como afirma Gaté (2001, 53), *a existência de uma lógica própria da aprendizagem e um modelo de funcionamento (aquele do leitor pleno) não esclarece nem revela o modelo de aquisição* da leitura e da escrita. Segundo o mesmo autor, para se presumir alguma coisa sobre o processo de aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita, devemos nos centrar nas estratégias de aquisição/aprendizagem para se saber como a criança se comporta em presença do código escrito. A pergunta é: quais as estratégias que o leitor-escritor aprendiz utiliza quando tenta apropriar-se do código lecto-escrito com função comunicativa e objeto de conhecimento, ao mesmo tempo? Quais os processos mentais que intervêm, especificamente,

na aquisição/aprendizagem da leitura e da escrita? A estas perguntas tentaremos responder a seguir.

#### 4. 4 As estratégias de aprendizagem da escrita e da leitura apresentadas pelas crianças

As atividades de leitura e de escrita são atividades simbólicas de representação, em que os símbolos são criados pelos sujeitos aprendizes. Nesse aspecto, existem dois tipos de sujeitos, aquele que prioriza a percepção auditiva e verbal (sujeito auditivo verbal) e aquele que prioriza a percepção visual (sujeito visual). Para início de discussão, podemos considerar essa natureza intrínseca dos indivíduos como estratégias facilitadoras para a aquisição da capacidade da leitura e da escrita. Durante a aplicação das atividades em sala de aula, no decorrer da pesquisa, observamos as atitudes desses dois tipos de sujeitos, como demonstramos no capítulo anterior. O sujeito auditivo-verbal está representado na criança que, olhando para o papel, tentava decifrar o escrito, a identidade fônica ou gráfica da palavra (marcada na soletração, algumas vezes em voz alta, num jogo de acerto *versus* erro). O sujeito visual está representado na criança que, com os olhos postos num ponto do espaço, mirava o quadro enquanto tentava imitar a imagem da palavra através de gestos com as mãos (ora redondos, ora curvos, ora lançando dedos no espaço, como num desenho).

Outra estratégia importante colocada em prática pelos aprendizes foi sua capacidade de memória. Segundo Faraco (2000), a língua portuguesa caracteriza-se pela sua representação gráfica alfabética com memória etimológica. No processo de aquisição da escrita, a criança tem de aprender que há casos em que existe perfeita relação entre unidade de som e letra, mas há casos em que essa correspondência perfeita não existe, pois as formas atuais da língua remontam a formas ancestrais. O aprendizado dessas representações imprevisíveis e arbitrarias exige *estratégias cognitivas próprias* (FARACO, 2000, p. 10), tal como a memorização. Felizmente, essas formas arbitrarias não são predominantes na língua portuguesa e, na maioria das vezes, no que respeita ao ensino, delega-se ao professor de nível básico a tarefa de introdução daquelas representações mais simples da escrita, deixando as mais complexas para outros níveis de ensino. De qualquer forma, em algum momento do processo, a memorização é estratégia importante. Em muitos casos dos exercícios aplicados,

houve dificuldades na aprendizagem devido ao esquecimento ou deficiência de memorização dos conceitos prévios.

Os erros construtivos são outro tipo de estratégia importante<sup>74</sup>. No decorrer das práticas em sala de aula, ora como orientador, ora como observador privilegiado, notamos que ocorreram dois tipos de situações, o erro sancionado pelo professor e o erro percebido pela criança ou por um colega. Em qualquer caso, a rispidez e exagero na sanção, funcionam negativamente.

Do ponto de vista psicolinguístico, a aquisição/aprendizagem, em qualquer nível, e a apropriação da leitura e da escrita, em particular, não ocorre de maneira isolada. Para que a criança aprenda uma unidade gráfica, por exemplo, há necessidade de que ela correlacione essa unidade com uma significação e um conjunto de relações que essa unidade tem para ela. De acordo com Ferreiro & Teberosky (1985), a construção da escrita se faz através de conflitos. Podemos colocar nessa categoria os fatos que geram o que as autoras denominam como erros construtivos, em que as crianças, como sujeitos cognoscentes, vão construindo hipóteses (preferimos o termo estratégias) de aprendizagem em diferentes situações.

Os erros construtivos a que as autoras se referem são sistemáticos e se assemelham à mesma concepção de erros apresentada no dialeto idiossincrásico (CORDER, 1971). Sobre a sistematicidade dos erros, Corder (1967), num contexto de SLA, postula que existem dois tipos de erros: os erros sistemáticos e os erros não sistemáticos. Os erros sistemáticos (*error*, para o pesquisador) têm origem na competência linguística; os erros não sistemáticos (*mistake*, para o pesquisador) são da área do desempenho. Para a teoria da análise de erros, têm importância os erros sistemáticos. Para Corder (1967) quando o aprendiz produz um erro sistemático, está num processo evolutivo, pois, tendo em vista que o aprendiz controla seu *intake*, o erro sistemático pode ser utilizado pelo próprio aprendiz como estratégia para o acerto.

Do ponto de vista didático, a análise do erro como estratégia de aquisição/aprendizagem pode ser feita pelo educador consciente ou pelo aprendiz, no intuito

---

<sup>74</sup> A expressão erro construtivo está presente em Ferreiro e Teberosky (1985). O tratamento do erro como tema epistemológico e multidisciplinar, como estratégia de mudança e como recurso didático, com a noção de erro construtivo também pode ser encontrado em Torre (2007).

de desenvolver operações cognitivas. A análise do erro como estratégia em sua consideração construtiva e criativa é um recurso que depende da boa vontade do docente e, feita com cautela pelo próprio aprendiz, pode estimular a memorização pelo potencial criativo, didático e construtivo que tem.

Assim, de uma maneira geral, são as estratégias de tratamento desses erros construtivos ou simplesmente erros (na visão de Corder) que irão constituir os esquemas cognitivos de Ferreiro & Teberosky e a IL, na concepção de Selinker, Corder e Durão.

Possivelmente, a estratégia mais produtiva de aquisição/aprendizagem que possa ser desenvolvida pela criança aprendiz seja a transferência linguística. Para Durão (2005), o aprendiz de línguas (ou socioletos)<sup>75</sup> tenderia a empregar (transferir), automaticamente, elementos de sua LM internalizada na tentativa de produção da LE ou da variante com que está tendo contato. Trata-se do último recurso empregado pela criança no esforço de elaborar enunciados na LA, quando ela já esgotou todas as suas possibilidades de produção. De qualquer forma, segundo Durão (2004b, 2005), as transferências positivas (ou simplesmente transferências) são estratégias criativas e produtivas e podem ser consideradas como a primeira característica típica da interlíngua.

O contato frequente com os alunos nas atividades semanais permitiu que outras estratégias de aprendizagem desenvolvidas pelo aluno pudessem ser observadas, como a oralização ou subvocalização. As atividades de leitura e contação de histórias, aplicadas no decorrer do processo, desenvolveram-se em duas etapas. Numa primeira etapa, o aluno era espectador ativo (participava da história ou, mesmo, ajudava a construir a história). Numa segunda etapa, utilizamos livros e revistas para leitura individual. Nessas atividades de leitura individual, por exemplo, foi comum observarmos crianças lendo em voz alta. Os exercícios de oralização ou subvocalização na leitura são estratégias importantes para construção e fixação da imagem mental do que está sendo lido<sup>76</sup>.

---

<sup>75</sup> Durão (2005) produz suas argumentações em um contexto de SLA, precisamente, de estudantes brasileiros aprendizes de espanhol. Para a autora, as transferências linguísticas podem ser classificadas em dois grupos, transferência negativa (ou interferência) e a transferência positiva, concebida como utilização produtiva do conhecimento da LM, no desempenho de uma LE ou socioletos de uma mesma LM.

<sup>76</sup> Em certa proporção, tem a ver com o *private verbal thinking* (PVT) de Centeño-Cortez & Jiménez (2004), estudado em contexto de SLA. Na PVT, o sujeito aprendiz utiliza a LM para 'traduzir' um texto de uma L2. Na aquisição/aprendizagem das crianças, poderíamos supor que estratégia parecida esteja sendo testada.

Há estratégias empregadas pelos estudantes aprendizes que, embora possam conduzir a erros, podem ser também, por outro lado, recursos positivos para a aprendizagem. São as chamadas estratégias intralinguísticas de simplificação e de sobregeneralização de regras. Na simplificação, a criança estende a aplicação de certos conceitos gramaticais; na sobregeneralização, ocorre a tendência à aplicação de regras nos casos de exceção. De qualquer modo, a criança reforça o conhecimento da regra.

Duas estratégias observadas, a inferência e a busca da regularidade, a nosso ver, têm origem comum. Na inferência, a criança aprendiz é levada a tirar conclusões, a deduzir pelo raciocínio; trata-se, também, de estratégia importante, pois induz a criança a novas proposições a partir de premissas conhecidas. Em outras palavras, a criança cria novas realidades. Na busca da regularidade, na realidade, a criança parte de uma inferência inicial de que existe correspondência entre o oral e o escrito e, portanto, o *a* presente em barco é o mesmo *a* de rato, que pode ser o mesmo *a* de gato.

Existem muitas outras estratégias que não foram constatadas em situação de experimentação, mas que podem ter sido utilizadas pelas crianças<sup>77</sup>, em maior ou menor grau, como a repetição, representação auditiva ou por imagens, a contextualização e a hipercorreção. Não serão analisadas neste momento.

#### 4. 5 O processo de construção de significado na criança aprendiz

As pesquisas psicogenéticas se voltavam para o estudo dos processos de pensamento na criança desde a infância. As interpretações desses processos cognitivos para o campo da aquisição/aprendizagem linguística seguiram diversos caminhos. Um desses caminhos está muito bem representado nas pesquisas de Ferreiro & Teberosky (1985) e preconiza que o sujeito aprendiz evolui por etapas, num *continuum*, individualmente, seguindo parâmetros de maturação biológica (estágio sensório-motor, estágio pré-operatório, estágio operatório-concreto, estágio operatório-formal).

Embora esta suposta linearidade da maturação cognitiva, proposta pela concepção psicogenética, não esteja contemplada na realidade dos fatos (desta pesquisa, pelo menos), não se pode negar a importância do fator cognitivo na evolução dos processos de

---

<sup>77</sup> Sobre estratégias cognitivas da aprendizagem, ver quadro 10, à página 65.

aquisição/aprendizagem da lecto-escrita. Convém lembrar, por outro lado, que o caráter evolutivo e construtivista da aprendizagem da lecto-escrita não está centrado unicamente nos processos internos da criança (sobre isso, reporta-se a Vigotsky (2003 [1978])).

Para efeitos desta pesquisa, interessa-nos descrever como se dá o processo de construção do significado, tendo em vista a evolução da conceituação da escrita na criança. O quadro seguinte, baseado em Gaté (2001), é uma tentativa neste sentido.

#### QUADRO 16: FASES DA EVOLUÇÃO DA CONCEITUAÇÃO DA LECTO- ESCRITA NA CRIANÇA

1ª. fase	Fase da pesquisa das diferentes marcas gráficas
1- Distinção entre o escrito e o desenho.	A criança passa a distinguir marcas icônicas (que são representativas das formas dos objetos) das marcas não icônicas (formas gráficas arbitrárias). A criança descobre a organização linear da escrita.
2- Constituição das letras como objetos substitutos. Busca das condições de interpretação desses objetos.	A letra deixa de ser um objeto figurativo e torna-se um signo que serve para dar nome aos objetos. O significante destaca-se do significado.
2ª. fase	Fase da pesquisa das diferenças (qualitativas e quantitativas) no nível da escrita
1- Diferenças quantitativas: controle da qualidade da grafia	Algumas prerrogativas utilizadas pela criança: Para que uma palavra seja legível (ou interpretável) deve comportar uma quantidade mínima de duas ou três grafias. Para escrever palavras diferentes é preciso variar a quantidade de grafemas. Ou seja, diferenças quantitativas nas representações podem exprimir diferenças de grandeza. Nesta fase, para a concepção da criança, os nomes dos objetos maiores devem comportar mais letras que os nomes de objetos pequenos. A mesma coisa ocorre nas relações mais pesado <i>versus</i> mais leve, mais velho <i>versus</i> mais novo, maior quantidade <i>versus</i> menor quantidade, etc.
2- Diferenças qualitativas: variação na forma da grafia.	Dois critérios são construídos sucessivamente (depois coordenados) pela criança: Critério da variabilidade intrafigural: as grafias devem ser diferenciadas no interior de uma mesma palavra. No entendimento da criança, grafias contíguas iguais não são legíveis. Critério da variabilidade interfigural: as grafias devem ser diferenciadas para palavras diferentes.
3ª. fase	Fase da pesquisa grafo-fonética (representação fonética da escrita)
1- Hipótese silábica: a criança passa a fazer corresponder a	Esta etapa é decisiva na evolução da escrita porque: Permite compreender a relação entre o todo e as partes.

cada sílaba da palavra uma letra escrita.	Permite controlar, regradar e antecipar o número de grafias. Ao longo desta etapa, produz-se uma espécie de <i>conflito</i> significativo entre dois princípios de significação interna: a) exigência de quantidade mínima (para ser legível, a palavra deve ter, pelo menos, três letras); b) a conformação à hipótese silábica (cada grafia corresponde uma sílaba). A criança pode inventar formas conciliadoras para resolver estes conflitos, por exemplo, acrescentar um elemento, ou evoluir para a hipótese alfabética.
2- Hipótese alfabética: a criança passa a perceber que uma letra representa um fonema da língua e a ordem da enunciação escrita segue a ordem da enunciação oral.	Neste estágio, a criança compreende as regras fundamentais de produção do sistema de escrita. A etapa alfabética é precedida de uma etapa denominada silábico-alfabética, em que coexistem os dois modos de construção, o silábico e o alfabético.

A análise de interlíngua não questiona as relações cognitivas conflituosas que se estabelecem, na criança, na conceituação da lecto-escrita. Na análise de interlíngua interessa, por outro lado, o processo de construção de significados e as relações que conduzirão a diferentes estratégias. Partindo dessas premissas, imaginamos que o desenvolvimento de interlíngua ocorre de acordo com o seguinte mecanismo:

- a) ocorrência de um fato gerador de desequilíbrio na IL da criança;
- b) num primeiro momento, há o desarranjo da IL, seguido da integração de estruturas, formas e sentidos;
- c) no passo seguinte, ocorre a acomodação cognitiva para que as estruturas, formas e sentidos se interiorizem.

É assim que se edifica o sistema linguístico (gramatical) da criança. O papel da escola é expor a criança a fatos linguísticos que propiciem a construção de significação num contexto superior das relações históricas da criança. O que à primeira vista aparece como erros (ou erros construtivos) pode corresponder, na realidade, a estratégias de aprendizagem utilizadas pelas crianças. De acordo com Ferreiro & Teberosky (1985), novas estruturas formam-se através da integração e coordenação entre esquemas cognitivos estabelecidos e esquemas cognitivos novos. Em outras palavras, poderíamos supor que novas estruturas surgem a partir da integração e coordenação de um estágio de IL com um novo estágio de IL, caracterizando assim a IL como construto contínuo e transitório.

Analisando e comparando, didaticamente, o quadro 16 com o trabalho de Silva (1995) destaca-se também a evolução da escrita em crianças em fase inicial de alfabetização através

de níveis, denominados em nossa pesquisa de níveis de interlíngua. Segundo a autora, as palavras, para as crianças em início de alfabetização devem ter, no mínimo, três letras. Os níveis estipulados por Silva (1995) são os seguintes:

a) nível pré-silábico: nesse nível de IL, a criança põe em prática estratégias quantitativas e qualitativas de avaliação. Assim, para a criança, nesta fase de aquisição da escrita, o importante é o número de letras que a palavra tem e a variação no repertório das letras, sua posição na palavra, sua forma, etc. A criança ainda não relaciona o fonema ao grafema. Cada elemento varia de acordo com a significação dada pela criança. Seria, mais ou menos, concordar com a premissa de que quanto mais, melhor; quanto maior, mais bonito, com mais estilo ou diferente, melhor;

b) nível silábico: nesse nível, há a correspondência entre som e letra. As estratégias, a partir de agora, estão embasadas nessa relação. A criança começa a descobrir que a escrita da palavra tem relação com a emissão de som, com o espaço no papel, a força empregada no lápis, o tipo de letra. Surge a noção de sílaba. Neste momento, cada sílaba pode ser representada por uma letra (na visão da criança). Ao lado de palavras estáveis, coexistem formas instáveis;

c) nível silábico-alfabético: a criança passa a empregar a estratégia da semelhança sonora, ou seja, os sons semelhantes das palavras podem ser representados por letras iguais;

d) nível alfabético: a criança passa a empregar a estratégia da correspondência entre fonema e grafema. Desenvolve-se a percepção de que todos os sons devem estar representados na palavra. Aparentemente, neste nível, estabelece-se a estratégia da transferência dos recursos da LM internalizada para a aquisição/aprendizagem de socioletos ou segundas línguas.

A transição de um estágio a outro não é padrão. Depende das estratégias concebidas e postas em prática pelas crianças. Os momentos das crianças devem ser respeitados, até que elas construam o significado da escrita. Importante é o papel do professor, (re)forçando e estimulando a transição. Outra estratégia relevante a ser reforçada neste momento é a memória.

#### 4. 6 A produção dos alunos nas atividades de alfabetização

Como já ficou salientado anteriormente, o ano de 2009 ficou marcado na história recente do país pelo aparecimento da gripe A1N1. A doença, que tomou ares de epidemia, alterou profundamente todos os calendários da nação. No âmbito escolar, as férias de meio de ano foram prorrogadas, em alguns casos, até o final de agosto. Nesta pesquisa, as atividades que estavam sendo desenvolvidas tiveram uma paralisação brusca. Houve mortes, falta de

alunos, doença de professores e alunos devido à gripe. Ainda assim, no final do período que nos restava, procuramos colocar em prática alguns exercícios de alfabetização, de acordo com a proposta pedagógica formalizada no início dos trabalhos. Ao final do ano letivo, com muito custo, fizemos uma avaliação com as crianças. Nosso objetivo foi verificar a produção delas com o uso da metodologia empregada no decorrer do ano. Chegamos à conclusão de que as crianças não conseguiram elaborar um texto com autoria, a partir de um tema apresentado previamente. Os exercícios propostos nesta fase serão retomados futuramente para avaliarmos, de maneira mais clara, o papel desses exercícios para a alfabetização.

No ano de 2010, porém, os resultados apresentados foram distintos, o que prova a correção das práticas e da metodologia empregada. A seguir, apresentamos os exercícios propostos nesta fase de alfabetização, nos dois anos da pesquisa.

#### 4. 6. 1 Os exercícios de letramento propostos

Alguns dos exercícios utilizados com as crianças estão arrolados nas figuras 23 a 39 e as discussões reservadas para a conclusão do capítulo.

Figura 23: Exercício A1

Nome:

1- Cubra e copie a letra "a" minúscula:

a a a a a a a a

a a

a a

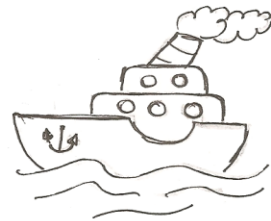
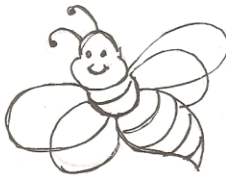
2- Cubra e copie a letra "A" maiúscula:

A A A A A A A A

A A

A A

3- Pinte os desenhos que têm nomes que começam com a letra "a":



4- Circule a letra a nos seguintes nomes:-

Cina

Aparecida

Alexandre

Aurélio

Armando

Antônio

Arlete

Angela

Cidão



Figura 25: Exercício A3

Nome: \_\_\_\_\_

1) Copie a letra: A a





A A A A A A A A A A

a a a a a a a a a a

A A A A A

a a a a a

2) Escreva a letra **a** nos espaços vazios para completar as palavras:

 m. l.       b. l.       b. c. te       b. c. xi

3) Recorte palavras que tenham a letra **a** e cole-as aqui.  
Use jornais e revistas.

Figura 26: Exercício E1

Nome: \_\_\_\_\_




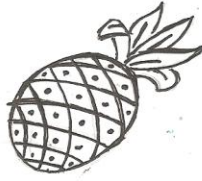
1)- Cubra e copie a letra "e"

E E E

e e e

e e e

2)- Pinte as figuras cujos nomes começam com "e":

3) Circule a letra "e" nos seguintes nomes:

Eva	Evandro	Edna
Elis	Eduardo	Erasmus
Eliane	Elisete	Estela



Figura 28: Exercício E3

Nome :- \_\_\_\_\_


1) Copie a letra "E" e "e":

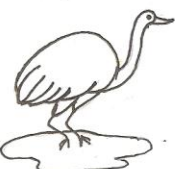
E E E E E E E E E E


e e e e e e e e e e


E e E e E e E e E

2) Escreva a letra e nos espaços vazios para completar as palavras:

 r \_ d \_

 \_ ma

 l fant \_

 p \_ t \_ ca

3) Recorte de jornais e revistas palavras que tenham a letra e. Cole-as aqui.

Figura 29: Exercício II

Nomes \_\_\_\_\_

1) Cubra e copie a letra i e I

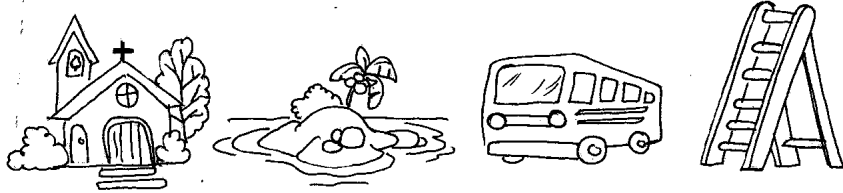
i i i i i i i i i

i i i i i i i i i

I I I I I I I I I

I I I I I I I I I

2) Pinte as figuras cujos nomes começam com a letra i



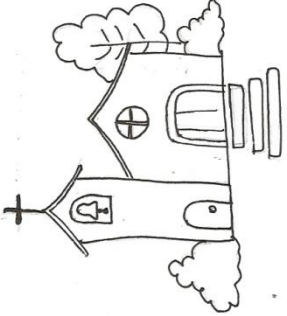
3) Circule a letra i nos seguintes nomes:













Igor	Iraci	Iracema
Ivani	Iris	Ivone
Itamar	Irineu	Ivo

Figura 30: Exercício I2

Nome: \_\_\_\_\_

Vamos copiar a letra "i";















	
	
	
	
	
	

Figura 31: Exercício I3

Nome :- \_\_\_\_\_

1) Copie a letra: | i

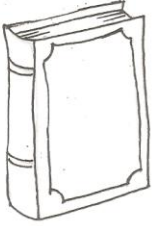
\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


\_\_\_\_\_

\_\_\_\_\_


2) Complete as palavras com a letra i:




l \_ vro



b \_ c \_ cleta



p \_ nhe \_ ro




\_ o \_ o

3) Recorte de jornais e revistas, palavras que têm i. Cole-as aqui.


Figura 32: Exercício O1

Nome: \_\_\_\_\_

1- Pinte a letra o:



2- Pinte as figuras que começam com "o":




3- Circule a letra o nos seguintes nomes:

Olavo	Orlando	Oto	Oswaldo
Odete	Olga	Olinda	Ismar

4- Recorte de revistas, palavras com a letra "o" e cole aqui:

Figura 33: Exercício O2

Nome: \_\_\_\_\_



Vamos copiar a letra O:































				
				
				
				
				
				

Figura 34: Exercício O3

Nome: \_\_\_\_\_

1) Copie a letra: O o

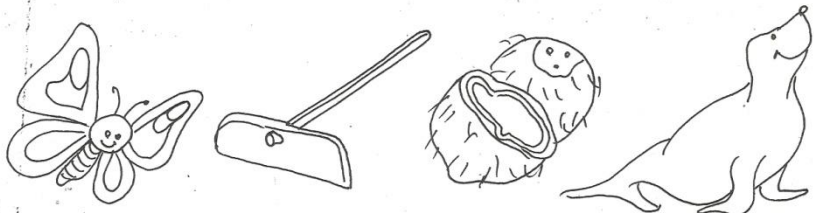
O O O O O O O O O O

O O O O O O O O O O

o o o o o o o o o o

o o o o o o o o o o

2) Complete com a letra o:



b rb leta r d c c f ca

3) Complete as palavras com O:

...lav...	...rland...	...dete
...svald...	...smar	...vídi...
...linda	...lga	...dila

Figura 35: Exercício U1

Nome: \_\_\_\_\_



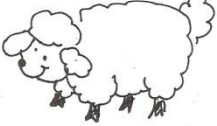

1- Culra e copie a letra: u

u u u u u u u u u u

u u u u u u u u u u

u u u u u u u u u u

2- Pinte as figuras cujos nomes começam com u

3- Circule a letra u nos seguintes nomes:

tatu	coruja	Úrsula
marujó	Ulisses	maracujá
úrubu	ura	urso

Figura 36: Exercício U2

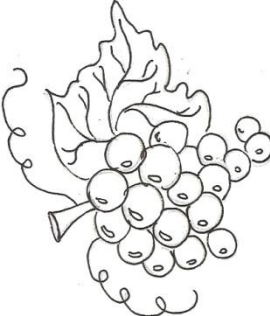
	Nome: _____
Vamos copiar a letra "u":	
u u u u u	u u u u u
u u u u u	u u u u u
u u u u u	u u u u u
u u u u u	u u u u u
u u u u u	u u u u u
u u u u u	u u u u u



Figura 38: Exercício das vogais (cursivas)

Nome :- \_\_\_\_\_





1- Culbra e copie as letras: a, e, i, o, u.

a e i o u

a e i o u

a e i o u

2- Complete as palavras com: a, e, i, o, u.

m...n...n...      b...l...      p...r...l...t...      s...b...n...t...

3- Junte as vogais e leia.

a + i =       o + i =       e + i + a =

e + i =       e + u =       u + a + u =

a + o =       o + u =

a + u =       u + i =

Figura 39: Exercício das vogais (imprensa)

Nome :- \_\_\_\_\_

1- Copie as letras: A, E, I, O, U



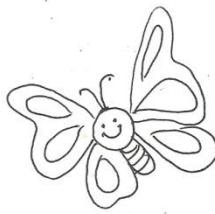
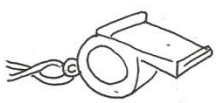
A A E E I I O O U U

A A E E I I O O U U

A A E E I I O O U U


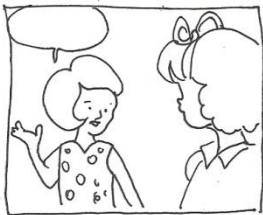
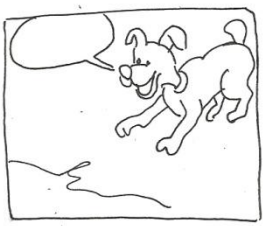
a a e e i i o o u u

2- Complete com as vogais: a, e, i, o, u

p\_t\_c\_r\_b      b\_r\_b\_l\_t      \_p\_t\_

3- Escreva dentro dos balões as palavras: oi, ai, au au de acordo com os desenhos:

#### 4. 6. 2 Sobre os trabalhos em sala de aula com os exercícios propostos.

As atividades pedagógicas do segundo semestre letivo de 2009, como justificamos, foram muito prejudicadas. Muitas das atividades propostas não puderam ser realizadas na prática, pois, algumas vezes, havia um número insuficiente de alunos; outras vezes, as atividades não foram efetuadas para respeitar o calendário de reposição das escolas. Além das atividades propostas, muitos outros exercícios de alfabetização foram feitos e não estão arrolados neste relatório. Em muitas oportunidades, por exemplo, quer em sala de aula, quer como tarefa de casa, utilizamos o conhecido caderninho de caligrafia para treinar as famílias silábicas e grande parte do alfabeto, aproveitando o trabalho do próprio professor regente. No ano de 2010, ao contrário, as atividades caracterizaram-se pelo planejamento e consecução.

A evolução da lecto-escrita das crianças, de maneira geral, transcorreu normalmente, nos dois anos, com uma ou outra criança com dificuldade na cópia e entendimento da grafia das letras. O exame dos exercícios feitos pelas crianças nos leva a essa conclusão, como fica demonstrado nas figuras de 40 a 48 (na sequência): os exercícios revelam a capacidade de cópia mecânica dos pequenos.

Nosso objetivo, desde o início das atividades, nesses anos, foi analisar o desenvolvimento de interlúngua, de maneira geral, no decorrer do processo de alfabetização, e de modo particular, na capacidade de produção de textos curtos com autoria (ou coautoria). Pela nossa visão, a alfabetização não fica demonstrada na capacidade de cópia mecânica do quadro ou de uma folha de exercícios, mas através da produção espontânea a partir de exercícios cognitivos particulares, com a utilização de estratégias particulares.

Assim sendo, próximo do final do ano letivo, propusemos uma última atividade para fechar nossa participação, tanto em 2009, como em 2010. Propusemos, então, para testar a capacidade de letramento das crianças, uma prática de leitura baseada em histórias para crianças. Na continuidade da prática, no ano de 2009, pedimos que as crianças produzissem um texto a partir do exercício de leitura<sup>78</sup>. O objetivo do exercício era verificar a capacidade de produção (espontânea, numa interlocução individual com o papel) de textos curtos, o resultado foi um grande fracasso. Nenhuma das crianças testadas conseguiu escrever uma frase coerente. O fracasso das crianças pode ser creditado a vários fatores: sua própria

---

<sup>78</sup> Recorremos a uma história infantil “O Patinho”, criada e executada por um professor alfabetizador.

incapacidade para a escrita espontânea, na fragilidade do exercício proposto, no contexto do ano letivo, no próprio professor, no texto apresentado como pretexto, etc. O que as crianças conseguiram, no trauma da conversa com o papel em branco, foi copiar o nome da escola no cabeçalho, escrever o próprio nome e desenhar alguma coisa em alusão ao assunto.

O ano de 2010, no aspecto de tempo e organização das atividades foi mais produtivo, mas nem por isso houve alteração muito grande na qualidade do material apresentado pelas crianças, em comparação com o ano anterior, no que se refere aos exercícios mecânicos. As figuras 40 a 47, representativas dos exercícios executados pelos alunos, explicam a homogeneidade das produções<sup>79</sup>. Concluímos que os exercícios mostrados pelas crianças indicam até certa facilidade no desenvolvimento da cópia de letras, palavras e desenhos, o que reflete a produtividade dos exercícios de prontidão. Isto pode significar que a aquisição/aprendizagem do código lecto-escrito pelas crianças esteja diretamente ligada a uma soma de fatores, como, qualidade do material didático, tempo disponível para a aprendizagem, atividades de reforço, maturação cognitiva individual, acesso a diferentes estratégias, etc.

---

<sup>79</sup> A leitura atenta dos exercícios de cada aluno, nos dois anos, deixa entrever os estágios de maturação biopsíquica por que passa o ser humano na aquisição/aprendizagem, na primeira série do EF.

Figura 40: produção dos alunos na alfabetização (ano 2009)

Nome: GUSTAVO

1- Cultra e copie a letra "a" minúscula:

a a a a a a a a a a

a a a a a a a a a a

2- Cultra e copie a letra "A" maiúscula:

A A A A A A A A A A

A A A A A A A A A A

A A A A A A A A A A

3- Pinte os desenhos que tem nome que comecem com a letra a:

    GUSTAVO

4- Circule a letra @ nos seguintes nomes:

Ama	Aparecida	Alexandre
Aurélio	Amendo	Antônio
Arlete	Angela	Ados

Figura 41: produção dos alunos na alfabetização (ano 2009)

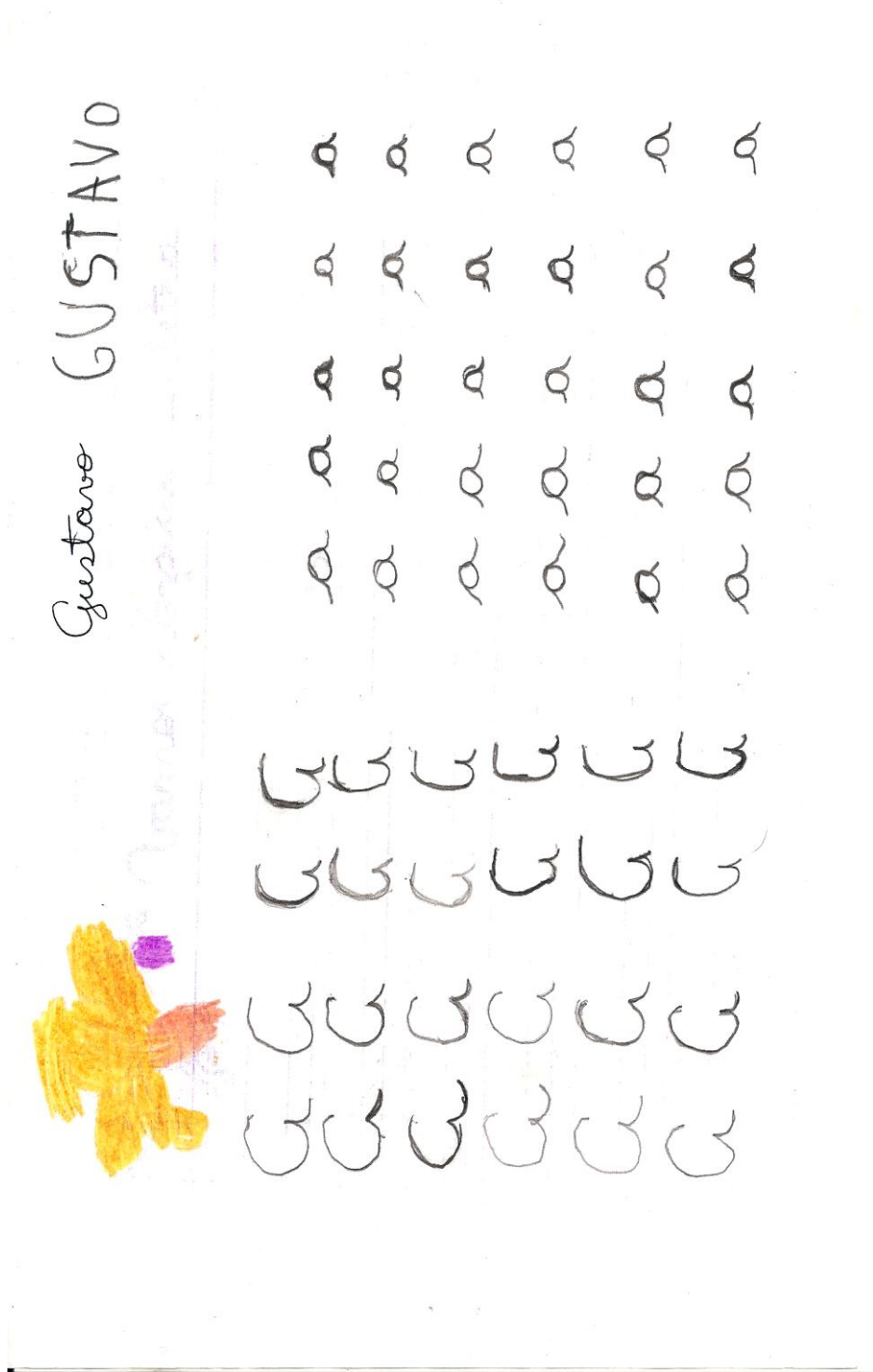


Figura 42: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010).

Nome: BRUNA

1- Cubra e copie a letra "a" minúscula:

*a a a a a a a a a*

*a a a a a a a a a a a a a a*

*a a*





2- Cubra e copie a letra "A" maiúscula:

*A A A A A A A A A*

*A A A A A A A A A A A A A A*

*A A*

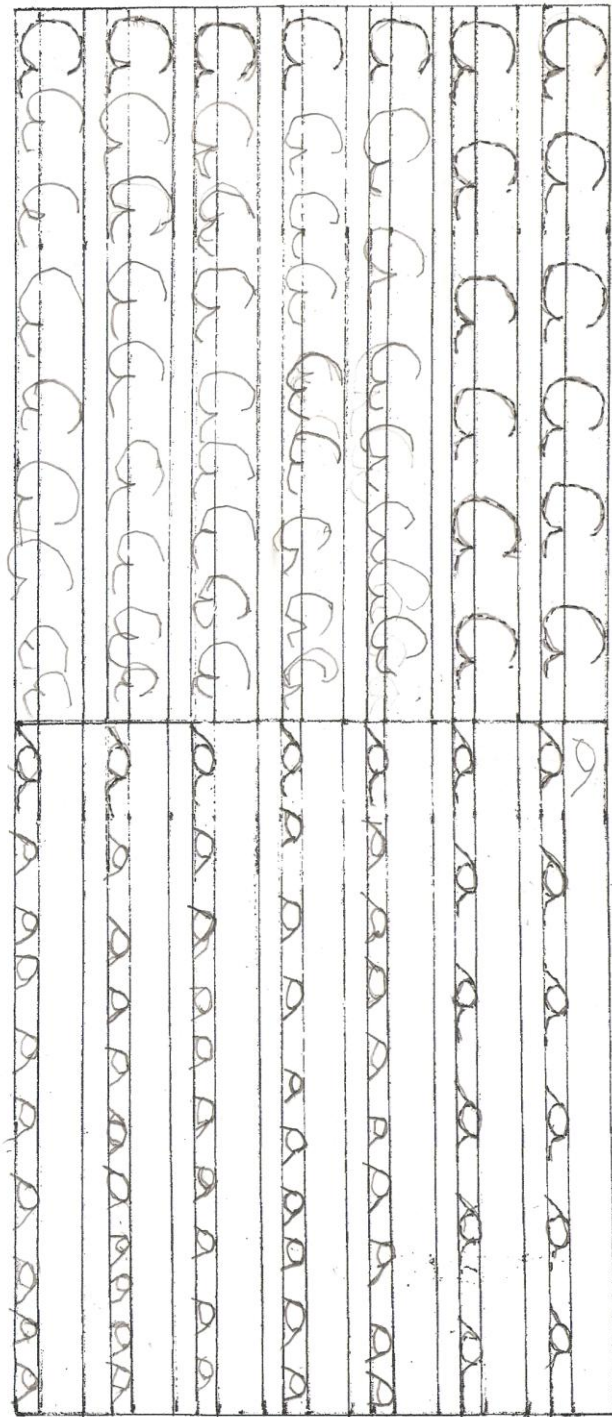
3- Pinte os desenhos que tem nome que começam com a letra "a":

4- Circule a letra a nos seguintes nomes:-

Ana	Aparecida	Alexandre
Aurelio	Armando	Antônio
Orlete	Angela	Cidão

Figura 43: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010)



GRUNDA

Vamos aprender a letra "a":




Figura 45: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010)

Nome: BRUNA

1) Cubra e copie a letra: i j

i i i i i i i i i i  
 i i i i i i i i i i  
 j j j j j j j j j j  
 j j j j j j j j j j

2) Pinte as figuras cujos nomes começam com a letra i:



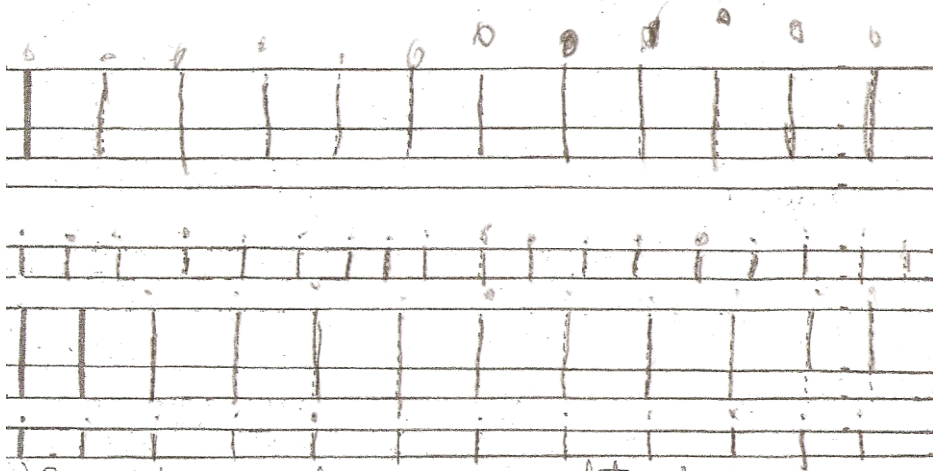
3) Circule a letra i nos seguintes nomes:

Igor	Iraci	Iracema
Irani	Iris	Irone
Itamar	Ireneu	Ivo

Figura 46: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010)

Nome: BRUNA

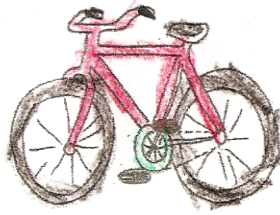
1) Copie a letra: | i



2) Complete as palavras com a letra i:



livro



bicicleta



pinteiro



liolo

3) Recorte de jornais e revistas palavras que tem i. Cole-as aqui.









iREJA

Figura 47: produção dos alunos na alfabetização (ano 2010)

Escola Municipal: *IN*

Nome: *BRUNA*

1- Complete o nome das figuras:

		
<i>b a l a</i>	<i>b m l a</i>	<i>b o l o</i>
		
<i>b o l a</i>	<i>p a p a</i>	<i>u v a</i>


2- Leia o texto: *O vento*

*O vento  
venta  
ei venta  
mil maneiras de ventar.*

*ventalraco,  
ventaforte,  
ventagostoso,  
feitoumbreijostesdedormir.*

*Luís Camargo.  
O catá-vento e o ventilador,  
São Paulo, FTD, 1986.*

3- De que é bom brincar em dia de bastante vento?  
Faça um desenho.



Um ganho qualitativo, porém, foi conseguido em relação à produção espontânea das crianças. Um dos motivos, talvez, esteja na diversidade de recursos utilizados no decorrer do trabalho. No ano de 2010, com mais ênfase no segundo semestre desse ano, juntamente com a equipe de estagiários-colaboradores da pesquisa, colocamos em prática atividades escrita (por exemplo, com o alfabeto e o alfabeto móvel, vide figura 48 e foto 12), de leitura (com a construção do *Cantinho da leitura*, para leitura e manuseio de livros e revistas), de teatro (vide foto 13) e contação de estórias (que culminaram com o *Projeto de contação de estórias*). Mais para o final do mês de novembro (2010), trabalhamos os contos maravilhosos, disponibilizamos os mais diversos gêneros textuais, que também foram teatralizados em sala de aula. Estas oportunidades serviram para testar a capacidade de escrita, inicialmente, em grupo, pelos alunos. Logo em seguida, propusemos que os alunos escrevessem uma cartinha para o Papai Noel. As atividades foram muito produtivas.

De conclusivo, podemos afirmar que todas as crianças, ao final do processo, conseguiram desenhar e copiar com fluidez. Em linhas gerais, percebemos que, para que haja melhor rendimento na escrita com autoria, há necessidade de práticas diferenciadas. No nosso caso, utilizamos o dicionário pedagógico para auxiliar nesta tarefa, além dos recursos pedagógicos já mencionados. Voltaremos a discutir este assunto com mais detalhes no capítulo 5.

Figura 48: o alfabeto (ano 2010)

A a	À à	J j	Ĵ ĵ	S s	Š š
B b	Ĭ ĭ	K k	Ķ ķ	T t	Ț ț
C c	Ĉ ĉ	L l	Ľ ľ	U u	Ț ț
D d	Ď ě	M m	Ĺ ĺ	V v	Ț ț
E e	Ě ě	N n	Ń ń	W w	Ț ț
F f	ƒ ƒ	O o	Ō ō	X x	Ț ț
G g	Ĝ ĝ	P p	Ɔ ɔ	Y y	Ț ț
H h	Ĥ ĥ	Q q	Ɔ ɔ	Z z	Ț ț
I i	Ĭ ĭ	R r	Ŕ ŕ		

Foto 12: alfabeto móvel (ano 2010)

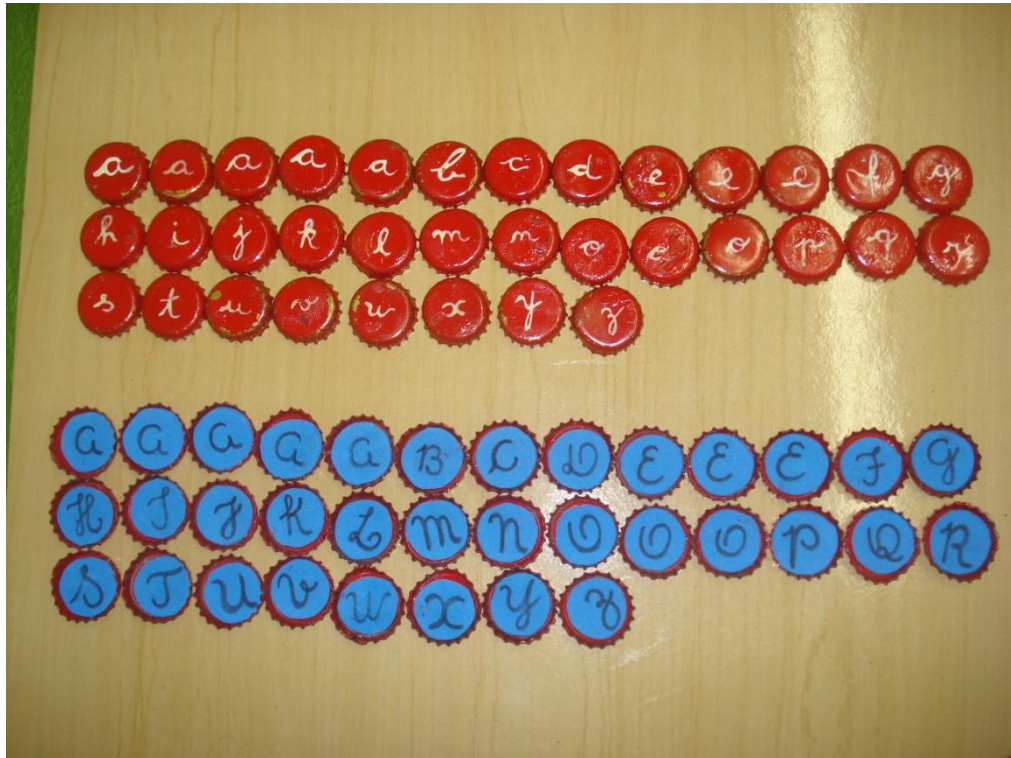


Foto 13: grupo de teatro (ano 2010)



#### 4. 7 Finalizando o capítulo

Tomando por base o exposto, concluímos, empiricamente, que as crianças lançam mão de estratégias cognitivas na aquisição/aprendizagem da língua escrita, da leitura e para o desenvolvimento da oralidade. As principais estratégias colocadas em prática pelas crianças foram:

1. Transferência linguística;
2. Memorização;
3. Análise de erros;
4. Representação simbólica da escrita;
5. Oralização (subvocalização);
6. Inferência e busca de regularidades.
7. Sobregeneralização e simplificação de regras;

Sem abordar o fator social como determinante na formulação das estratégias de aprendizagem (mas sabendo da relevância de seu estudo neste caso), atestamos a relação entre a utilização de estratégias de aquisição/aprendizagem e o desenvolvimento de interlíngua (ou estágios de interlíngua): práticas educativas com recursos diferenciados favorecem a elaboração de estratégias pela criança que levam a maior produtividade no desenvolvimento de interlíngua.

De maneira geral, a maioria dos aprendizes da primeira série, no caso específico desta pesquisa, caminhou para a fase alfabética, naturalmente, respeitadas as características individuais. As crianças submetidas a práticas diferenciadas, como o manuseio do alfabeto móvel, participação no teatro, a contação de histórias e o uso do dicionário, foram mais produtivas na atividade de produção de texto com autoria.

Reforçamos, neste estudo, a hipótese da existência de interlíngua na aquisição/aprendizagem de idioletos da língua materna. Também comprovamos que o estudo do desenvolvimento de interlíngua, na aquisição/aprendizagem da escrita e da leitura, deve levar em conta, por um lado, as estratégias de aprendizagem, principalmente a transferência linguística, a capacidade de memória, a análise de erros, a representação simbólica da escrita pela criança, a oralização e subvocalização, a inferência e a busca de regularidades, a sobregeneralização e simplificação de regras, e por outro, as habilidades envolvidas no processo.

## CAPÍTULO 5: O DICIONÁRIO PEDAGÓGICO COMO RECURSO PRIVILEGIADO PARA O ESTÍMULO DE INTERLÍNGUA NA ALFABETIZAÇÃO

*Chega mais perto e contempla as palavras.  
Cada uma tem mil faces secretas sob a face neutra*  
(CDA, 1987)

### 5. 1 Introdução

A análise de interlíngua feita no decorrer do ano letivo de 2009, baseada nas produções das crianças, que demonstram as habilidades adquiridas na alfabetização, sob as condições propostas, levou-nos a duas conclusões importantes: quase todas as crianças estavam aptas para a cópia; nenhuma criança conseguiu construir textos, autonomamente, ao fim do processo. Estas constatações exigiram novas posturas didáticas no ano seguinte (2010). Então, a partir daí, passamos a pensar a utilização de práticas inovadoras envolvendo o teatro, a dança e a contação de histórias, como recursos para facilitar a aquisição/aprendizagem das crianças da primeira série. Outro recurso pensado foi o dicionário pedagógico para o estímulo de interlíngua, em primeiro lugar, porque se trata de um dos poucos recursos disponíveis na escola aliado a um programa de governo; em segundo lugar, porque deveria estar disponibilizado para todos os alunos.

A realidade, no entanto, foi bem diferente, pois, além do número reduzido de dicionários escolares (ou minidicionários) disponíveis na escola, eles eram pouco adequados ao trabalho com as crianças das primeiras séries do EF. Assim, enfatizando a urgência do quadro que se apresentava, aventamos a possibilidade de criação de um glossário que viesse a servir aos nossos propósitos. Para que isso fosse possível, tivemos de estudar a melhor maneira de apresentar um glossário para as crianças<sup>80</sup>. Desse modo, recorremos às ciências do léxico, que nos auxiliaram no planejamento de um Caderno de Atividades, ao qual se adaptou um glossário, para a utilização do professor e alunos em sala de aula. Em nossa concepção, o léxico visual das crianças começou a ser trabalhado ao primeiro contato que elas tiveram com as lexias presentes no Caderno, nas tarefas dedicadas à cópia, recorte e colagem.

---

<sup>80</sup> Tendo em vista o pouco uso do termo glossário, preferimos a utilização da expressão dicionário pedagógico, ou simplesmente, dicionário.

Neste caso, aliamos as abordagens da LC com a Lexicografia. A LC privilegia o contraste entre línguas e socioletos da LM, mas isso não significa que ela rejeita outras abordagens e modelos de análise linguística, e, mesmo, que não prescindia deles. König (2010) defende a extensão da atribuição da comparação (contraste) da LC com áreas afins, naquilo que ele entende por compromisso com *outras abordagens*:

If contrastive linguistics has led a somewhat marginal existence during the last decades this was probably due to three basic problems: (a) Contrastive Linguistics was often regarded as a theory of second language acquisition and assumed to have the potential of predicting learning difficulties, of explaining errors, of creating optimal teaching material and of making foreign language teaching and learning much more efficient in general; (b) The Contrastive Program was never really implemented as far as its descriptive foundations are concerned: the writing of comprehensive contrastive grammars for pertinent language pairs; (c) And there has been no (adequate) systematic discussion and assessment of the place of contrastive linguistics in relation to other approaches to language comparison so far (KÖNIG, 2010, p 82)<sup>81</sup>.

A partir dessa visão da LC e das suas relações com outras abordagens, buscamos, neste capítulo, vincular a LC com a Lexicografia. Este capítulo organiza-se da seguinte maneira: discussão da aquisição/aprendizagem lexical, das relações entre AI e dicionário, do que vem a ser lexicografia e os vários tipos de dicionários, nossa proposta de um dicionário para a pesquisa.

---

<sup>81</sup> Conferência de abertura do 6th. International Contrastive Linguistics Conference (ICLC6), Freie Universität Berlin, September 30 – October 2, 2010. Naquela oportunidade, König defendeu uma LC compartilhada com outras abordagens, como com a própria LM, com a Tipologia Linguística, com a Linguística Histórica, com a Teoria da Variação e Dialectologia, com a Pragmática e o Multiculturalismo. E, acrescentamos, com a Lexicografia. Tradução nossa: “Se a LC foi relegada a uma existência marginal no decorrer das últimas décadas, isto deve-se, provavelmente, a três problemas básicos: a) a LC sempre foi considerada como uma teoria de aquisição de segundas línguas e assumiu o papel potencial de predizer dificuldades de aprendizagem, de explicação de erros, de criação de ótimos materiais de ensino e de tornar o processo ensino/aprendizagem muito mais eficiente, em termos gerais; b) o programa da LC nunca foi implementado assim como foi bem estabelecido seus fundamentos [teórico]descritivos: a construção de uma gramática de cunho contrastivo pertinente a pares de línguas; c) e, por fim, não há discussão (adequada) e consenso sobre o papel da LC em relação a outras abordagens para a comparação linguística”.

## 5.2 Aquisição/aprendizagem lexical

O termo *aquisição*, da língua portuguesa, tem relação com adquirir (lat. *acquirō, is, sivi, situm, ere*) que indica ‘ajuntar ao já possuído’. Já o termo *aprender* (lat. *disco, is, didici, discere*) indica ‘tomar conhecimento de’ (do mundo externo, por exemplo). A aquisição é um processo que se realiza mediante um mecanismo biológico próprio do ser humano e, cognitivamente, significa adicionar dados àqueles que já se possui. Complementar ao processo de aquisição é a aprendizagem. Aprender alguma coisa é tomar uma informação e apropriar-se dela na forma de conhecimento. Trata-se de mecanismo complexo que opera por meio de estágios de desenvolvimento. A primeira distinção que devemos fazer é entre esses dois processos linguísticos, o de aquisição e o de aprendizagem.

O processo de aquisição, de acordo com Menyuk (1975), está relacionado com o período de maturação cerebral. Há um amadurecimento contínuo do cérebro até a adolescência. Nesta etapa da vida, todo indivíduo desenvolve suas aquisições de forma lenta e gradual, desde a fala holofrástica dos primórdios da formação do indivíduo até as formas linguísticas superiores da vida adulta. A evolução cognitiva permite o processo de aprendizagem durante toda a vida da pessoa. Todo aprendiz defronta-se com problemas e conflitos que o impelem na direção de formulação de estratégias de aprendizagens com o objetivo de resolvê-los de maneira satisfatória. As estratégias para a resolução de conflitos e problemas são testadas numa relação dialógica entre o indivíduo e o ambiente à sua volta. Uma vez resolvidos os problemas e conflitos, também se verifica a evolução das capacidades cognitivas.

O desenvolvimento da aprendizagem linguística se faz por estágios e é um processo que tem início no ambiente familiar e social, mesmo antes de a criança entrar na escola. Na fase pré-escolar (antes do evento da escola) da criança, o desenvolvimento da aprendizagem linguística começa na etapa da fala egocêntrica (que alguns autores preferem chamar de ‘fala individual’, ‘fala interiormente direcionada’, ‘pensamento verbal’, ‘pensamento em voz alta’) em que a criança projeta hipóteses linguístico-cognitivas na língua materna. O termo *fala egocêntrica* foi criado por Piaget para indicar a imaturidade cognitiva da criança no manuseio da língua e, segundo o biólogo, representa puramente a emissão de sons linguísticos caracterizada pela ausência de função comunicativa.

Contrapondo Piaget, Vigotsky caracteriza a fala egocêntrica da criança como um fenômeno comunicativo próprio do desenvolvimento cognitivo do ser humano que se inicia no contexto social e se internaliza verbalmente. Trata-se de um fenômeno dialógico. A fala egocêntrica evolui para a linguagem interior e é através do diálogo interior que a criança

reflete, problematiza e resolve os conflitos existentes no meio externo. A partir da validação das estratégias propostas, as crianças passam para outro estágio em nível superior. O diálogo interior, quando externalizado, seja na forma verbal ou através de gestos, também pode ser visto como estratégia de aprendizagem, tanto no aprendizado da LM como no aprendizado de segundas línguas. É o que acontece quando o aprendiz conversa consigo mesmo, em uma conversa particular, de modo a ratificar/retificar hipóteses ou simplesmente reafirmar um ponto de vista ou expressar a emoção do conhecimento; tal recurso foi denominado de PVT (*private verbal thinking*) por Centeno-Cortez & Jiménez (2004), no aprendizado de segundas línguas.

No presente estudo, compartilhamos dessa visão vigotskyana para o estudo da aprendizagem linguística. Seguindo a mesma linha de pensamento, Sforni (2004) afirma que o desenvolvimento cognitivo se faz pela aprendizagem de conceitos empíricos, teóricos e científicos. A aprendizagem de conceitos empíricos acontece espontaneamente, nas atividades cotidianas da criança, independentemente da escola; mas é importante, também, que a criança se aproprie dos conhecimentos teóricos e científicos de que somente a escola, em seu saber sistematizado, pode dispor. O acesso ao conhecimento teórico e científico ocorre via instrução e é erigido no conjunto dos conhecimentos empíricos.

No processo de aprendizagem linguística, este conhecimento teórico e científico deve ser pensado em termos de alfabetização de qualidade expressos no letramento e na oralidade. De acordo com Marcuschi (2007), letramento e oralidade são unidades complementares de um mesmo sistema, significam muito mais do que alfabetização, o caminho percorrido em direção ao domínio da escrita e da fala. No caso específico do desenvolvimento do sistema gramatical, utilizando parcialmente os estudos de Selinker (1994), notamos que o aprendiz faz transferências e empréstimos de um sistema gramatical funcional para um sistema gramatical canônico apregoado pela escola, de forma paulatina. Denominamos esta evolução de estágios de interlíngua.

O desenvolvimento do sistema gramatical, manifestado no processo de desenvolvimento de IL, começa fora da escola (aprendizagem de conceitos empíricos) e continua na fase de letramento, quando a criança adentra a vida escolar e acadêmica (aprendizagem de conceitos teóricos e científicos). Existem estágios de interlíngua tanto no desenvolvimento da língua materna quanto no desenvolvimento de quaisquer segundas línguas. Na fase escolar, a IL passa a ser modelada pelo conjunto formado pela alfabetização sistematizada, ensinada pelo professor, reforçada pelos colegas e o contexto social em que a criança está inserida. O desenvolvimento de interlíngua na alfabetização, por este aspecto, é

um processo coletivo, ativo, lento e gradual que varia de criança para criança e deve ser estimulado pelos educadores no ensino de valores e saberes.

Os primeiros estímulos para o desenvolvimento de IL podem ser dados pelos chamados exercícios de prontidão, típicos da pré-escola, constituídos por jogos e atividades lúdicas de reconhecimento de lateralidade, refinamento da coordenação motora, manipulação de conceitos e domínio corporal e de operações concretas próprias para a idade (5 a 7 anos)<sup>82</sup>. Numa perspectiva semelhante, podemos considerar o ensino de valores, contribuindo, também, para a evolução da IL<sup>83</sup>.

No estágio de IL imediatamente seguinte, de alfabetização, uma vez contornada a fase inicial de fixação de lateralidade, refinamento motor, apreensão de conceitos e aplicação concreta de estratégias de aprendizagem, a criança deve ser incentivada na aquisição do sistema gramatical e do raciocínio lógico-matemático. No que respeita ao sistema gramatical, existem estágios de interlíngua no aprendizado de todas as áreas: na fonologia, na morfologia, na sintaxe, na semântica, no discurso e no léxico.

Há autores que evocam a primazia de uma área em relação às outras. É o caso de Chomsky (1978), por exemplo, que estabelece a primazia da sintaxe baseada nos princípios e parâmetros da teoria gerativa. Outros privilegiam a semântica ou o discurso ou o sistema como um todo funcional. De nossa parte, sem ressaltar a relevância de qualquer área, mas analisando o construto gramatical integrado, centraremos nosso foco na aquisição e aprendizagem léxico-semântica, imaginado como base cognitiva para outras aquisições.

Neste ponto, concordamos com a afirmação de Kato (1990), que diz que a evolução do processo cognitivo da criança se faz baseada num *léxico visual*, sobre o qual a criança elabora um complexo mecanismo de operações de análise e síntese. Estabelece Kato (1990, p. 11) que

o crescimento de seu léxico visual [da criança] e sua familiaridade com os segmentos mais frequentes da língua, sejam morfemas ou não, liberam o aprendiz dessas operações [análise e síntese], podendo-se pressupor que o reconhecimento [linguístico] passe a se dar de forma instantânea, como se o estímulo presente fosse de natureza ideográfica.

---

<sup>82</sup> Para mais detalhes sobre o assunto, consultar, por exemplo, Antunes (1987).

<sup>83</sup> Sobre o ensino de valores num enfoque embasado em estágios de desenvolvimento cognitivo, remetemos, entre outros, a Kholberg (1981).

De acordo com Miller (1978, *apud* KATO, 1990), os itens registrados no léxico visual de uma pessoa, teriam sua interpretação semântica acoplada à sua representação formal de modo que, no caso do reconhecimento instantâneo, a interpretação semântica também independeria de uma análise semântica. Assim, para palavras derivadas ou compostas já registradas no léxico mental, o reconhecimento seria acompanhado de uma interpretação instantânea. Ao contrário, para palavras novas cujas partes já são conhecidas, o processo de análise/síntese ocorreria igualmente como ocorre no nível de reconhecimento formal e interpretativo.

Em suma, o objetivo do uso do dicionário, nesta pesquisa, está no estímulo ao desenvolvimento léxico-semântico da criança. Assim, a formação de um léxico mental, naturalmente vinculado a uma interpretação semântica, estimula a formação de estratégias na alfabetização das crianças e potencializa o processo de aquisição/aprendizagem. A questão que se coloca é: o dicionário escolar, como está disponível nas escolas de 1ª. à 4ª. séries, serve para este fim? No caso de resposta negativa, qual o procedimento a ser seguido? Sobre o assunto, algumas considerações serão feitas na sequência.

### 5. 3 Sobre a aquisição lexical em língua materna

Do ponto de vista cognitivo e funcional, o léxico pode ser definido como o estoque de itens lexicais de uma língua que o indivíduo possui e, segundo Biderman (2001 [1978], p. 99), *em todo falante existe uma consciência intuitiva da unidade léxica, seja qual for a sua LM.* Uma das perguntas mais difíceis de responder é como se organizam os itens lexicais armazenados no cérebro. Existem algumas hipóteses sobre o assunto. Para alguns, os itens lexicais se organizam, seguindo uma frequência de uso; para outros, esta organização lexical ocorre de acordo com campos ou domínios lexicais; para outros, ainda, esses agrupamentos ocorrem em nível sintático, semântico, morfológico, fonológico e pragmático.

De nosso ponto de vista, acreditamos na capacidade de memória do cérebro para operar com essa *consciência intuitiva*, como diz Biderman (2001 [1978]). Está comprovado cientificamente que o cérebro possui uma capacidade de memória ligada principalmente ao hipocampo, situado em seu interior. Por outro lado, estudos recentes indicam que esta capacidade está disseminada de maneira generalizada por todas as partes do cérebro, o que nos permite argumentar sobre a existência de memória visual, memória olfativa, memória gestual, memória musical, memória lexical, memória semântica. O substrato lexical, armazenado no cérebro do indivíduo a partir de suas experiências, capacita-o à utilização funcional da memória léxica de forma ideográfica.

Partindo desse pressuposto, argumentamos em favor da existência de uma memória linguística responsável pela aquisição de itens lexicais (o léxico), de itens fonético-fonológicos, de itens morfossintáticos, de itens semânticos e pragmáticos, adquiridos através de um mecanismo inato de aquisição, e a partir daí, com ajuda de outros recursos de aprendizagem, desenvolvidos em suas especificidades.

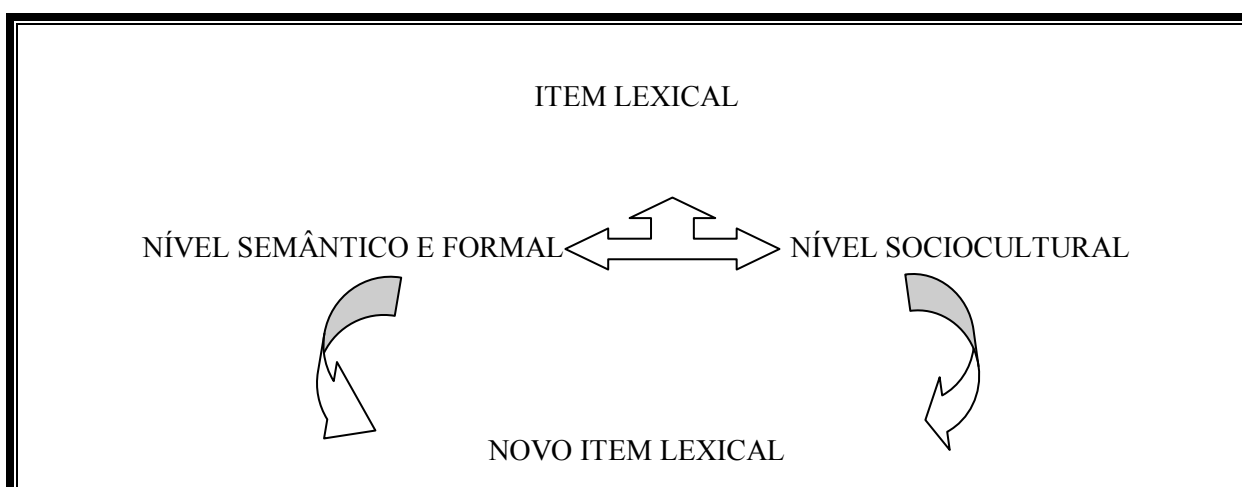
A memória lexical (diretamente ligada à memória semântica) é a primeira a se desenvolver. Assim como todo processo de aquisição, a aquisição do léxico, em língua materna, inicia-se na infância e prolonga-se para o resto da vida, embora, a partir da puberdade, possa ser preenchido pela aprendizagem sistemática ou não, durante toda a vida adulta. É, pois, no estudo do léxico que os estágios de interlíngua têm maior visibilidade, uma vez que a apreensão do processo de significação (sentido, segundo Vigotsky) de um item lexical é construída historicamente e se revela, constantemente, na abstração da fala e da escrita.

As informações presentes na memória de trabalho entram em funcionamento no momento de realizar tarefas cognitivas como compreensão, aprendizado e raciocínio. Nesses momentos, a compreensão (ou aprendizado) de um texto ou do léxico, por exemplo, enquanto lemos, exige mais da memória de trabalho. (A lembrança do que foi lido há tempos, fixa-se na memória de longo prazo). O dicionário pedagógico serve para expandir o léxico na memória de trabalho em exercícios pedagógicos que envolvem, de maneira conjunta, as contribuições da memória semântica, episódica e processual (para mais detalhes sobre o assunto, reporta-se a LONGONI, 2003).

Concorrem para isso, além dos mecanismos cognitivos que entram em jogo na aprendizagem lexical, outros fatores externos ao indivíduo, como as influências socioculturais e dos demais usuários da língua que constroem coletivamente a significação dos itens lexicais. A manipulação da memória léxica pode ser descontextualizada ou contextualizada, resultando em processos de construção de significados e significações. O uso contextualizado da memória léxica conduz ao desenvolvimento da estratégia de inferência e ao desenvolvimento de estratégias funcionais de caráter fonético-fonológico, restrições morfossintáticas e pressuposições semânticas.

A aquisição lexical é, portanto, um processo coletivo, gradual e lento em que um item lexical vai se constituindo sociohistoricamente em seus níveis formais e semânticos até a criação de um novo item lexical, que envolve, inicialmente, a memória de trabalho e (de acordo com a conveniência) a memória de longo prazo. O gráfico a seguir baseado em Gomes (2007), explica melhor o processo de aquisição lexical.

GRÁFICO 6: PROCESSO DE AQUISIÇÃO DE UM NOVO ITEM LEXICAL



A questão primeira que se coloca é como a criança constrói esse novo item lexical. Inicialmente, inserida num ambiente sociocultural que lhe é peculiar, a criança adquire e manipula, espontaneamente, um item lexical fruto de uma construção histórica. Em seguida, num processo de aquisição linguística formal, nos níveis fonético-fonológico, morfológico e sintático passa a utilizá-los em contextos semânticos específicos, em que se fundamenta sua significação. Cria-se, então, um novo item lexical.

O que se encontra dicionarizada é a palavra designadora de um conceito genérico e não um termo de referência dêitica. Este é construído historicamente. Seguindo esse raciocínio, de acordo com Biderman (2004), por exemplo, o item lexical 'mar' assume o significado de *massa de água salgada que cobre uma parte da superfície da Terra; oceano*. Este significado de 'mar' pode assumir deiticamente diversas significações.

Para os moradores da Ilha de Valadares, no litoral paranaense, o que pode chamar a atenção para a significação do item lexical 'mar' é sua existência como entidade que tem vida. A maneira de expressar e representar as coisas no mundo varia segundo a história, o espaço geográfico, o perfil das comunidades linguísticas e dos indivíduos. É esta relação que permite à criança, filha de pescadores do litoral paranaense, construir a significação do item lexical 'mar' com qualificativos empregados para designar os seres humanos (sobre o assunto, reporta-se a Toledo (2008a)), diferentemente de outra criança que mora às margens do lago de Itaipu ou de um grande rio ou próxima dos mares de Salvador.

Em resumo, a aquisição lexical em LM é um processo que envolve a ativação de mecanismos cognitivos colocados em ação nos níveis semântico-formal e sociocultural do indivíduo. O estímulo para a aquisição e aprendizagem lexical pode ser dado através de

diversos recursos, como por exemplo, estímulo à oralidade e letramento, incentivo à leitura e às manifestações artísticas (dança, pintura, música, artesanato), bem como pelo uso do dicionário.

Este trabalho pretende demonstrar que o dicionário, quando bem elaborado, bem direcionado e bem empregado, também pode ser útil na construção de significação de novos itens lexicais. É fator preponderante, conseqüentemente, para o estímulo à alfabetização, exercício da oralidade e o enriquecimento da interlíngua.

A discussão inicial que se desencadeia é se os dicionários de que se dispõe no mercado atual para as crianças em fase de letramento, da maneira como estão idealizados (e de maneira geral, para as crianças do primeiro ciclo do ensino fundamental, em que o processo de aquisição e aprendizagem é mais rico), contribuem, efetivamente, para a construção do repertório lexical. Se não, que outra forma de auxílio ao desenvolvimento lexical seria mais conveniente para o letramento nessa faixa etária de 5 a 7 anos. O ponto seguinte pretende ser uma reflexão sobre o assunto e uma proposta de resposta com a elaboração de glossário prototípico, no âmbito desta pesquisa, para crianças em fase inicial de alfabetização.

#### 5. 4 Análise de Interlíngua e dicionário

##### 5. 4. 1 Fatos iniciais

No final do ano de 2007, começamos a desenvolver o projeto *Valores Humanos e Saberes na Educação Básica para o Resgate da Cidadania*, voltado para as séries iniciais do ensino fundamental (1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. séries). O projeto foi uma parceria entre a SETI (Secretaria Estadual de Ciência e Tecnologia), FAFIPAR (Faculdade de Filosofia Ciências e Letras de Paranaguá) e SEMEDI (Secretaria Municipal de Educação Integral de Paranaguá). O público-alvo desse projeto, naquela oportunidade, foram três escolas da periferia da cidade, selecionadas por estar inseridas em comunidades marcadamente carentes.

Nosso objetivo foi o trabalho pedagógico de valores e saberes com crianças de 1<sup>a</sup>. à 4<sup>a</sup>. séries do ensino fundamental, abrangendo, aproximadamente, mil crianças. No decorrer do projeto, percebemos as dificuldades encontradas pelos professores-orientadores para o trabalho sistematizado com valores e saberes, ao mesmo tempo, numa amostra tão grande, baseados nas propostas tradicionais tão largamente conhecidas e empregadas. Assim sendo, em 2009, devido às dificuldades de logística oriundas do planejamento inicial, as atividades do projeto foram separadas em dois blocos distintos: o de valores e o de saberes.

No início de 2009, a partir de opção metodológica (pseudo)longitudinal, passamos a trabalhar as atividades em saberes com as crianças do primeiro ano do ciclo de nove anos,

com possibilidade de acompanhamento durante o segundo ano. Restringimos o universo da amostra do projeto inicial a duas escolas (Iracema dos Santos, na Ilha de Valadares; e Iná Xavier Zacharias, na Vila do Povo), privilegiando, aproximadamente 180 alunos, 4 turmas na primeira escola e duas turmas na segunda.

A constatação da impossibilidade de se trabalhar valores e saberes para um número tão grande de alunos, concomitantemente, inspirou a criação de outro projeto, voltado, exclusivamente, para o trabalho com saberes. Surgiu, assim, o *Projeto Saberes e Valores na Educação Básica*<sup>84</sup>, direcionado para alunos de primeira série do EF, com o objetivo de estudar práticas inclusivas e inovadoras de alfabetização. Desta forma, continuamos a pesquisar a aquisição/aprendizagem na alfabetização de crianças em fase inicial de escolarização, tendo em vista o desenvolvimento da Interlíngua.

No ano de 2010, iniciamos o novo projeto, seguindo a mesma orientação metodológica ((pseudo)longitudinal) do ano anterior, para o tratamento da amostra. Resolvemos trabalhar somente com alunos das primeiras séries. Devido à oferta do ensino pré-escolar nas escolas da rede municipal, a partir de 2010, o número salas de 1ª. série caiu à metade, e conseqüentemente, o número de crianças atendidas pelo projeto. Por este motivo, anexamos à amostra anterior a Escola Municipal da ilha de Amparo.

No âmbito deste novo projeto, a questão que se colocava era como contribuir para o trabalho dos professores alfabetizadores, nas primeiras séries, estimulando, de maneira direta, o desenvolvimento de Interlíngua das crianças.

Durante o ano de 2009, passamos a integrar o grupo de estudos DiCoPoEs<sup>85</sup>, da UEL, sob a coordenação da professora Adja Durão. Ao mesmo tempo, mais para o final do ano, começamos a elaborar o cronograma das atividades do projeto Saberes para o ano seguinte (2010), problematizando a dificuldade de autoria verificada nas atividades das crianças no final do ano anterior. Em consequência dos elucidativos desdobramentos das orientações da tese e das projeções do DiCoPoEs, concluímos que o dicionário poderia ser um dos poucos

---

<sup>84</sup> O Projeto Saberes e Valores na Educação Básica: letramento nas séries iniciais do EF, fez parte do programa Universidade Sem Fronteiras, com as mesmas parcerias do projeto Valores e saberes. Iniciou em fins de 2009 e terminou em fins de 2010. Antes desse período, a pesquisa sobre interlíngua na alfabetização já vinha sendo desenvolvida como parte do outro projeto. O Projeto Valores e Saberes também teve continuidade no ano de 2010, com outra equipe.

<sup>85</sup> Dicionário Contrastivo Português-Espanhol.

recursos pedagógicos disponíveis para o tratamento de interlíngua com vistas ao estímulo da produção textual, uma vez que todas as escolas dispunham de dicionários.

Planejamos analisar, então, o uso do dicionário como recurso pedagógico na alfabetização. Enquanto eram desenvolvidos os trabalhos de pré-alfabetização, no primeiro semestre de 2010, para verificação das habilidades das crianças nos exercícios de prontidão, fizemos a sondagem dos dicionários existentes nas escolas, para utilizá-los como recurso pedagógico. Concluímos que os dicionários à disposição não estavam adequados para a empreitada. Decidimos pela elaboração de nosso próprio glossário tipológico para a faixa etária, com as características inerentes à amostra.

Um dicionário direcionado para as crianças, condizente com nossas necessidades, deveria aliar características pedagógicas às características da amostra: crianças em fase inicial de alfabetização, filhas de pescadores (em grande parte), ilhéus em sua maioria, de periferia.

Depois de extensivas pesquisas de campo, delineamos, então, um *Caderno de Atividades*, com textos criados a partir de temas geradores originados na própria comunidade linguística, estabelecidos por quatro eixos: identidade individual, fazer profissional, relação com o meio ambiente e manifestação cultural. Assentamos que, um dicionário pedagógico destinado a crianças na faixa etária de 5 a 6 anos, com as características de nossa amostra, deveria conter muitas ilustrações, com exercícios para pintar, desenhar e recortar. Ao Caderno de Atividades acoplou-se um dicionário pedagógico (glossário) com entradas explicativas do léxico presente nos textos. O objetivo do Caderno era o mesmo dos outros recursos, ou seja, ajudar no desenvolvimento de interlíngua em LM para a alfabetização das crianças em fase inicial de escolarização.

Outro passo importante foi o aprofundamento nos estudos das Ciências Lexicográficas, na discussão teórica, estabelecimento da tipologia e estruturas lexicográficas, com vistas à utilização do dicionário em classes de primeiro ano do ensino fundamental, com o objetivo de estimular o desenvolvimento de Interlíngua, que discutiremos em seguida.

#### 5. 4. 2 Léxico, Lexicografia e dicionário

O Léxico de uma língua abrange todo o universo conceitual dessa língua e se constitui em patrimônio da comunidade linguística em seu conjunto, embora seja manipulado e transformado, na oralidade, pelos indivíduos que se utilizam da língua, em seu processo de cognição da realidade. O sistema léxico representa a memória de uma língua, num determinado tempo e espaço e, assumindo as palavras de Biderman (2001[1978], p. 179), *é a somatória de toda a experiência acumulada de uma sociedade e do acervo de sua cultura*

*através das idades*. O patrimônio lexical de uma comunidade linguística evolui na mesma escala do progresso técnico-científico do povo que dela se utiliza.

Uma unidade lexical nasce a partir da formação de um conceito (processo cognitivo primário) e da nomeação da coisa que o gera (processo cognitivo secundário) (Biderman, 1998a), pelo grupo social que envolve a realidade concreta dessa categorização. Para concluir sobre o surgimento de uma unidade lexical, Biderman (1998a) afirma que

O léxico de uma língua constitui uma forma de registrar o conhecimento do universo. Ao dar nome aos referentes, o homem os classifica simultaneamente. Assim, a nomeação da realidade pode ser considerada como a etapa inicial do percurso científico do espírito humano de conhecimento do universo. Ao identificar semelhanças e, inversamente, discriminar os traços distintivos que individualizam esses referentes em entidades distintas, o homem foi estruturando o mundo que o cerca, rotulando essas entidades discriminadas. É esse processo de nomeação que gerou e gera o léxico das línguas naturais. (...) A geração do léxico se processou e se processa através de atos sucessivos de cognição da realidade e da categorização da experiência, caracterizada em signos linguísticos: as palavras. (...) Cada língua traduz o mundo e a realidade social segundo seu próprio modelo, refletindo uma cosmovisão que lhe é própria, expressas nas suas categorias gramaticais e léxicas (BIDERMAN, 1998a, p. 91-92-93).

Os estudiosos que tratam do Léxico, entre eles Biderman (2001[1998]) e Isquierdo & Alves (2007), classificam as pesquisas nesta área em três disciplinas:

- a) Lexicologia: tem como objeto de estudo a palavra como unidade lexical, sua categorização e estruturação, em seus aspectos formais e significativos;
- b) Lexicografia: a melhor definição para lexicografia é a ciência dos dicionários (Biderman, 2001[1998]). A Lexicografia trata da organização das palavras nos dicionários, tanto como obra didática, como obra para registrar o acervo lexical de um idioma;
- c) Terminologia: tem como objeto de estudo o próprio termo, a palavra analisada em um contexto especializado, bem como a organização desses termos nessas obras especializadas.

Centraremos nosso enfoque nos estudos lexicográficos, que nos interessam para o momento. A origem da Lexicografia, segundo Poza (2009), remonta aos primeiros estudos dos textos homéricos (por volta dos anos 600 a 300 a.C.) e pode ser concebida como um ramo dos estudos filológicos. Tratava-se de estudo de listas de vocábulos que continham explicações sobre palavras que pertenciam a outras variedades de línguas. Os primeiros dicionários de origem hispânica surgiram em contextos de estudos plurilingues, entre o latim e as línguas romances, ao redor do século XV, e consolidaram-se, mais tarde, por volta dos séculos XVI-XVII, com a elaboração dos primeiros dicionários monolíngues e bilíngues relacionando o latim e as línguas românicas modernas (Biderman (1984; 2001[1998], p. 17).

A Lexicografia pode ser definida, de forma mais abrangente, como a ciência que estuda os princípios teóricos e técnicos necessários à elaboração de dicionários e pode ser dividida em dois ramos de estudo: teórico e prático. Por estes aspectos, Borba (2003) e Welker (2004), entre outros lexicógrafos, distinguem dois campos de atuação da lexicografia: a lexicografia prática e a lexicografia teórica.

A lexicografia prática trata da montagem do dicionário, desde o estudo dos critérios para seleção de nomenclaturas de entrada, os sistemas de definição, delineamento da estrutura dos verbetes, critérios para remissões até o estudo de registro de variantes. A lexicografia teórica (ou metalexigrafia) ocupa-se em estabelecer princípios para descrição do léxico, em outras palavras, a metalexigrafia ocupa-se dos problemas envolvidos na elaboração do dicionário. Gomes (2007) afirma:

As duas ramificações apresentadas possuem como característica básica diferenciadora o aspecto mais teórico e o aspecto mais prático. Dentro desses aspectos, há também diferenças marcantes. A metalexigrafia ocupa-se da discussão teórica do conteúdo dos dicionários, do estabelecimento das tipologias e estruturas lexicográficas, bem como da crítica aos dicionários, tendo por base o uso que se faz dos mesmos. Já a lexicografia [propriamente dita] dedica-se à confecção da obra, à recolha do *corpus*, à manufatura do dicionário, tendo aí de decidir a maneira pela qual a língua é descrita, em uma primeira instância, e em seguida, tendo de decidir como apresentar ao consulente essa descrição realizada (GOMES, 2007, p. 73).

Em suma, a lexicografia prática ocupa-se da feitura de dicionários; a lexicografia teórica (metalexigrafia) ocupa-se de seus pressupostos teóricos.

A partir daí, podemos passar a incorporar a definição clássica de dicionário como coleção e lista de palavras que representa o acervo léxico-cultural de uma dada sociedade, e como o *grande depositário dos hábitos gráficos de uma língua* (Biderman, 2001[1978], p. 176).

O dicionário, do ponto de vista funcional e interacional, é obra de consulta, podendo funcionar como material didático; do ponto de vista estrutural, é uma obra constituída por um conjunto de macroestruturas (vertical, de entrada – os verbetes- e apêndices – apresentação, explicações, etc) e microestruturas (cada entrada individual e texto informativo); do ponto de vista discursivo, o dicionário é considerado uma obra destinada à consulta constituída de enunciados, visto que, ideologicamente, não é obra neutra. Neste último caso, embora transmita a impressão de neutralidade, em que ocorre o apagamento do sujeito da enunciação,

ela não é de todo uma obra neutra, pois reproduz o discurso da norma e, desse modo, impõe, legítima ou modaliza ideologias.

O uso didático do dicionário tem em mira três eixos de estudo: apoio para a prática da leitura, para a produção textual e para a análise linguística.

#### 5. 4. 3 Tipologia dos dicionários

Antes da existência dos dicionários como obra de consulta devidamente organizada, relacionada a textos homéricos, como nos revela Poza (2009), rudimentos similares para consulta levam-nos, há milênios no tempo, à antiga Babilônia, também conhecida como região sul da Mesopotâmia, ao redor do quarto milênio a.C.

Nessa região e nessa época, começou a arte da escrita, inicialmente, com objetivos comerciais. Numa sociedade econômica e culturalmente ativa, houve a necessidade de marcar os eventos históricos enriquecedores e as transações comerciais. As tabuletas mesopotâmicas surgiram com essa finalidade.

As tabuletas mesopotâmicas podem ser consideradas como rudimentos precursores dos primeiros dicionários. Eram blocos quadrados de argila, com aproximadamente 7,5 centímetros de largura, que cabiam confortavelmente na palma da mão (MANGUEL, 1997). O dicionário ancestral constituía-se de um livro de consulta formado por várias dessas tabuletas, mantidas numa bolsa ou caixa de couro. Para Manguel (1997),

com toda a probabilidade, a escrita foi inventada por motivos comerciais, para lembrar que um certo número de cabeças de gado pertencia a determinada família ou estava sendo transportada para determinado lugar. Um sinal escrito servia de dispositivo mnemônico: a figura de um boi significava um boi, para lembrar ao leitor que a transação era em bois, quantos bois estavam em jogo e, talvez, os nomes do comprador e do vendedor. A memória, nessa forma é também um documento, o registro de tal transação (MANGUEL, 1997, 206).

Assim, podemos supor que o dicionário primitivo era uma tabuleta de argila, em que eram esculpidos (desenhados) sinais por meio de estiletas. No segundo milênio a.C., os pictogramas evoluíram e passaram a representar não apenas objetos retratados, mas também as ideias associadas a esses objetos. A escrita mesopotâmica passou de pictográfica a cuneiforme (do lat. *cuneus*, cunha), adquirindo valor fonético. As primeiras formas escritas eram feitas por indivíduos especializados (os escribas) e eram listas para ser lidas (mais ou menos, ao estilo do que afirma Poza, 2009). Em torno do séc. III, apareceram as glosas (ou glossários) que têm como seu maior representante o *Appendix Probi*. A lexicografia moderna

surgiu a partir do séc. XV, na forma dos *thesauri*, representantes dos primeiros dicionários da era moderna.

Atualmente, de acordo com Welker (2004), a tipologia dos dicionários varia segundo o enfoque dado. A título de exemplificação, transcrevemos a tipologia proposta por Sčerba (1940, *apud*, Welker, 2004, p. 35) que classifica os dicionários, contrastivamente, nos seguintes tipos:

- a) dicionário normativo *versus* dicionário descritivo;
- b) enciclopédia *versus* dicionário (o dicionário também deve arrolar nomes próprios, mas as informações são diferentes daquelas encontradas nas enciclopédias);
- c) dicionário comum *versus* ‘concordância’ (nesta última, todas as palavras são listadas junto com todas as citações/abonações que podem ser encontradas em textos, por exemplo, no caso de uma língua morta);
- d) dicionário comum *versus* dicionário ideológico (que agrupa ideias ou assuntos);
- e) dicionário com definições (monolíngue) *versus* dicionário com traduções (bilíngue ou multilíngue);
- f) dicionário histórico *versus* dicionário não histórico.

Biderman (2001a[1998]) classifica os dicionários (depreende-se de seus escritos), basicamente, em dicionários monolíngues e dicionários bilíngues. Dentro desse enfoque, a autora propõe uma tipologia dos dicionários monolíngues em:

- a) dicionários de língua;
- b) dicionários analógicos (ou ideológicos);
- c) dicionários temáticos ou especializados (de verbos e/ou regência verbal, de sinônimos e antônimos);
- d) dicionários etimológicos;
- e) dicionários históricos;
- f) dicionários terminológicos das diferentes áreas do conhecimento como astronomia, biologia, comunicações, direito, ecologia, eletricidade, física, geologia e geomorfologia, informática, medicina, metalurgia, psicologia, química, etc.

O objetivo claro de Biderman (2001a[1998]) é estudar os dicionários de língua na contemporaneidade. Na continuidade de seus estudos, a autora esboça um conjunto de argumentos a respeito da arquitetura de um dicionário de língua, os métodos e técnicas de pesquisa para a composição desse tipo de dicionário, além de subdividir os dicionários de língua em subgrupos - o dicionário padrão, o dicionário geral, o dicionário escolar, o

dicionário infantil e os minidicionários, classificando-os de acordo com o número de entradas ou verbetes<sup>86</sup>.

Ferreira (AURELINHO, 2005) classifica os dicionários de acordo com a função a que se destinam em:

- a) Dicionários bilíngues;
- b) Dicionários de rimas;
- c) Dicionários de provérbios e ditos populares;
- d) Dicionários de símbolos.

Há muitas outras classificações propostas e, cujas conotações variam, como dissemos antes, segundo os enfoques dado à obra lexicográfica. Amorim (2003), de maneira pedagógica, por exemplo, classifica os dicionários em:

- a) dicionário de línguas: trata dos aspectos fonéticos gramaticais e semânticos de uma língua;
- b) dicionário geral: é constituído por unidades lexicais;
- c) tesouro;
- d) dicionário especial;
- e) dicionário enciclopédico;
- f) dicionário ilustrado;
- g) dicionário histórico;
- h) dicionário multilíngue;
- i) dicionário de tradução;
- j) dicionário terminológico.

Vimos que não existe uma linha demarcatória precisa para a classificação dos dicionários. Alguns pesquisadores adotam o enfoque pedagógico, outros o enfoque estrutural, outros, ainda, privilegiam o enfoque quantitativo de lexias. De nosso lado, neste trabalho, faremos uma incursão superficial sobre os estudos metalexiconográficos para projetar a tipologia

---

<sup>86</sup> Com relação aos dicionários de língua, estudados por Biderman (2001b[1998]), a referida autora subdivide-os em quatro categorias, de acordo com o número de verbetes que possuem:

- a) Dicionário infantil e/ou básico (com 5.000 a 10.000 verbetes);
- b) Dicionário escolar (entre 10.000 e 30.000 verbetes);
- c) Dicionário padrão (de 50.000 a 70.000 verbetes);
- d) Thesauri (até 500.000 verbetes).

Essa classificação, pelo número de verbetes, é variável segundo os diversos pesquisadores.

de um dicionário pedagógico monolíngue contrastivo, direcionado para crianças em fase inicial de alfabetização, de escolas públicas, moradoras das ilhas. Para esta tarefa, seguiremos as orientações metodológicas de coleta de dados e a tipologia para elaboração de um dicionário monolíngue contrastivo, segundo o que apregoam Werner (2006), Durão, Werner (2007), Durão (2009), Durão, Sastre & Werner (2009).

#### 5. 4. 4 A contribuição dos estudos lexicográficos para a análise de interlíngua

A análise de interlíngua em crianças na alfabetização tem como referência os fatos do mundo e baseia-se no estudo dos complexos mecanismos cerebrais ativados no processo de aquisição/aprendizagem, que levam em conta a capacidade de memorização seletiva do aprendiz, que possibilita a elaboração de diferentes estratégias de aquisição/aprendizagem.

O desenvolvimento de interlíngua na alfabetização tem a ver com a qualidade dos recursos didáticos a que o aprendiz está exposto. O material didático deve:

1. atuar no sentido de estimular a capacidade de memória;
2. facilitar a lembrança (codificação de dados e recuperação das informações) e evitar o esquecimento de informações;
3. priorizar a exposição reiterada às informações, minimizando as falhas no seu armazenamento (passagem da memória de trabalho para a memória de longo prazo) e as falhas na contextualização das informações;
4. estimular a projeção de estratégias;
5. propiciar a verificação das habilidades (demonstração concreta dos conhecimentos obtidos na interlíngua).

Depois de pesquisa intensiva, concluímos que um dos poucos materiais à disposição do aluno para isso, nas escolas, é o dicionário. Antes de mais nada, algumas providências devem ser tomadas quanto ao uso do dicionário em sala de aula, como por exemplo, decidir qual o tipo de dicionário mais adequado ao grupo que está sendo alfabetizado, seus objetivos, mostrar ao aprendiz as múltiplas funções do dicionário, orientar no manuseio do dicionário, etc.

Uma das vantagens do uso do dicionário, em sala de aula, é que ele pode ser utilizado em qualquer nível gramatical.

A elaboração de um dicionário, porém, é tarefa complexa. A noção de complexidade avoluma-se, se pensarmos o trabalho a ser despendido na construção de um dicionário de língua. Muito mais, ainda, se o trabalho se direciona para a construção de um dicionário de caráter contrastivo, como discutiremos adiante. Outras variantes podem estar envolvidas na

confeção de um dicionário, como sua característica pedagógica. E é exatamente essa a proposta que tentaremos esboçar a partir de agora: a pesquisa tipológica de um dicionário pedagógico monolíngue contrastivo com vistas ao estímulo de interlíngua de crianças em fase de alfabetização.

Um dicionário com tais características (pedagógico monolíngue contrastivo) diferencia-se de um dicionário geral, de um dicionário infantil, de um dicionário escolar ou de um minidicionário, nos moldes que existem no mercado. Quanto ao uso, destina-se a uma parcela específica da população (no nosso caso, por exemplo, à educação no campo). Por este motivo, a seleção dos lemas que comporão a arquitetura de um dicionário pedagógico monolíngue contrastivo deve diferenciar-se, em primeiro lugar, pela metodologia de coleta de dados de sua base lexical.

Em segundo lugar, outro problema particular na elaboração dos dicionários pedagógicos monolíngues contrastivos está nas características qualitativas de sua arquitetura, isto é, na forma de apresentação dos lemas, a sua delimitação (deve ser pouco extenso) e, na seleção das entradas, a definição do que vem a ser variante de uma forma variável no arcabouço da língua.

Nesta proposta, trabalhamos com um dicionário pedagógico monolíngue contrastivo relacionado a ilustrações que digam respeito ao fazer diário das comunidades envolvidas e que, já na apresentação das entradas, deve estimular a memória visual e a memória léxico-semântica das crianças. Deve reforçar também, de imediato, a estratégia da transferência. Nosso objetivo é que a criança aprenda uma língua funcionalmente, para dela se valer de maneira concreta e produtiva. Um dicionário pedagógico monolíngue contrastivo, nesses moldes, pode ser suporte para um letramento de qualidade.

Continuaremos a tratar deste assunto em seções posteriores.

## 5. 5 Aspectos da lexicografia no mundo e no Brasil: dos dicionários gerais aos dicionários didáticos

Como mencionamos anteriormente, a prática lexicográfica é antiga. Os primeiros escritos de que temos notícia nesse gênero são testemunhos escritos na forma de glossários<sup>87</sup>

---

<sup>87</sup> Conforme o dicionário Houais, vocabulário ou livro em que se explicam palavras de significação obscura, elucidário.

que remontam às antigas civilizações anteriores à nossa era (egípcios, babilônios, acádios, gregos). Para Biderman (2001 [1998], p. 17), contudo, tais obras, *não passavam de listas de palavras explicativas para auxiliar o leitor de textos da antiguidade clássica e da Bíblia em sua interpretação*. Não tinham o caráter lexicográfico como denominamos hoje e consistiam, apenas, de uma tentativa de catalogação do acervo lexical com objetivos comerciais e culturais. Ainda, segundo a mesma autora, a Lexicografia só foi aparecer nos tempos modernos.

Amorim (2003) considera que a obra de Varrão, *De língua Latina*, possuía algum caráter lexicográfico, no século I a. C, mas os primeiros dicionários oriundos de pesquisa lexicográfica extensa aparecem após o surgimento da imprensa. Os estudos lexicográficos como disciplina linguística remontam, aproximadamente, ao século XVI, mas adquirem importância no século XIX com a Linguística Moderna. Os primeiros dicionários europeus são resultantes da comparação entre o latim e as diversas línguas romance e tinham características bilíngues. Em seguida, buscando reflexões linguísticas sobre as línguas nos diversos territórios, aparecem os dicionários monolíngues.

Ainda segundo Amorim (2003), a produção lexicográfica, em língua espanhola, tem origem no século XV com a obra de Alonso Palencia, *Universal Vocabulário* e o *Vocabulário Latino Español*, de Antonio de Nebrija. Em Portugal, os melhores dicionários só foram editados a partir do século XVIII, entre eles, o *Vocabulário Portuguez e Latino*, de Padre Rafael Bluteau (1712-1721) e o *Dicionário da Língua Portuguesa*, de Antonio Moraes e Silva (1789). Mas, segundo Murakawa (2007), a primeira obra lexicográfica bilíngue em língua portuguesa é o *Dictionarium ex Lusitanico in Latinum Sermonem*, de autoria de Jerônimo Cardoso (1500-1569) e, em seguida, o *Dictionarium Lusitanico-Latinum*, de Agostinho Barbosa (1590-1649). No Brasil, a maioria dos pesquisadores da área (entre eles, Biderman (1984), Welker (2006)), considera Antonio de Moraes Silva o primeiro lexicógrafo brasileiro, com a obra referida *Dicionário da Língua Portuguesa* (1789).

O estudo do léxico, no Brasil, pode ser separado em duas categorias, os estudos da lexicografia prática (envolve a feitura de dicionários) e os estudos da lexicografia teórica (metalexigrafia ou o estudo dos problemas que envolvem o dicionário, sua pesquisa e sua crítica). Ao primeiro grupo pertencem os dicionários gerais e dicionários de especialidades. Interessam-nos, neste momento, os dicionários gerais.

Os primeiros dicionários gerais em circulação no Brasil, os grandes dicionários alfabéticos, foram publicados em Portugal, como foi o caso do *Dicionário de Língua Portuguesa* (de Moraes Silva). Posteriormente, em fases distintas da história nacional, em

uma ordem cronológica de citação podemos arrolar a publicação do *Grande e novíssimo dicionário da língua portuguesa* (Laudelino Freire, 1939-1944), o *Pequeno Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa* (Lima Barroso, 1938), o *Dicionário Etimológico da Língua Portuguesa* (Antenor Nascentes, edição primeira e única, 1932), *Dicionário Prático da Língua Nacional* (José Mesquita de Carvalho, 1946), *Dicionário Brasileiro Contemporâneo* (organizado por Francisco Fernandes, com a colaboração de F. Marques Guimarães, 1953), o *Dicionário Contemporâneo de Língua Portuguesa* (Caldas Aulete, 1958, editado pela Delta)<sup>88</sup>, o *Novo Dicionário Brasileiro Melhoramentos* (organizado por Adalberto Prado e Silva, 1962), *Dicionário Brasileiro de Língua Portuguesa* (organizado por Adalberto Prado e Silva, 2 volumes, 1975).

Não se pode deixar de mencionar, neste contexto, os cinco grandes dicionários brasileiros contemporâneos: *Novo Dicionário da Língua Portuguesa*<sup>89</sup>, Aurélio (Aurélio Buarque de Holanda, 1975), o *Michaelis: Moderno Dicionário da Língua Portuguesa* (1998), o *Dicionário Houaiss da Língua Portuguesa* (Antônio Houaiss, 2001). Em dias mais recentes foram publicados o *Dicionário de Usos do Português do Brasil* (DUP, organizado por Francisco S. Borba, 2002) e o *Dicionário UNESP da Língua Portuguesa* (2004).

A respeito das obras metalexigráficas, podemos dizer que pertencem à realidade recente do Brasil. A metalexigrafia passa a ter existência somente a partir de 1971, com a instituição da disciplina Lexicologia e Lexicografia, na USP, conforme conta Barbosa, (1995a), apud, Welker (2004, p. 12). De lá para cá, a partir da década de 80, muitas dissertações e teses foram defendidas nessa área, indicando a proficuidade dos estudos metalexigráficos.

---

<sup>88</sup> Tive a oportunidade de consultar o Caldas Aulete. Achei interessante a apresentação da obra, valorizando a contribuição de Nascentes e Garcia, e transcrevo do jeito que encontrei:

*Como informa a edição brasileira, essa obra é  
Atualizada, revista e consideravelmente aumentada pela introdução dos vocábulos em uso no Brasil, pelo  
registro completo de termos técnicos e científicos e pela averbação sistemática de étimos*

*por*

**HAMILCAR DE GARCIA**

*Com um estudo sobre a Origem e Evolução da Língua Portuguêsa, sua Expansão no  
Brasil, e uma Exposição da Pronúncia Normal Brasileira*

*por*

**ANTENOR NASCENTES**

<sup>89</sup> Houve três edições do Aurélio, a primeira de 1975; a segunda, de 1986; e a terceira, com o nome de *Novo Aurélio: o dicionário da Língua Portuguesa: século XXI*, de 1999.

A lexicografia evoluiu grandemente no século XX, quando surgiram os dicionários de caráter didático, inicialmente, como uma forma resumida dos grandes dicionários, como por exemplo, o minidicionário Aurélio, e não tinham nenhuma preocupação didática.

No século XXI, ao lado de dicionários impressos de qualidade, deparamo-nos com obras que permitem o acesso ao sistema informatizado. A partir de 2003, com o intuito de normatizar o que se passou a denominar de dicionário escolar ou dicionário didático, o Ministério da Educação, através do Programa Nacional do Livro Didático (PNLD), direcionou as avaliações dos dicionários destinados ao ensino em todo o Brasil. O objetivo do MEC era a utilização do dicionário como, além de obra de consulta, auxiliar nos três eixos de ensino, propiciando leitura e produção de textos, aquisição e domínio das regras gramaticais e ortográficas. As publicações avaliadas pelo MEC receberam o rótulo de *obra de referência de qualidade*.

Para que o dicionário escolar receba este título, é necessário o preenchimento de certos requisitos estipulados pelo MEC. De acordo com o site [www.fnnde.gov.br](http://www.fnnde.gov.br), o edital PNLD/2006 estabelece as seguintes características para o dicionário escolar:

1. Quanto ao tipo, de acordo com o público-alvo a que se destinam, os dicionários escolares classificam-se em:

#### QUADRO 17: TIPOS DE DICIONÁRIOS ESCOLARES

Tipo	Verbetes	Destinação
Tipo 1	Com 1000 a 3000	Adequados à introdução das crianças a este tipo de obra.
Tipo 2	Com 3500 a 10000	Apropriados para alunos em fase de consolidação do domínio da escrita.
Tipo 3	Com 19000 a 35000	Direcionados para alunos que já começam a dominar a escrita.

2. Quanto à descrição da proposta lexicográfica, o dicionário escolar deve levar em conta:

- a) O nível de escolaridade do aluno;
- b) O critério de seleção vocabular que presidiu a organização da obra;
- c) O critério de seleção de temas (em caso de obras temáticas);
- d) Número total de entradas;
- e) Número total de ilustrações;
- f) Tamanho e tipo de fonte empregada.

A partir dessas normas e seguindo o disposto no edital PNLD/2006, os dicionários escolares estão direcionados da seguinte maneira para o ensino fundamental:

As turmas de 1<sup>a</sup>. e 2<sup>a</sup>. séries recebem dicionários do Tipo 1 e do Tipo 2, enquanto as de 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries recebem os do Tipo 2 e do Tipo 3. Nas redes públicas que adotam o ensino fundamental de 9 anos, o primeiro grupo é formado pelos alunos de 1<sup>a</sup>. à 3<sup>a</sup>. séries e o segundo grupo pelos alunos de 4<sup>a</sup>. e 5<sup>a</sup>. séries.

Num quadro-resumo (retirado de AMORIM, 2003), teríamos:

QUADRO 18: QUADRO-RESUMO DOS TIPOS DE DICIONÁRIOS

Público-alvo	Acervo	EF (8 anos)	EF (9 anos)
Turmas em fase de alfabetização	Acervo 1: composto por dicionários de tipo 1 e 2	1 <sup>a</sup> . e 2 <sup>a</sup> . séries	1 <sup>o</sup> . ao 3 <sup>o</sup> . ano
Turmas em processo de desenvolvimento da língua escrita	Acervo 2: composto por dicionários de tipo 2 e 3	3 <sup>a</sup> . e 4 <sup>a</sup> . séries	4 <sup>o</sup> . e 5 <sup>o</sup> . anos

Atualmente, os países de maior tradição lexicográfica são a França, a Alemanha, o Reino Unido, e a Espanha.

#### 5. 6 Análise crítica dos dicionários infantis à disposição no Brasil

Após decidirmos pelo uso do dicionário na pesquisa, a primeira atitude foi recorrer aos dicionários acessíveis no mercado para o trabalho com as crianças em fase inicial de alfabetização (os minidicionários e dicionários infantis). O trabalho seguinte, após a análise crítica das obras pesquisadas, foi decidir sobre a adequação desses dicionários às atividades que se tinha em mente no projeto. Devido às peculiaridades da amostra, notamos a inadequação. De acordo com orientações do MEC, contidas no Edital PNLD/2006, um dicionário escolar adequado à amostra em questão deve possuir as seguintes características:

- a) a obra lexicográfica deve seguir o nível de escolaridade do aluno quanto ao critério de seleção vocabular, a escolha das ilustrações, temas e entradas, tamanhos e tipos de fontes empregadas;
- b) como se trata de crianças em fase inicial de alfabetização, de acordo com o edital, o acervo deve ser composto por dicionários do tipo 1 e do tipo 2. Se supusermos certa gradação de conteúdos, obviamente, o mais indicado para o início dos trabalhos com crianças em fase de alfabetização é o do tipo 1;
- c) se imaginarmos um dicionário escolar de tipo 1, apregoado pelo PNLD, o número de verbetes deve variar entre um mínimo de 1000 e um máximo de 3000.

### 5. 6. 1 Análise crítica de alguns dicionários escolares

O objetivo desta análise é verificar a adequação das obras disponíveis para utilização como recurso pedagógico com crianças em fase inicial de alfabetização. Foram analisados os seguintes dicionários:

a) *Dicionário Aurélio Júnior*: na apresentação da obra constam os seguintes tópicos: prefácio; chave do dicionário; nosso alfabeto e o alfabeto grego; o dicionário e o uso das palavras; abreviaturas; resumo gramatical. Em seguida, vem a apresentação lexical por ordem alfabética.

Número de verbetes: 29900.

Não menciona formatação.

Tipo L.

Em seu prefácio, este dicionário deixa claro que um de seus objetivos mais importantes é *apresentar uma descrição atual da língua portuguesa para estudantes já alfabetizados (... e que estão ampliando suas competências lingüísticas)*. Os verbetes estão selecionados para um público infantil de 3<sup>a</sup>. e 4<sup>a</sup>. séries (e eventualmente de 5<sup>a</sup>).

b) *Minidicionário Houaiss*: a obra apresenta os seguintes tópicos: palavras iniciais; chave do uso; como é o dicionário; abreviações, rubricas e sinais; gramática; conjugação dos verbos; o dicionário.

Número de verbetes: 27036.

Formatação: tipologia serifada, 7.

Tipo L.

Afirma o autor: *atentamos para a linguagem e a concisão das definições especificamente em relação ao seu público-alvo, os alunos do ensino fundamental – embora não apenas esse.*

c) *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa* (Geraldo Mattos): a obra se apresenta com os seguintes tópicos: ajuda ao leitor; proposta lexicográfica; sinais e abreviaturas; léxico em ordem alfabética.

Número de verbetes: 19440.

Formatação: Times, 8.

Tipo L.

O dicionário se diz adequado a alunos desde as primeiras séries do ensino fundamental. De acordo com dados fornecidos pelo autor, a obra possui 230 ilustrações, 17

painéis. Aborda temas como aves, peixes, répteis, frutas, instrumentos musicais, instrumentos de medição, figuras geométricas, planetas, esportes, corpo humano e outros.

d) *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa* (Caldas Aulete): o sumário apresenta as seguintes partes: prefácio (Evanildo Bechara); o conceito e a proposta; como usar o dicionário; uma pequena gramática; paradigmas de conjugação; o dicionário; hierarquia militar brasileira; elementos de composição; minienciclopédia; quadro de países.

Número de verbetes: 29484.

Formatação: Nimrod, 6.

Tipo L.

As informações trazidas pelo dicionário indicam 220 ilustrações. A visão lexicográfica indica que *o universo de vocábulos foi eleito a partir de acervos da língua compatíveis com o uso a que se destina, contemplando a necessidade de estudantes a partir da 3ª. série do ensino fundamental.*

e) *Dicionário escolar da Língua Portuguesa* (Cegalla): está constituído pelo sumário; apresentação; como usar o dicionário, lista de abreviaturas, pequena gramática de língua portuguesa, Anexos.

Número de verbetes: cerca de 30000.

Formatação: não indicada.

Tipo L.

Informação fornecida: *este dicionário destina-se especialmente aos estudantes brasileiros da educação básica.*

f) *Minidicionário Luft*: as partes constituintes deste dicionário são as seguintes: sumário; saiba como usar; conheça o dicionário; sufixos formadores de substantivos, adjetivos e verbos; abreviaturas e siglas; resumo gramatical; regras de acentuação gráfica; modelos de conjugação verbal; fórmulas de tratamento; países, estados (Brasil), capitais e gentílicos (mundo e Brasil); blocos econômicos e políticos; numerais; correspondências entre os algarismos romanos e árabicos.

Número de verbetes: 20035.

Formatação: Cheltenham, 7,5.

Tipo L.

Segundo os autores, esta obra é *importante ferramenta na ampliação do conhecimento vocabular dos estudantes do ensino fundamental, sobretudo os que já contam com alguma fluência de leitura.*

g) *Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa*: está constituído das seguintes partes: este dicionário; abreviaturas usuais e sinais usados neste dicionário; léxico em ordem alfabética.

Número de verbetes: 34720.

Formatação: Frutigher 55 roman, 7,2

Tipo L.

De acordo com os autores, *este dicionário destina-se em especial a estudantes das últimas séries do primeiro segmento do ensino fundamental.*

h) *Aurelinho* (2005): está constituído das seguintes partes: sumário; prefácio; apresentação; chave do dicionário; as letras e os sinais; como usar este dicionário; dicionário; os numerais; tempo e direções; os estados do Brasil; coletivos de seres e objetos.

De acordo com as informações prestadas pelo autor, o dicionário foi *elaborado para atender a crianças em fase de alfabetização, mais exatamente aquelas nas duas primeiras séries do ensino fundamental. Este dicionário tem cerca de 3000 verbetes e mais de 400 ilustrações (...) A escolha das palavras deste dicionário foram feitas com base no uso das crianças no ambiente familiar e na escola, não deixando de lado o universo que as cerca, como a televisão e as notícias, as histórias em quadrinho e a literatura infantil, em geral, e a informática.*

Número de verbetes: ao redor de 3000.

Formatação: Frutiger, 12.

Neste dicionário, os autores criaram personagens com o intuito de interagir com as crianças e que são encarregados de criar uma relação prazerosa e motivadora com os pequenos leitores: um senhor arredondado parecido com a terra, outro personagem que parece um robô e outro com a forma de um foguetinho.

i) *Dicionário Aurélio Infantil da Língua Portuguesa* (com ilustrações de Ziraldo): está constituído das seguintes partes: prefácio; como procurar as palavras no dicionário; letras e sinais; numerais; abreviaturas; léxico em ordem alfabética.

De acordo com os autores, *o Dicionário Aurélio Infantil foi elaborado visando aos novos pequenos leitores que, mal saídos do processo de alfabetização, precisam familiarizar-se com as palavras e os seus significados*. Trazem os personagens criados por Ziraldo como o indiozinho Tininim e Tuiuiu, a Boneca de Piche, a onça Galileu, o coelho Geraldinho, o macaco Alan e todos os demais componentes da turma do Pererê.

Número de verbetes: não menciona.

Formatação: não mencionada.

j) *Dicionário Ilustrado de Português* (Biderman): está constituído de sumário; apresentação; como usar este dicionário; prefácio; abreviaturas e símbolos; A – Z; Anexos (mapa mundi, bandeira dos países, mapa do Brasil, bandeiras dos estados brasileiros, categorias gramaticais, origem das palavras, língua brasileira de sinais, animais, medidas, figuras geométricas, numerais, tempo).

Número de verbetes: mais de 5900 e mais de 750 imagens.

Formatação: Frutiger (corpos 7, 8, 9, 10) e Goudy (corpos 8, 9, 10).

## 5. 6. 2 Resultado da análise dos dicionários pesquisados

A partir da análise dos dicionários pesquisados retiramos as seguintes informações:

QUADRO 19: RESULTADO DA ANÁLISE DOS DICIONÁRIOS

Dicionário	Verbetes	Público-alvo	Ilustrações/gravuras
1	29900	3ª e 4ª séries do EF	Não tem
2	27036	Alunos do EF	Não tem
3	19440	EF	Painéis
4	29484	A partir da 3ª série EF	220
5	Ao redor de 30000	Educação básica	Não tem
6	20035	EF	Não tem
7	34720	Últimas séries do EF	Não tem
8	Ao redor de 3000	1ª e 2ª séries do EF	+400/personagens
9	Não menciona	Crianças alfabetizadas	Muitas/personagens
10	Mais de 5900	1ª e 2ª séries do EF	750 imagens

A partir do quadro, chegamos à conclusão de que as obras mais adequadas às crianças de 1ª. e 2ª. séries são as de número 8 e 10. Uma observação deve ser levada em conta: ambas

as obras foram feitas com adequação ao edital PNLD/2006. Por isso, possuem tipos, ilustrações e encadernação adequados. Mas o Aurélio Infantil (1989, número 9), ilustrado por Ziraldo, também faz isso com maestria.

Ainda que sejam os mais indicados para as crianças, têm pecados comuns: são dicionários de *gente grande* aplicados para crianças, procuram ser abrangentes demais, utilizam contextos de funcionalidade discutíveis (visão da criança como indivíduo ingênuo e manipulável), sua aplicabilidade como recurso didático deixa a desejar.

Tendo em vista o exposto, imaginamos um glossário tipológico com tema gerador nascido do contexto da amostra em questão, ou seja, de moradores de comunidades ribeirinhas. Para utilização do glossário como referência, imaginamos um conteúdo que fica delineado de acordo com o Caderno de Atividades mostrado a seguir.

## 5. 7 Glossário prototípico para a alfabetização de crianças da 1ª. série do EF: caminhando para o desenvolvimento de IL

### 5. 7. 1 Dicionário *versus* dicionário contrastivo

No limiar do século XXI, muitos pesquisadores da área da LC salientam a necessidade da extensão das abordagens contrastivas a outros domínios (ressalte-se a observação de König (2010) à página 163). Por este aspecto, há interessantes casos de aproximação da LC com a Lexicografia, por exemplo. Uma dessas contribuições está na proposição de dicionários de caráter contrastivo.

Os dicionários de língua classificam-se em monolíngues e bilíngues (ou, eventualmente, plurilíngues). Os dicionários monolíngues caracterizam-se por apresentar *definições*, enquanto os dicionários bilíngues caracterizam-se por apresentar *definições equivalentes* (DURÃO, 2009, p. 18). Um dicionário contrastivo, quer monolíngue, quer bilíngue, diferencia-se dos dicionários não contrastivos pelo aspecto da arquitetura<sup>90</sup> das entradas e pelo conteúdo, na tentativa de descrição de uma língua por meio do contraste entre sistemas linguísticos. O dicionário monolíngue contrastivo faz essa descrição levando em conta socioletos de uma mesma LM. O dicionário bilíngue contrastivo faz essa descrição pela comparação do sistema linguístico de uma língua L1 com outra língua L2.

---

<sup>90</sup> Sobre a arquitetura de um dicionário de língua, reporta-se a Biderman (2001a[1998]).

Muitas dificuldades concorrem para a elaboração de um dicionário de caráter contrastivo e, como afirmamos anteriormente, entre as principais, destacam-se a questão da delimitação, da base lexical para seleção de verbetes e a definição de variantes.

### 5. 7. 2 Arquitetura e seleção de verbetes no dicionário contrastivo

A delimitação de um dicionário varia de acordo com sua destinação. Por este critério, segundo Biderman (2001a), os dicionários podem classificar-se em padrão, escolar e infantil. Um dicionário padrão, normalmente, possui entre 50.000 a 70.000 verbetes; o dicionário escolar beira os 25.000 verbetes; e o dicionário infantil possui entre 10.000 a 5.000 verbetes.

De qualquer maneira, quer se trate de dicionário de língua ou outro tipo (analógico, temático, etimológico, etc), a obra lexicográfica deve ser caracterizada, ao mesmo tempo, como produto cultural e comercial. Por este aspecto, a arquitetura de um dicionário contrastivo reveste-se de maior dificuldade, pois deve reunir as características de um dicionário geral da língua no que respeita às definições, e as características de um dicionário contrastivo no tratamento do sistema linguístico, com a preocupação de não se tornar um compêndio gramatical.

O segundo problema mencionado anteriormente, a base lexical que servirá para a seleção de unidades léxicas de entrada, que formarão a macroestrutura de um dicionário monolíngue contrastivo, depende do propósito a que se destina o dicionário. No caso específico desta pesquisa, nosso objetivo é estudar a arquitetura de um dicionário monolíngue contrastivo com propósitos pedagógicos. Ou seja, nosso propósito é elaborar um dicionário monolíngue contrastivo pedagógico, auxiliar para a aquisição/aprendizagem de crianças em fase inicial de escolarização, moradoras das ilhas do litoral paranaense.

Com o intuito de disponibilizar uma base de dados lexicais para este fim, a princípio, desenvolvemos pesquisa de campo com os moradores das ilhas onde o trabalho foi desenvolvido (Valadares e Amparo)<sup>91</sup>. Este trabalho de coleta de dados possui cunho sociolinguístico, e baseia-se no ALIB (2001). A pesquisa sociolinguística de coleta de dados de base lexical está formada por questionário com 34 questões envolvendo dados

---

<sup>91</sup> A pesquisa sociolinguística englobou Valadares (aproximadamente 5000 famílias, entre pescadores, a minoria, e não pescadores) e Amparo (aproximadamente 100 famílias, em sua quase totalidade, pescadores). Por este motivo, privilegiamos os dados da pesquisa feita na Ilha de Amparo.

socioeconômicos, mais 70 questões orientadas por dois questionários, o questionário fonético-fonológico (QFF) e questionário léxico-semântico (QLS), (para maiores detalhes, consultar o Anexo 7).

O terceiro problema é de mais difícil tratamento e envolve pesquisas abrangentes. Neste trabalho, destacamos, de início, a distinção entre socioletos, ou seja, do que pode ser considerado sistema padrão e sistema não padrão. Neste caso, acataremos como padrão dialetal a norma escolar, ideologicamente veiculada pela escola, em contraste com a variedade dialetal disseminada nas ilhas. Ainda sobre este assunto, outro ponto importante é deixar bem delimitada a distinção entre o que se entende por variável e o que se entende por forma(s) variante(s) de uma mesma variável. Esta tarefa, a princípio, parece mais complexa, e será resolvida de acordo com as orientações da sociolinguística (LABOV, 1972), com coleta de dados direcionada, especialmente, para a comunidade onde se realiza a pesquisa. A partir deste embasamento, Tarallo (1990, p.8) assume que às formas linguísticas em variação dá-se o nome de *variantes*. Variantes são as diversas possibilidades de dizer a mesma coisa em um mesmo contexto, e com o mesmo valor de verdade. A um conjunto de variantes dá-se o nome de *variável* linguística.

Um dicionário contrastivo deve levar em conta esses critérios, como aplicaremos em seguida.

### 5. 7. 3 O Caderno de Atividades

Um glossário, pela sua definição<sup>92</sup>, suscita a existência de algo (um texto, por exemplo) para ser explicado. Com o intuito de criar um glossário para esta pesquisa, para ser aplicado com os alunos, elaboramos o Caderno de Atividades (TOLEDO & TOLEDO, 2010)<sup>93</sup>.

Em sua apresentação, os autores assumem como propósito tratar a questão do analfabetismo funcional, com a proposição de práticas pedagógicas inovadoras, pensando a

---

<sup>92</sup> Conforme Ferreira (1986), [Do lat. *Glossariu*]. S.m. 1. Vocabulário ou livro em que se explicam palavras de significação obscura, elucidário. 2. Dicionário de termos técnicos, científicos, poéticos, etc. 3. Vocabulário que figura como apêndice a uma obra, principalmente, para elucidação de palavras e expressões regionais ou pouco usadas (...) 4. Léxico de um autor, que figura, em geral, como apêndice a uma edição crítica (...).

<sup>93</sup> O Caderno de Atividades, como resumimos aqui, tem o nome mais pomposo de *Caderno de Atividades: o dicionário como recurso especializado para a alfabetização de crianças em fase inicial de escolarização* (TOLEDO & TOLEDO, 2010).

alfabetização em termos de práticas sociais de letramento e oralidade. Os temas geradores da obra, bem como a problematização dos eventos de letramento florescem no seio das comunidades sociohistoricamente construídas, fruto de um ambiente físico e cultural bem definido, e contempla as comunidades ribeirinhas e/ou rurais. As atividades de alfabetização se concretizam em quatro eixos: a valorização do ser humano em sua identidade histórica, em seu fazer profissional, na relação sustentada que mantém com seu meio ambiente e em suas manifestações culturais. Os procedimentos pedagógicos são reforçados por atividades educativas e exercícios de análise linguística. O caderno utiliza o recurso do dicionário direcionado para a primeira série e procura reforçar a memória visual, a memória léxico-semântica e sintática do aprendiz, exclusivo para os temas propostos.

As atividades do caderno foram divididas da maneira apresentada a seguir.

## I Atividade Introdutória: revisão do alfabeto

1ª. Parte: Vamos rever o alfabeto (vogais e consoantes).

A a	À à	J j	Ĵ ĵ	S s	Š š
B b	Ɓ ɓ	K k	Ƙ ƙ	T t	Ƨ Ƨ
C c	Ƈ ƈ	L l	ƚ ƚ	U u	Ʊ Ʊ
D d	Ɖ ɖ	M m	ƞ ɱ	V v	Ƶ ƶ
E e	Ɛ ɛ	N n	Ɗ ɳ	W w	Ʒ ƴ
F f	Ƒ ƒ	O o	Ɔ ɔ	X x	Ƴ ƴ
G g	Ɠ ɠ	P p	Ɔ ɔ	Y y	Ʒ ƴ
H h	Ƨ ɥ	Q q	Ɔ ɔ	Z z	Ʒ ƴ
I i	Ɛ ɛ	R r	Ɔ ɔ		

## Exercícios:

1- Copie as letras que formam o seu nome.

2- Copie as letras que formam o nome de um amigo(a).

2ª. Parte: vogais e consoantes.

1- Este (esta) sou eu. Meu primeiro nome é:



--	--

1- Faça um círculo nas letras que compõem seu nome

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z
---

2- Quais são as vogais com que você escreveu seu nome?

--

3- Quais são as consoantes com que você escreveu seu nome?

--

4- Quantas letras tem o seu nome?

--

5- Quantas vogais tem o seu nome?

--

6- Quantas consoantes tem o seu nome?

--

## II Atividade 1: Identidade individual – Minha História

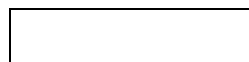
## Minha História

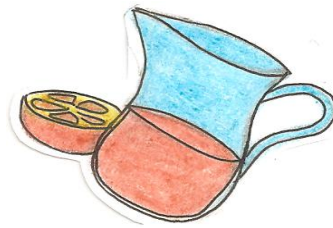
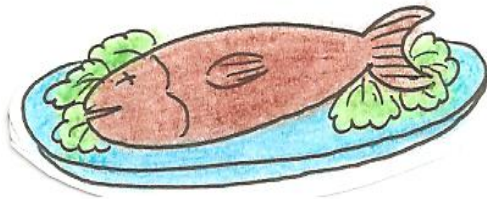
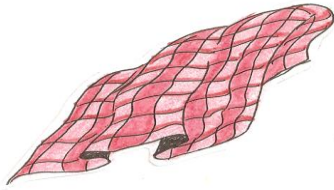


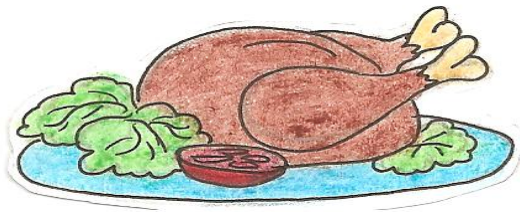
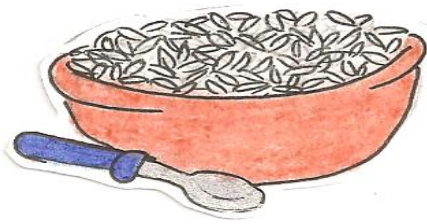
Esta é minha família. Meu padrasto se chama Paulo e tem uma filha que se chama Aninha. O nome de minha mãe é Marta. Vovó Francisca mora conosco. Eu me chamo Lino e tenho um gatinho chamado Juju. Nós moramos na ilha de Amparo.

1ª. Parte: Entendimento do texto:

1- Com a ajuda da professora, leia no glossário, ao fim do caderno, a definição das figuras dadas abaixo. Em seguida, recorte o nome de cada uma delas do quadro e junte ao desenho.





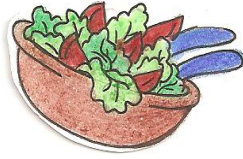
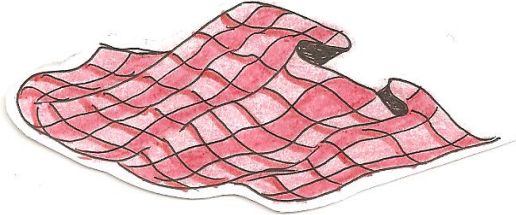
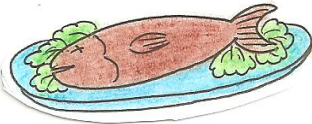
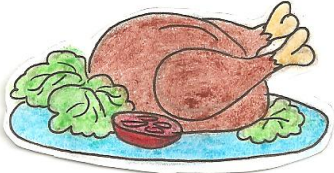
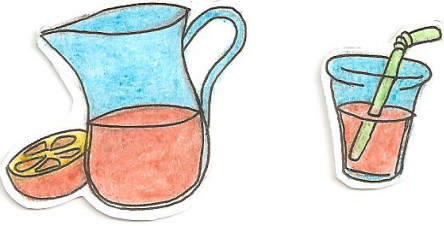
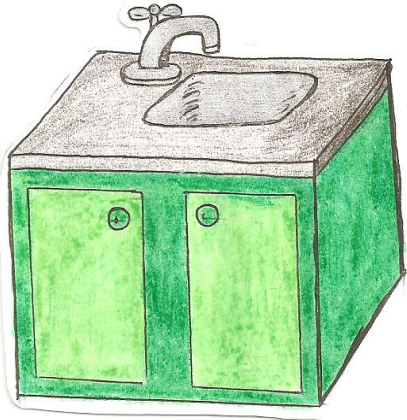


<i>Copo</i>	<i>Galinha</i>
<i>Pia</i>	<i>Relógio</i>
<i>Peixe</i>	<i>Arroz</i>
<i>Jarra</i>	<i>Toalha</i>
<i>Salada</i>	<i>Gato</i>

2. Agora vamos fazer diferente. Com a ajuda da professora, procure ler, no glossário, a definição das palavras dadas abaixo. Depois, recorte a figura e relacione aos nomes colocados no quadro abaixo:

Jarra	
salada	
Gato	
Arroz	
galinha	
Toalha	
relógio	
Peixe	
Copo	

<p>Pia</p>	
------------	--



2ª. Parte: Meu nome, minha história.

Pergunte para seu pai ou sua mãe (ou avô, avó, tio, tia, irmão, irmã) quem escolheu o seu nome. Escreva no quadro abaixo.

--

3ª. Parte: Meus pais.

1- Este é meu pai e esta é minha mãe. O nome deles é ...



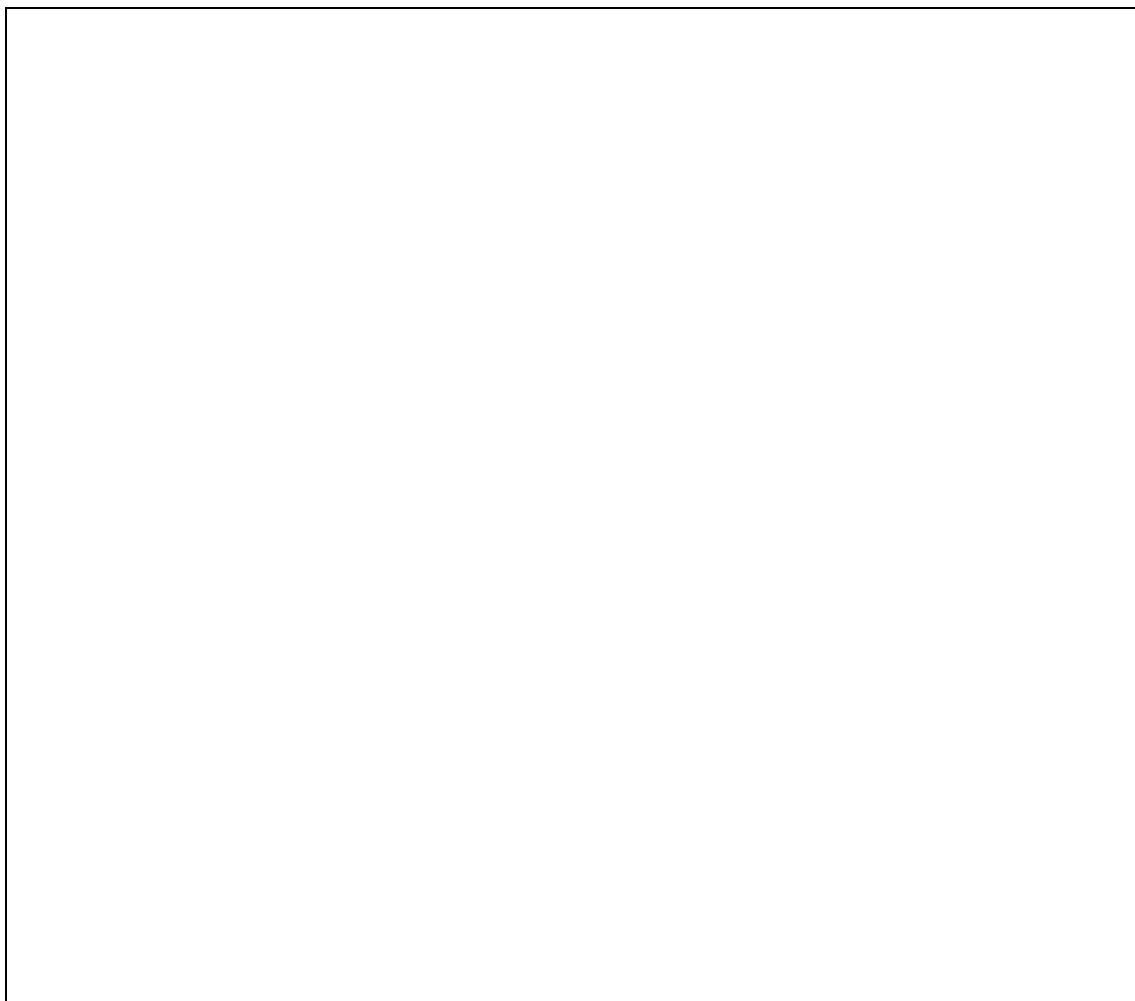
--	--

2- Quantas letras tem o nome de seu pai?

--

3- Quantas letras tem o nome de sua mãe?

4- Recorte (de jornal ou revista) e cole os nomes de seu pai e de sua mãe, ou de alguma pessoa de tua família. Em seguida, escreva o seu nome, recorte e cole-o junto com o nome de seus pais (ou da pessoa que você escolheu).



## II Atividade 2: Identidade profissional – O Pescador

1ª. Parte: O pescador.

1- Descreva oralmente a figura abaixo para sua professora.



(Construção de texto com co-autoria).

2- O que se usa para a pesca na sua região (instrumentos)?

3- Como os pescadores pescam na sua região? Você sabe como se joga uma rede (descreva para a turma)?

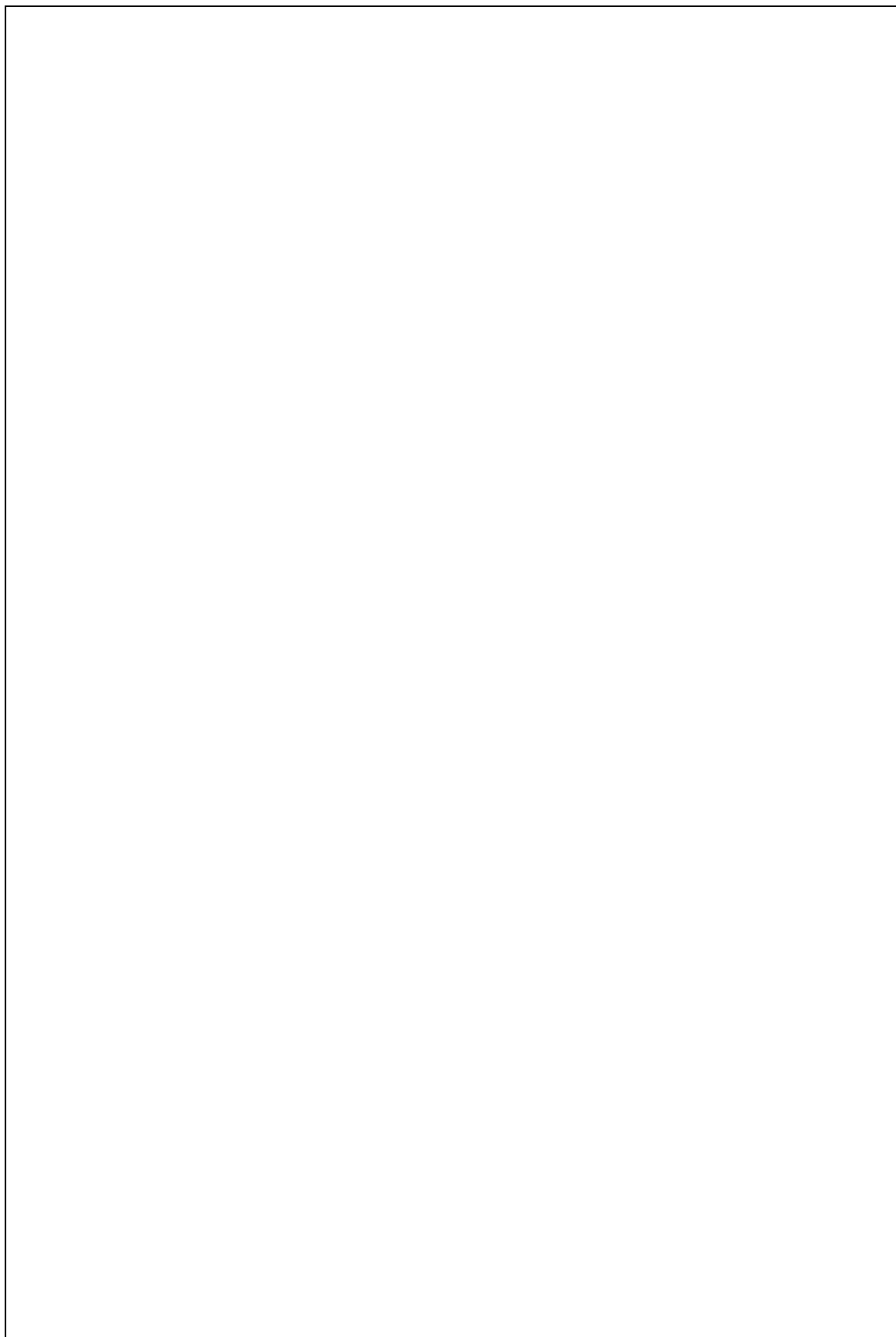
4- O que pescam (produto)?

2ª. Parte: Vamos reconstruir a cena?











Recorte os desenhos abaixo e cole-os, numa folha de papel, da maneira que você achar mais adequada.



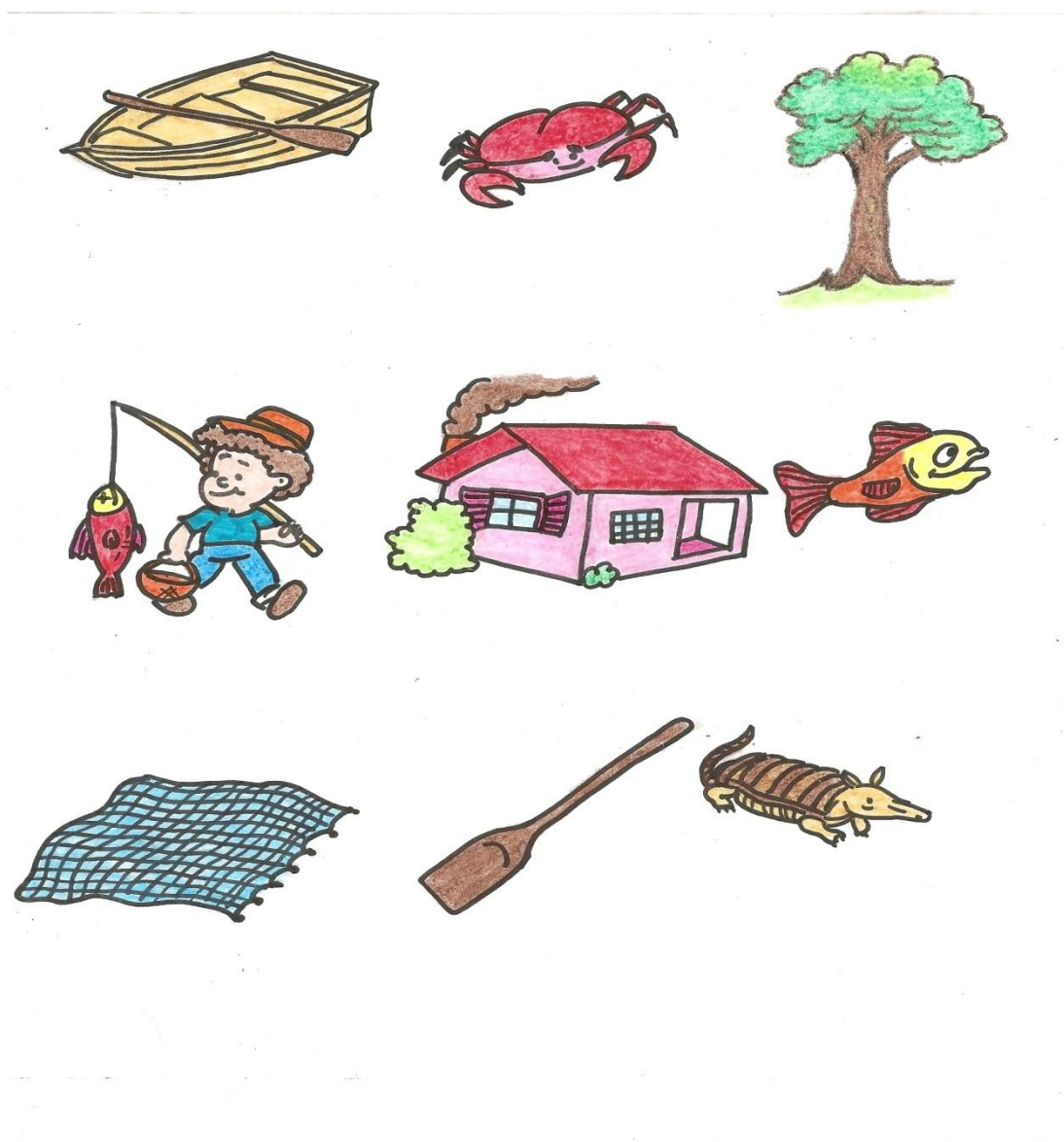
(Cole aqui para formar o novo cenário).



3ª. Parte: Ligue as palavras aos desenhos.

		TATU
		ÁRVORE
		CASA
		REDE
		OSTRA
		PEIXE
		BARCO
		REMO
		PESCADOR
		CARANGUEJO

4ª. Parte: Recorte e cole os nomes e relacione aos desenhos.



BARCO	CARANGUEJO	ÁRVORE
PESCADOR	CASA	PEIXE
REDE	REMO	TATU

5ª. Parte: Olhe os desenhos. Vamos fazer uma historinha?



6ª. Parte: Resgate da tradição oral.

Consulte um pescador(a) do lugar e pergunte se ele já passou algum perigo no mar ou se ele sabe alguma lenda/estória do local.

7ª. Parte: Vamos fazer uma exposição dos trabalhos?

Colar os cartazes e trabalhos em papel bobina e fazer uma exposição para os pais e comunidade.

#### IV Atividade 3: Identidade Ambiental – Onde Moro

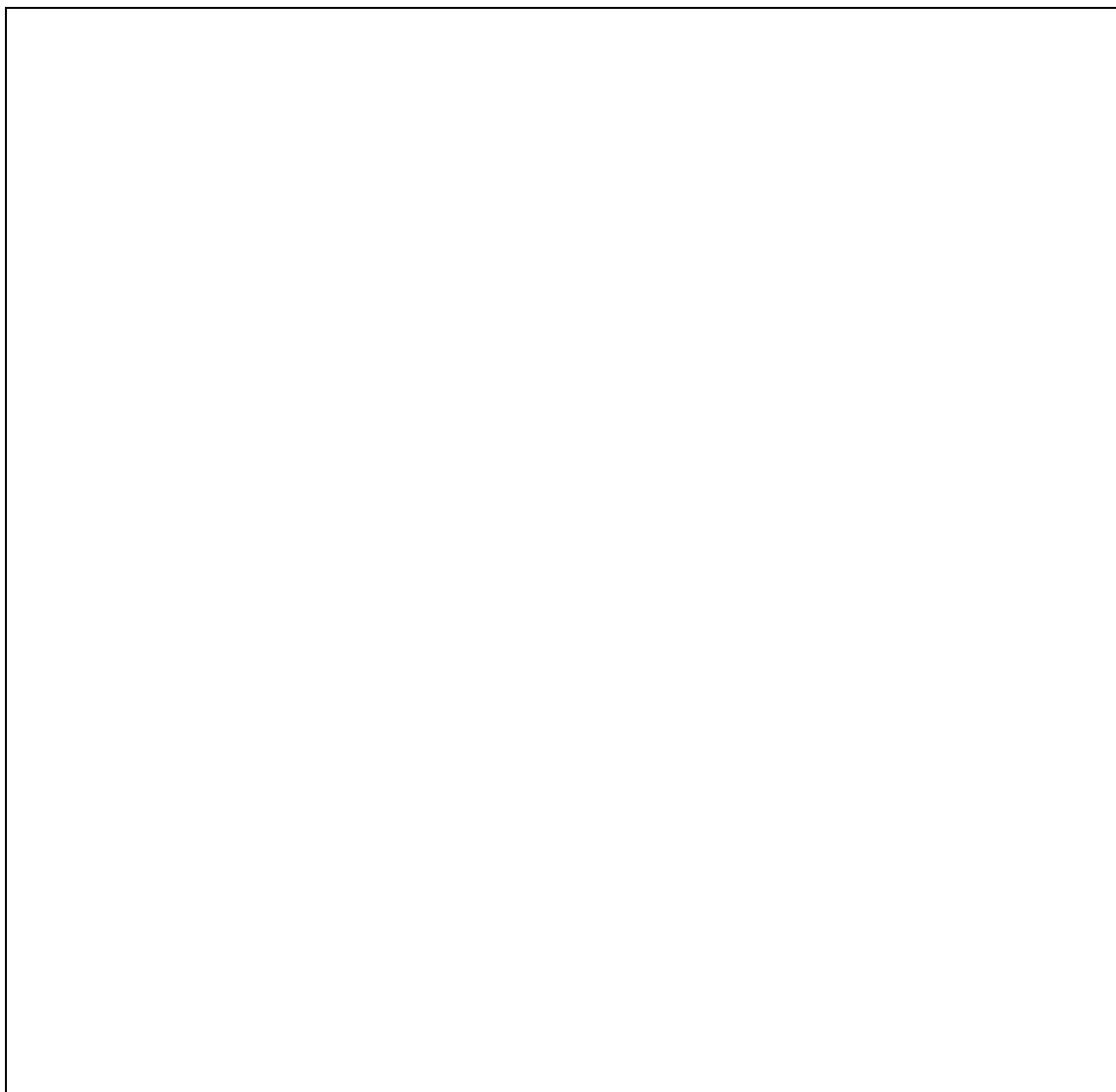
1ª. Parte: Meu lugar.

1- Minha casa.

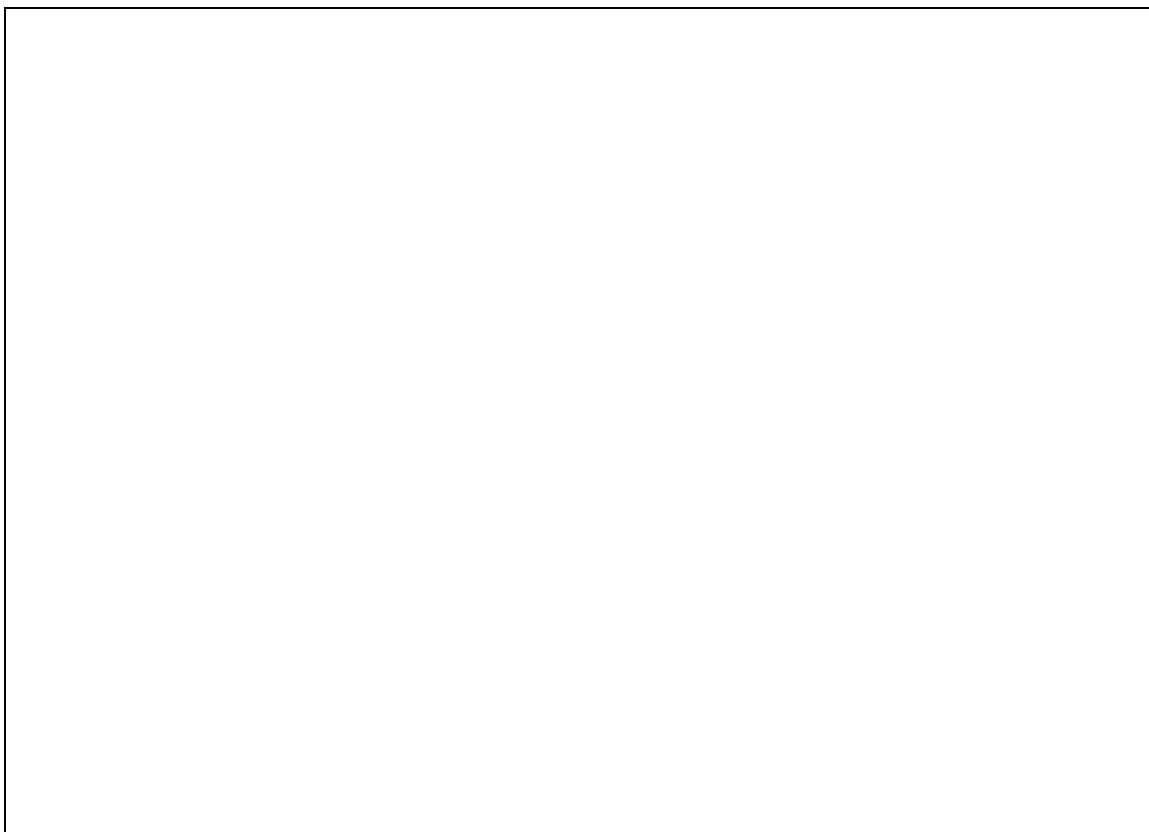
Esta é a casa onde eu moro. Minha casa tem cozinha, sala, banheiro, quarto(s). Eu moro com .....

.....  
.....  
.....

2- Traga fotos (desenhe, ou recorte figuras de revistas) que representem as pessoas que moram com você. Você tem animais de estimação?



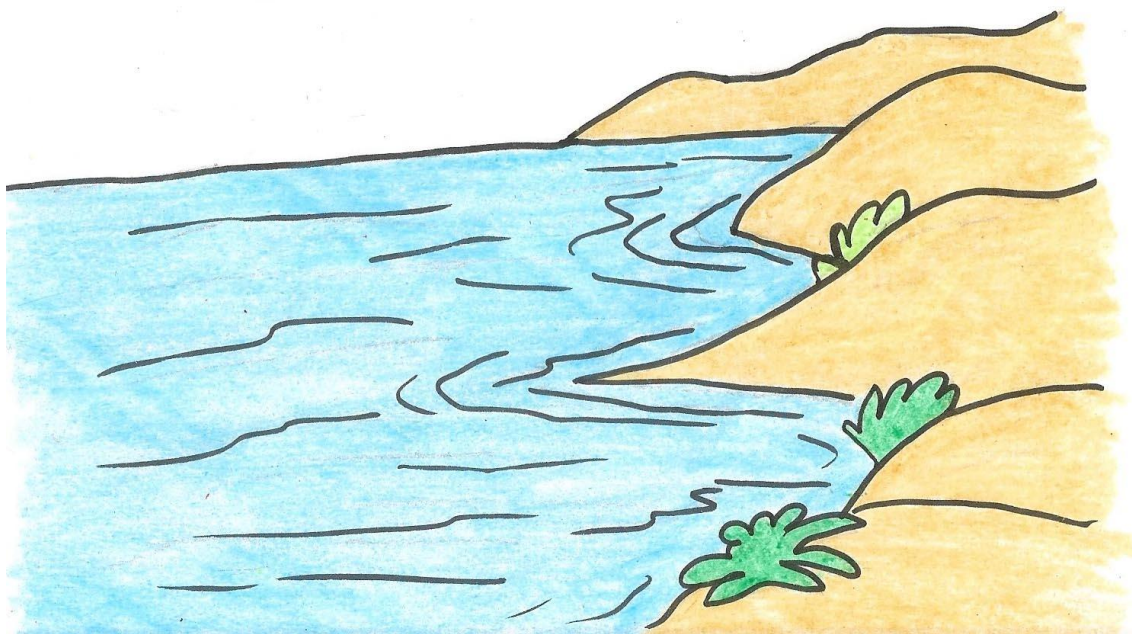
3- Esta é a maquete da minha casa.



2ª. Parte: Exercício de desenvolvimento da oralidade e análise crítica. A importância do rio (e do mar) na minha vida.

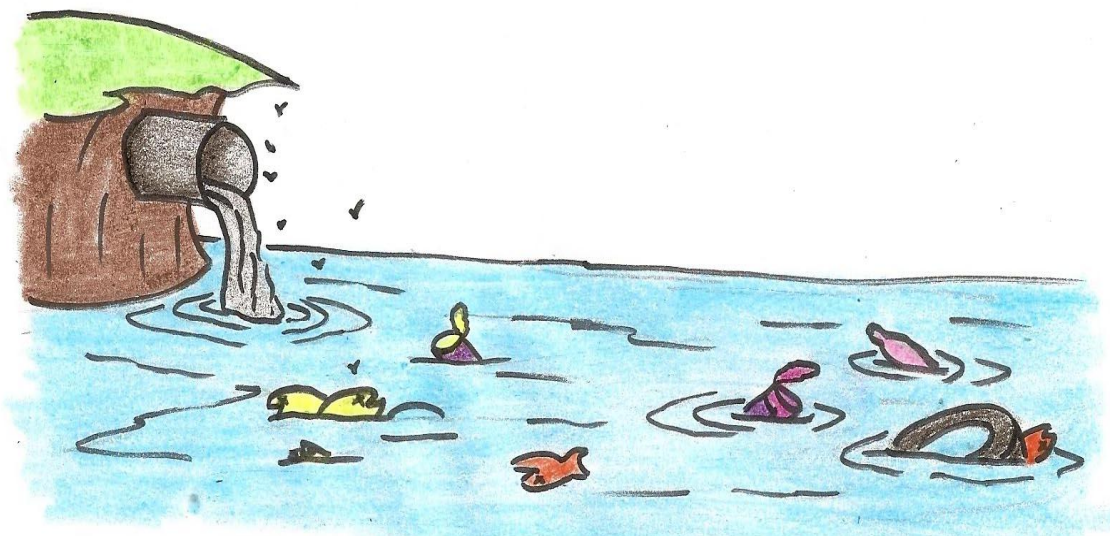
1- Olhe bem as duas cenas a seguir: o rio e o mar. Qual a importância deles em sua vida?





2- Agora olhe bem para as duas outras cenas a seguir. Quais as diferenças que você percebe?





3ª. Parte: É preciso preservar o ambiente.

1- Como fazer isso?



2- Atitudes positivas de preservação do meio ambiente.





4ª. Parte: Outra atitude positiva diante da natureza está no consumo de produtos orgânicos. Os produtos orgânicos podem ser cultivados numa horta comunitária.

1- O que é uma horta? Veja as figuras abaixo.





- 2- Como se faz uma horta comunitária? Vamos pesquisar?
- 3- Vamos fazer a nossa horta comunitária? O que podemos plantar?

## V Atividade 4: Identidade Cultural – O Fandango

### 1ª. Parte: O Fandango.

1- Estes são o Rildo e a Zica. Eles estão dançando o fandango. Você sabe o que é fandango?



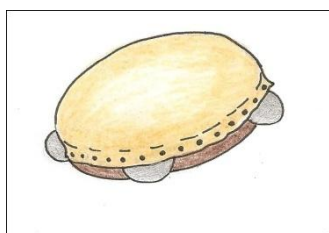
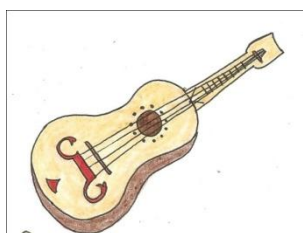
2- Você sabe dançar o fandango?

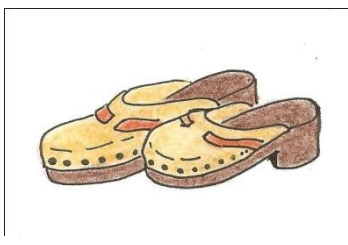
3- Quais os instrumentos que se toca no fandango?

4- Pesquise em sua casa quais os tipos de fandango.

### 2ª. Parte: Os instrumentos do fandango.

1- Dê os nomes dos instrumentos abaixo.





2- A tradição do fandango (passar um filme ou convidar uma pessoa da comunidade ou mesmo fora dela que fale sobre o assunto).

3- Vamos formar um grupo de fandango? Desenhe aqui um grupo dançando.



#### 5. 7. 4 Metodologia de seleção dos lemas para o glossário

A ética científica nos obriga a reconhecer que, apesar dos inúmeros acertos, cometemos erros de procedimento ao longo da pesquisa, que só foram detectáveis com a pesquisa em andamento ou após termos concluído alguma atividade. Um primeiro exemplo foi na separação das atividades em dois estágios cronologicamente definidos pelos semestres. A prática mostrou que as atividades de pré-alfabetização poderiam ter sido concluídas em dois bimestres.

Outro problema apareceu na constituição do glossário. Embora os quatro eixos temáticos tenham sido propostos a partir de temas geradores nascidos da comunidade, selecionamos as entradas para o glossário, a princípio, de acordo com a idealização do texto. Ou seja: o glossário foi formado, inicialmente, com palavras do texto. Explicando melhor: na prática, as definições e equivalentes apresentados não representavam a realidade vivida pelas crianças. Tomemos um exemplo simples com a lexia *barco*, representada no Caderno de Atividades pela figura idealizada de um *barco*. A definição do Aurélio (Ferreira, 1986) traz o seguinte:

Barco. [de barca]. S.m. 1. Embarcação pequena, sem coberta. 2. Por extensão, qualquer embarcação.

No desenvolvimento da atividade, uma das crianças disse o seguinte: mas isso não é um barco, é uma *batera*<sup>94</sup>, outra que era um bote, outra que era uma canoa. As observações das crianças levaram à reflexão de que as lexias devem ser definidas contrastivamente, de acordo com o padrão veiculado pela escola e o *vocabulo* de uso local (real). A melhor maneira de apresentar as lexias seria, então, de forma contrastiva. Este fato nos levou a repensar a constituição da base lexical para formação do glossário e no modelo de coleta de dados para formar essa base lexical. Optamos pela técnica da pesquisa sociolinguística (LABOV (1972); TARALLO (1990)).

A coleta de informações sobre a comunidade precedeu à pesquisa sobre a base lexical que possibilitou a seleção dos verbetes adequados a um dicionário deste tipo. Como se trata de uma zona de preservação ambiental, inicialmente, foi feito o mapeamento geográfico e ambiental da região, para detectar, por exemplo, onde se situam as áreas de preservação, quais

---

<sup>94</sup> Referiu-se a bateira que, embora o Aurélio diga que se trata de pequena embarcação de uso fluvial, a população local usa para pescar nas proximidades da baía.

as vias de acesso com outras ilhas e com a cidade, quais os meios de transporte (aliás, o mais viável é o marítimo), necessidades de saneamento, educação e saúde, meios de sobrevivência, etc. Em seguida, esboçamos o perfil identitário (Silva, 2000; 2005) da localidade: social, cultural e linguístico<sup>95</sup>; para isso, utilizamos a *Ficha da Localidade* (ALIB, 2001).

Na pesquisa de campo, devido ao pouco tempo de que dispúnhamos, decidimos pela coleta de dados na Ilha de Amparo<sup>96</sup>, por ser mais representativa da fala dos pescadores. Foram feitas diversas gravações entre a população local, com a colaboração de uma equipe formada por um pesquisador-orientador e três estagiários-monitores, um morador, seguindo o que apregoam Labov (1972) e Tarallo (1995). A base lexical de dados foi constituída a partir das observações, gravações e perguntas de treze entrevistas com cento e quatro questionamentos, seguindo a orientação adaptada dos inquéritos do ALIB (2001), expressos na Ficha do Informante, Questionário Fonético-fonológico (QFF), Questionário Léxico-semântico (QSL)<sup>97</sup>. Resumidamente, o inquérito ficou constituído de:

- a) Questionário introdutório para adaptação do informante: entrevista estruturada.
- b) Narrativas de caráter espontâneo e pessoal: conversação livre.
- c) Questionário fonético-fonológico: conversação controlada.
- d) Questionário léxico-semântico: conversação controlada.
- e) Questionário para preenchimento pelo pesquisador após a entrevista.

Na seleção dos verbetes, foi seguido o conjunto de princípios teóricos e técnicos que se encontram em Borba (2003), Werner & Durão (2007), Durão, Sastre & Werner (2009), Durão, Sastre & Werner (no prelo), Durão (2009). Após estudos dos dados da base lexical, selecionamos alguns verbetes para compor o presente trabalho. Nossa perspectiva foi que os dados fonético-fonológicos e léxico-semânticos surgissem da comunidade e oriundos de temas geradores peculiares à vida da comunidade, numa concepção freireana.

---

<sup>95</sup> O trabalho ficou facilitado por já termos contato com a comunidade há vários anos. Ultimamente, desenvolvemos na ilha o Projeto Saberes e Valores na Educação Básica, direcionado para o letramento de crianças em fase inicial de alfabetização e o Projeto de Amparo ao Pescador (PAP), objetivando a construção de uma câmara frigorífica, com o apoio da Petrobras. Através desses e outros projetos anteriores foi delineado o perfil sociohistórico da comunidade.

<sup>96</sup> Temos dados também de Valadares.

<sup>97</sup> As informações coletadas no âmbito desta pesquisa encontram-se à disposição para consultas. A amostra ficou constituída por gravações feitas com 13 informantes (5 mulheres e 8 homens, com idades entre 18 – 60 anos, escolaridade máxima até 8ª. série, todos moradores locais), suficientes para a emergência da pesquisa. Planejamos aprofundar mais esse banco de informações.

A proposição é de um glossário tipológico para o trabalho com crianças nas condições da pesquisa, útil para a alfabetização na primeira série do EF, para reforçar, essencialmente, a memória léxico-semântica e a memória visual do aprendiz, exclusivo para os temas propostos. Imaginamos a obra lexicográfica com as características arroladas anteriormente como o conjunto das formas vocabulares presentes nos discursos da comunidade da Ilha de Amparo e, por conseguinte, um guia de uso da língua e um recurso pedagógico privilegiado.

Uma vez constituída a amostra que servirá de base para a seleção lexical, reelaboramos o glossário para o Caderno de Atividades. As lexias presentes no glossário partem do conhecimento que o aprendiz possui da LM que possibilita, como menciona Durão (2009), *transferências positivas*. A comparação será feita entre o socioleto empregado pelo aprendiz em relação à variedade considerada como padrão pela escola. Em princípio, o contraste será demonstrado no aspecto léxico-semântico e no aspecto fonético-fonológico, como foi proposto anteriormente. A partir do exposto, as entradas do glossário levarão em conta os vocábulos produzidos nas entrevistas.

#### 5. 7. 5 O glossário tipológico (ou modelo de dicionário pedagógico contrastivo monolíngue)

Nosso objetivo neste estudo é idealizar um dicionário pedagógico monolíngue contrastivo. A característica pedagógica está explicada pelo Caderno de Atividades, sua forma, conteúdo e os exercícios propostos. O caráter contrastivo ficará esclarecido pelo glossário de uso no qual serão elencados uma série de lexias. A comparação será feita entre o Aurélio (FERREIRA, 1986) e nosso *corpus* de base lexical proveniente da oralidade dos moradores de Amparo.

As palavras elencadas arrolarão o uso em ordem alfabética, com as possíveis aplicações das regras estabelecidas pela gramática. A primeira distinção que se pode fazer, neste contexto de pesquisa, é que o dicionário contrastivo apresenta a lexia que está realmente em uso na Ilha de Amparo, enquanto que um dicionário geral registra as várias possibilidades de uso das lexias.

O passo inicial deste trabalho será, portanto, a descrição de uso (funcionamento) dos termos na comunidade. O segundo passo será decidir e enumerar quais elementos descritivos da estrutura linguística deverão aparecer nos verbetes (ortográfico, fonético-fonológico, morfossintático, semântico-pragmático). Num terceiro momento, decidir pela organização das entradas em três níveis, fonético-fonológico, classe a que pertence a palavra, informação sintática, depois semântica e pragmática. Por exemplo: arroz: a) nível fonético-fonológico: [aRoyš]; b) nível gramatical (classe, sub-classe): N-gênero/Adj./V/Pron, etc; c) informação

sintática quando relevante; d) informações semânticas e pragmáticas (definição – conceituação, explicação ou descrição do uso do termo na comunidade) seguidos de equivalentes, quando for o caso.

Significado	Variante	Significação
Adufo. Não encontrado no Aurélio. Similar: adufe. Adufe. [Do ar. Ad-dulf]. S.m. 1. Mus. Espécie de pandeiro quadrado sem soalhas, feito de madeira leve e com pele retesada dos dois lados.	Fon.: [adufo]. Adufeiro.	S.m. Instrumento de percussão que conduz o ritmo da música, no fandango. Espécie de pandeiro.
Arroz: S.m. 1. Planta da família das gramíneas ( <i>Oryza sativa</i> ). 2. Cul. Grão que, depois de descascado, é usado cozido na alimentação. Origem árabe (ar-ruz)	Fon.: [aRos], [aRoys].	S.m. O que se come no almoço, grãos brancos pra comer junto com a carne e o feijão.
Andorinha. [De um dim. * <i>hirundina</i> , do lat. <i>hirundine</i> ]. 1. Bras. Designação comum a várias espécies de aves passeriformes da família dos hirundinídeos, que se alimentam só de insetos e contam cerca de 14 espécies em nosso país. Realizam periodicamente migrações, vindo algumas espécies do hemisfério norte nidificar no Brasil, em buracos, nos barrancos, em ocos de paus ou nos telhados das habitações. 2. Carro para mudança. 3. Lancha movida a vapor. 4. Bras. Amaz. Amãnoa. 5. Bras. RS. Prostituta (em geral, a que anda de cidade em cidade). 6. Bras. PR. Folcl. Dança do fandango, muito graciosa, de linha melódica definida, com batida e roda, no qual os dançarinos começam a girar entre palmas e sapateados, seguindo-se o passo do arco.	Fon.: [ãduriña].	S.f. A marca batida andorinha faz referência a este passarinho nas cores preta e branca. Durante a dança e após o passeio, os homens seguram a mão direita das mulheres no alto de suas cabeças, permitindo que elas possam girar de um lado para outro sem que percam o equilíbrio.
Anu. [Do tupi a'nu; var. anum]. S.m. 1. Bras. Anum. 2. Bras. S. Modalidade de fandango. 3. Bras. PR. Folcl. A primeira marca do fandango, em que homens e mulheres se alternam na roda, embora só os homens sapateiem e, nos intervalos, as palmas substituem o sapateado, sendo o passo principal o oito.	Fon.: [anu]. Var.: anum.	S.m. Marca batida que homenageia um pássaro de cor preta. Sua característica principal é a pausa dos tamancos apenas para execução das palmas. Nessa dança, o som dos tamancos é constante, sendo que o batedor pode executar arremates e repiques. A coreografia é em forma de oito.
Árvore. [Do latim <i>arbore</i> ]. S.f. 1. Vegetal lenhoso cujo caule, chamado tronco só se ramifica bem acima do nível do solo, ao contrário do arbusto., que exibe ramos desde junto ao solo. 2. Mec. Eixo que gira transmitindo esforços de torção.	Fon.: [aʁvɔrɛ], [aʁvɛ].	S.f. Vegetal frondoso e alto, na maioria das vezes. Nas ilhas, na mata atlântica, encontramos a goiabeira, guapezeiro, pitangueira, etc. Comuns nos mangues: caxeta, carova, cambará, etc.
Barco. [de barca]. S.m. 1. Embarcação pequena, sem cobertura. 2. Por extensão, qualquer embarcação.	Fon. [baʁko] Var.: barco a motor, bote, batera, canoa.	Meio de locomoção usado na água. Serve na travessia da baía de Paranaguá.
Bateira: S.f. 1. Pequena embarcação de pesca fluvial, de fundo chato, propelida a vela e/ou a remo. 2. Água que cobre os	Fon.: [bateɾa], [bateɾa]. Var.: Barco, canoa,	S.f. Embarcação feita de madeira ou de tronco de árvore, utilizada para navegação em

canteiros do arrozal.	baleeira, canoa de voga.	rios.
Batidas. S.f. 1. Ato ou efeito de bater; batido, batimento (...). 2. Exploração do campo, do terreno. (...) 6. Bras. Colisão de veículos. 7. Diligência policial feita em lugares suspeitos. 8. Bebida preparada com cachaça, açúcar e outro ingrediente, em geral, suco de fruta.	Fon.: [batida].	S.f. Termo usado para referir as batidas do fandango.
Beija-flor: [De beija + flor]. S.m. Designação comum às aves da família dos troquilídeos, de vôo muito veloz e que se alimentam de néctar das flores e de insetos minúsculos.	Fon.: [beša-flor]. Var.: Coitelo, coitelinho, cuitelo.	S.m. Passarinho pequeno que voa rápido, de flor em flor.
Boi. [Do lat. <i>bove</i> ]. S.m. 1. Animal mamífero artiodáctilo, ruminante da família dos bóvidos, pertencentes ao gênero <i>Bos</i> . (...) 4. Bras. A principal personagem animal do bumba-meu-boi.	Fon.: [boy]. Var.: boi de mamão.	S.m. Manifestação folclórica do litoral do Paraná e Santa Catarina.
Caiçara. [Do tupi <i>kai'sara</i> ]. S.f. Bras. Estacada de proteção, à volta das tabas ou aldeias indígenas. 2. Cerca feita de varas ou galhos. (...) 5. Cercado de madeira. 9. Malandro, vagabundo. (...) 11. Bras. RJ e SP. Ver caipira. 12. Bras. SP. Ver praiano. 13. Natural ou habitante de Cananéia, SP. 14. De, ou pertencente ou relativo a Cananéia (SP).	Fon.: [kaisara]. Var.: caiçarinha, ilhéu.	S.m. Morador das ilhas do litoral paranaense. S.f. Cerco que se monta no mar para pegar peixe.
Canoa. [Do aruaque, atrav. Do esp. Canoa]. S.f. 1. Embarcação sem quilha, formada de um casco grande ou pequeno, com ou sem borda-falsa, aberto ou coberto. 2. Por ext. Qualquer outro utensílio cujo feitiço lembre o da canoa. (...)	Fon.: [kanoa]. Var.: canoa a remo, canoa a motor, bote.	S.f.: embarcação construída a partir de tronco de árvore, movida por remos, geralmente para 3 ou 4 pessoas.
Caixa. [Do Gr. <i>Kapsa</i> , atrav. Do lat. <i>capsa</i> e do catalão <i>caixa</i> ]. S.f. 1. Recipiente ou receptáculo de madeira, papelão, metal ou outro material, com tampa ou sem ela, com faces geralmente retangulares ou quadradas como uma arca, um cofre um estojo. (...) 9. Mus. Designação comum a vários instrumentos de percussão do gênero tambor.	Fon.: [kayša].	S.f. Caixa: tambor de madeira com couro de ambos os lados. Marca o ritmo da música, no fandango.
Caranguejo. [Do esp. Cangrejo]. S.m. Designação comum a espécie de crustáceos decápodes, braquiúros, de pernas terminadas em unhas pontudas.	Fon.: [karãgejo]. Não confundir com siri.	S.m. Espécie de crustáceo que vive entocado no mangue. Seu período de reprodução é no verão, momento em que sai da toca para reproduzir. É espécie em risco de extinção devido à captura predatória.
Cigarro: S.m. 1. Pequena porção de fuma picado enrolado em papel fino ou em palha de milho para se fumar. Origem espanhola (cigarro=charuto)	Fon.: [sigaRo]. Var.: Palheiro, cigarro de palha, fumo, braço de Judas.	S.m. Cigarro que as pessoas faziam antigamente, enrolado à mão.

Copo: S.m. 1. Vaso pequeno e cilíndrico, através do qual se bebe água e outros líquidos.	Fon.: [kopo].	S.m. Utensílio de cozinha, geralmente de vidro, que as pessoas utilizam para beber água.
Coreografia. [De coreo+grafo+ia]. S.f. 1. A arte de conceber e compor a sequência de movimentos, passos e gestos de um bailado e de fazer a respectiva notação. 2. A arte da dança ou do bailado.	Fon.: [koreografia].	S.f. No fandango, são evoluções feitas pelos fandangeiros no tablado. Dividem-se em círculo andado, levada a repique, vanzerinho, oito batido, bailado, passeado batido, pescadinho, gambá.
Família: S.f. 1. Pessoas aparentadas que vivem, em geral, na mesma casa. 2. Pessoas do mesmo sangue. 3. Ascendência, pessoas de mesma linhagem, estirpe. Modelo contemporâneo. Origem latina (familla).	Fon.: [fami]a, [familya].	S.f. Pessoas aparentadas que vivem numa mesma casa. Pai, mãe, irmãos, tios, avós.
Fandango. [Do esp. Fandango]. S.m. 1. Dança espanhola, cantada e sapateada, em compasso ternário, ou binário composto, andamento vivo, ao som da guitarra e das castanholas. (...) 4. Dança rural portuguesa, sem canto. (...) 6. Bras. Baile popular, especialmente rural, ao som da viola ou da sanfona no qual se executam várias danças de rodas e sapateados. (...)	Fon.: [fãdãgo].	S.m. Manifestação folclórica do litoral do Paraná, para ser dançada e tocada. Podia acontecer depois de um muitirão.
Feliz. [Do lat. Felice]. Adj. 2 gen. 1. Ditoso, afortunado, venturoso. 2. Contente, alegre, satisfeito. (...)	Fon.: [felis].	S.m. Variedade de fandango.
Folia. [Do fr. Folie]. 1. Folgança ruidosa, pândega. 2. Ant. Mus. Na Península Ibérica, dança viva ao som do pandeiro, adufe e canto. (...) 4. Nas Beiras, procissão de homens que cantam em lovor do Espírito Santo.	Fon.: [folia]. Var.: folia de reis, folia do divino.	S.f. Procissão em louvor do Espírito Santo. Nos sítios do litoral, festa que ocorre, geralmente, antes do carnaval. A procissão vai de casa em casa do vilarejo, onde ocorre sessão de rezas e adorações.
Galinha: S.f. 1. A fêmea do galo. Origem latina (gallina).	Fon.: [galiņa].	S.f. Fêmea daquele animal que cisca no terreiro.
Gambá. [Do tupi gã'bá, seio oco]. S.m. 1. Bras. Designação comum aos mamíferos marsupiais da família dos didelfídeos (...) 5. Bras. PR Dançar o fandango em cima do arroz para descascá-lo, como na região de Paranaguá.	Fon.: [Gãba].	S.m. Gênero de fandango.
Gato: S.m. 1. Animal mamífero, carnívoro, da família dos felídeos. Origem latina (cattu).	Fon.: [gato].	S.m. Animal pequeno, doméstico, que caça ratos.
Gordura <sup>1</sup> : S.f. 1-Quim. Classe de ésteres do ácido esteárico, palmítico, mirístico, etc	Fon.: [gordura].	S.f. Substância que possui a pessoa que é gorda. .

com o glicérol encontrados nos tecidos adiposos dos animais e em diversos óleos vegetais. 2-Tecido adiposo. 3-Obesidade, nediez.		
Horta. [De horto]. S.f. Terreno onde se cultivam hortaliças, legumes, etc.	Fon.: [oʁta]. Var. leira, horta comunitária.	S.f. Terreno, cava ou leira onde se cultivam hortaliças e legumes. Geralmente próxima a casa.
Ilha: S.f. 1. Geog. Terra menos extensa que os continentes e cercada de água por todos os lados. Origem latina (insula).	Fon.: [iʎa].	S.f. Porção de terra cercada de água.
Jarra: S.f. 1. Vaso para água ou para flores. 2. Jarro. Origem árabe (jarrā).	Fon.: [jaRa].	S.f. Utensílio doméstico onde se coloca o suco de frutas para servir à mesa.
Macaco: S.m. 1. Designação comum a todas as espécies de primatas. Origem africana	Fon.: [makako]. Var.: Mico, macaco-da-cara-roxa.	S.m. Animal que pula de galho em galho nas árvores. O macaco-da-cara-roxa é espécie em extinção, da mata atlântica.
Machete. [Do esp. Machete]. Sabre de artilheiro, com dois gumes. 2. Faca de mato.	Fon.: [maʃeti]. Var.: machetão, cavaquinho.	S.m. No fandango, espécie de cavaquinho que acompanha a viola, de 4 cordas, fazendo som mais agudo
Mar. [Do lat. maré]. S.m. A massa de água salgada do globo terrestre, oceano. 2. Cada uma das porções em que está dividido o oceano. (...)	Fon.: [maʁ].	S.m. A noção de mar dos ilhéus de Amparo se divide em dois aspectos relacionados com a proximidade da terra. Por isso, muitas vezes é utilizada a conotação de mar brabo (longe), e mar calmo.
Marca. [Do suevo *marka]. 1. S.f. Ato ou efeito de marcar (...) 23. Bras. PR. Folcl. Dança regional que faz parte de um fandango.	Fon.: [maʁka].	O ato de dançar batendo o tamanco e fazendo coreografias.
Marinheiro. [De marinha]. Adj. 1. Relativo a marinagem: atividades marinheiras (...) 4. Homem do mar (...)	Fon.: [mariɲeyro].	S.m. Marca batida do fandango.
Mata. [Do lat. tardio matta]. 1.S. f. Terreno onde medram árvores silvestres; floresta, charneca, selva, bosque, mato (...)	Fon.: [mata]. Var.: mato, mata atlântica.	S.f. Lugar de preservação ambiental que se situa ao redor da ilha.
Moda. [Do fr. Mode]. 1. S.f. Uso, hábito ou estilo, geralmente aceito, variável no tempo e resultado de determinado gosto, ideia, capricho, e das influências do meio (...) 6. Ária, cantiga.	Fon.: [moda].	S.f. Dança bailada, momento em que o fandangeiro (batedor de tamanco) aproveita para descansar. No fandango do litoral, dividem-se em dois tipos: chamarrita e dom-dom.
Mutirão. [Do tupi 'morti'rô]. S.m. Bras. Auxílio gratuito que prestam uns aos outros os lavradores, reunindo-se, todos os da redondeza, e realizando o trabalho em proveito de um só, que é o beneficiado, mas que nesse dia faz as despesas de uma festa ou função. Esse trabalho pode ser a colheita ou queima ou roçado ou plantio ou taipamento ou construção de uma casa.	Fon. [mutiraw]. Var.: mutirom, pixilhão, pixirão, mitirão.	Mutirão ocorre quando as pessoas que moram numa mesma comunidade, trabalham juntas em uma colheita ou na construção de uma casa, por exemplo. Comemoravam o fim do trabalho cantando e dançando o fandango.
Onça. S.f. 1. Grande felino das montanhas do norte da Ásia. 2. No Brasil, pode ser conhecido como jaguar. Origem grega (lygx=lince).	Fon.: [ôsa].	S.f. Espécie de gato do mato, também conhecido como lince.

Onda. [Do lat. unda]. S.f. 1. Porção de água do mar, lago ou rio, que se eleva. Vaga (...)	Fon.: [õda]. Var.: vanzero, banzero.	S.f. Batida da água do mar na praia ou no casco da embarcação. O vanzero é uma onda fraca e dolente, quase ritmada.
Ostra. [Do lat. ostrea]. S.f. 1. Molusco bivalve da família dos ostrelídeos, gênero <i>Ostrea</i> L., do Atlântico. Vive em colônias, fixo nas pedras, ferro, madeira ou mesmo uns agarrados aos outros.	Fon.: [ostra].	S.f. Molusco que vive nas pedras. Pode ser obtido por mergulho ou através de criação.
Padrasto: S.m. 1. Indivíduo que ocupa o lugar de pai em relação aos filhos que sua mulher teve de casamento anterior. Origem latina (patrastu=pejorativo de pater, pai).	Fon.: [padrasto].	S.m. Pessoa que substitui o pai.
Peixe: S.m. 1. Zool. Animal cordado, aquático, com nadadeiras sustentadas por meio de raios ósseos, pele geralmente coberta de escamas, coração com uma só aurícula e aberturas nasais que não se comunicam com a boca. Respira por brânquias. Origem latina (pisce).	Fon.: [peše], [peyše].	S.m. Fruto do trabalho do pescador.
Pescador: Adj. 1. Aquele que pesca.	Fon.: [peskador]	Adj. Aquele que pesca.
Pescar: [Do lat. piscare]. V.t.d. 1- Pescar na água (peixe). 2-Apanhar na rede por processo semelhante ao da pesca de peixes. 4- Retirar da água como que pescando (...).	Fon.: [peská].	V. O que se precisa fazer pra se ganhar dinheiro.
Pia: S.f. 1. Vaso de pedra para líquidos. 2. Lavabo, lavatório. 3. Bacia retangular, com água encanada e esgoto, para o serviço de cozinha. Origem latina (pila). [Lavabo, lavatório].	Fon.: [pia] Lavabo.	S.f. Lugar para se lavar mão e utensílios de cozinha.
Poluição. S.f. Ato ou efeito de poluir(-se). Poluição.	Fon.: [poluisãw].	S.f. Ato ou efeito de poluir, geralmente, representado pelos resíduos líquidos e sólidos que aparecem nas praias e no mangue.
Preservação. S.f. Ato ou efeito de preservar(-se).	Fon.: [presevasãw].	S.f. Ato ou efeito de preservar. Conservar o meio ambiente livre de resíduos poluentes.
Puçá. [Do tupi pi'sá]. S.m. 1. Bras. Fruto do puçazeiro. 2. Bras. Pequena rede cônica, com círculo de arame ou madeira na boca, para pesca de camarões, pitus, siris, etc. 3. Peneira de malhas para apanhar peixes iúdos, camarões, siris, etc. (...)	Fon.: [pusa].	S.m. Artefato para pescar ou pegar siri, feito de pequena rede cônica, com círculo de arame ou madeira.
Quero-mana. [De querer+mana]. S.m. Bras. 1. Antigo bailado campestre, espécie de fandango. 2. Canto popular executado ao violão.	Fon.: [keromana].	Espécie de fandango.
Rabeca. [Do árabe rabab, pelo fr. Ant.rebec ou pelo prov. Ant. rebec] S.f. 1. Designação antiquada de violino (...) 4. Espécie de violino com 4 cordas de tripa e sonoridade fanhosa, que se toca apoiando-o na altura do coração ou no ombro esquerdo, mas sempre com a voluta para baixo.	Fon.: [Rabeka].	S.f. Instrumento musical usado no fandango. Possui 3 ou 4 cordas e é feita de madeira como a caxeta.
Rede. [Do lat. rete]. S.f. 1. Entrelaçamento	Fon.: [Rede].	S.f. Utensílio de pesca

de fios, cordas, cordéis, arames, etc, com aberturas regulares fixadas por malhas, formando uma espécie de tecido. 2. Quaisquer dos dispositivos feitos de rede, utilizados para apanhar peixes, pássaros, insetos, etc. (...)	Var.: tarrafa, filó.	
Relógio: S.m. 1. Designação comum a diversos tipos de instrumentos ou mecanismos para medir intervalos de tempo. Origem grega (horologion).	Fon.: [Relojo].	S.m. Instrumento que serve para marcar a hora.
Remo. [Do lat. remu]. S.m. 1. Instrumento de madeira, composto de um cabo roliço, terminado por uma parte espalmada, e que serve para impulsionar, manobrar ou fazer parar pequenas embarcações. (...)	Fon.: [Remo].	S.m. Instrumento de madeira para impulsionar o barco, a canoa ou o bote.
Rio. [Do lat. rivu; riu, no lat. vulgar]. S.m. 1. Curso de água natural, de extensão mais ou menos considerável, que se desloca de um nível mais elevado para outro mais baixo, aumentando, progressivamente, seu volume até desaguar no mar (...)	Fon.: [Riu].	Água corrente que desemboca no mar.
Roseira: S.f. 1. Arbusto ou trepadeira lenhosa da família das rosáceas. Origem latina (rosaria).	Fon.: [Rozera]	S.f. Tipo de flor perfumada.
Salada: S.f. 1. Prato que se serve frio e é preparado com verduras e legumes (crus ou cozidos), molho de azeite e vinagre. Origem francesa (salade).	Fon.: [salada]	S.f. mistura de vários tipos de verduras, legumes ou frutas.
Sinsará. Não encontrado no Aurélio.	Fon.: [sĩsara].	S.m. Espécie de batida do fandango.
Tablado. [Do lat. tabulatu]. S.m. 1. Parte do teatro onde os atores representam, palco. 2. Palanque. 3. Estrado de madeira. 4. Bras. Assoalho de pontes.	Fon.: [tabladu].	S.m. Estrado de madeira onde os fandangueiros dançam o fandango.
Tamanco. S.m. 1. Calçado grosseiro, cuja base é de madeira e não de sola; soco, tamanca. (...)	Fon.: [tamãko]. Var.: tamancão, tamanca.	S.m. Calçado de madeira usado para bater fandango.
Tarrafa. [Do árabe hisp. Tarraha]. S.f. 1. Pequena rede de pesca, circular com chumbo nas bordas, e uma corda ao centro, pela qual o pescador a retira, fechada, da água, depois de havê-la arremessado aberta. 2. Capa ou capote roto. 3. Bras. Espécie de renda.	Fon.: [taRafa].	S.f. Rede pequena, circular, para pesca próximo da praia, com chumbo nas pontas e uma corda ao centro. É jogada aberta e, ao ser puxada, fecha-se, prendendo os peixes.
Tatu: S.m. 1. Mamífero desdentado, noctívago, que se alimenta de raízes, frutos, insetos e carniça. [Mangueiro, mangueiro]. Origem tupi (ta'tu).	Fon.: [tatu] Tateto.	S.m. Animal que vive entocado e que se caça com cachorro.
Toalha: S.f. 1. Peça de linho, algodão ou outro tecido para enxugar qualquer parte do corpo que se lave. 2. Tecido que se estende sobre a mesa às refeições. Origem provençal (thawahlja).	Fon.: [toa]a]	S.f. Cobertura de mesa.
Tocador. Adj. 1. Que toca. 2. Aquele que toca (...)	Fon.: [tokado]r].	S.m. No fandango, refere-se aos músicos que tocam os instrumentos.
Tonta. S.f. Bras. RN. Modalidade valsada e sapateada do fandango e, cujos versos improvisados devem incluir referência ao sol, porque a tonta é dançada e cantada	Fon.: [tôta].	S.f. Espécie de batida, no fandango,

unicamente ao raiar desse astro.		
Torneira: [De torno + eira]. S.f.1- Tubo com uma espécie de chave, usado para reter ou deixar sair um fluido contido em um vaso, barrica. 2- Chave desse tubo.	Fon.: [tornera]	Aquilo que se abre quando se quer lavar a mão numa pia
Vanzeiro. Não encontrado no Aurélio.	Fon.: [vãzeyro]. Var.: banzeiro, marola.	S.m. Movimento dolente das ondas do mar.
Viola. [Do prov. Ant. viula, atrav. do it. Viola]. S.f. 1. Mus. Instrumento de cordas dedilháveis e que se assemelha ao violão na forma e na sonoridade (...)	Fon.: [viola] Var.: Viola de arame.	S.f. É o instrumento mais importante do fandango. Possui seis cordas e uma meia corda chamada turina. No fandango as violas podem ser classificadas em três tipos: viola, meia viola e machetão.
Xará. [Var. de xera>tupi xe rera (meu nome)]. S. d.g. Bras. 1. Pessoa que tem o mesmo nome que outra, xarapa, xarapim, xera, xero, tocaio. 2. Companheiro, cara. 3. Certo bailado campestre.	Fon.: [čara].	S.m. Espécie de batida do fandango.

#### 5. 7. 6. Algumas considerações sobre o glossário

O glossário prototípico surgiu da própria necessidade do trabalho, no decorrer das atividades. O objetivo foi analisar o desenvolvimento de interlíngua, através de um glossário (ou melhor, um dicionário pedagógico contrastivo monolíngue), que servisse de estímulo à aquisição de estratégias cognitivas de aprendizagem, estímulo ao esforço de memória (curto prazo, intermediária, de longo prazo) e acompanhamento das transferências. Um dicionário para esta finalidade deve se adequar às condições da amostra: alunos de primeira série, escolas de periferia, públicas, de difícil acesso. Em um primeiro momento procuramos viabilizar o uso do dicionário disponível nas escolas. Não deu certo. Depois, tentamos viabilizar algum livro didático. Também não deu certo.

Mais tarde, nas discussões do DiCoPoEs e das longas conversas de orientação, surgiu a ideia: por que não utilizar os recursos do dicionário infantil? Passamos, então, a pesquisar as obras que se atendessem à nossa realidade – dicionário infantil com linguagem acessível às crianças na primeira série. Nenhuma das obras pesquisadas, disponíveis no mercado, satisfaz nossas exigências. Em seguida surgiu a ideia de viabilizar um glossário prototípico para essa faixa etária e que viesse ao encontro de nossos objetivos. Depois de muita pesquisa, com a ajuda de nossa orientadora, chegamos ao dicionário infantil, para crianças aprendizes de espanhol, *Mi primer diccionario ilustrado de espanhol* (OLIVIER, 2002, vol 1 , 2, 3, 4). Trata-se de um dicionário ilustrado interessante que orienta a criança para o aprendizado de espanhol através de jogos, além de atividades para colorir, recortar e colar. Encontramos, portanto, um modelo para nos orientar no estímulo às estratégias cognitivas de aprendizagem

com ênfase no reforço da memória visual e da memória léxico-semântica e por meio do qual poderíamos facilitar a transferência dos padrões linguísticos internalizados pela criança (em seu socioleto) para os padrões linguísticos da forma institucionalizada.

Foi dessa maneira que surgiu o Caderno de Atividades, com glossário acoplado, com o objetivo de reforçar estratégias cognitivas, a capacidade de memória e a transferência de padrões linguísticos.

#### 5. 8 O resultado prático do uso do Caderno e do glossário em sala de aula

Depois de elaborados o Caderno e o glossário de termos explicativos, acoplado ao caderno, fizemos oficinas, com os estagiários do projeto, para orientar, passo a passo, aula a aula, quanto à aplicação do material com as turmas. Nesta fase da pesquisa, tivemos de trabalhar, produtivamente, com o tempo que nos restava de pesquisa. Começamos a utilizar o Caderno em sala de aula no mês de setembro.

A atividade introdutória proposta no Caderno é uma última revisão do alfabeto, com o objetivo de perceber as crianças que ainda apresentavam dificuldade para o reconhecimento das letras. Houve poucos problemas, como demonstraram os exercícios iniciais (figuras 49 e 50, a seguir).

O alfabeto móvel mostrou-se um excelente recurso para a fixação do alfabeto. A mudança de metodologia, permitindo que a criança manuseasse, individual e coletivamente, as letras, permitiu novas estratégias de fixação. No caso do trabalho com exercício 49, os estagiários foram orientados no sentido de permitir a expressão escrita com liberdade, verificando a aprendizagem individualmente. No exercício 50, além da escrita espontânea, orientamos no aproveitamento da oralidade.

Figura 49: revisão do alfabeto.

### Atividade Introdutória: revisão do alfabeto

1ª. Parte: Vamos rever o alfabeto (vogais e consoantes).

A a	À à	J j	Ĵ ĵ	S s	Š š
B b	Ĭ ĭ	K k	Ķ ķ	T t	Ț ț
C c	Ċ ċ	L l	Ľ ľ	U u	Ț ț
D d	Ḑ ḑ	M m	Ṁ ṁ	V v	Ț ț
E e	Ĕ ĕ	N n	Ñ ñ	W w	Ẃ ẃ
F f	ƒ ƒ	O o	Ȯ ȯ	X x	Ẅ ẅ
G g	Ĝ ĝ	P p	Ɔ ɔ	Y y	Ț ț
H h	Ĥ ĥ	Q q	Ȫ ȫ	Z z	Ț ț
I i	Ț ț	R r	Ṛ ṛ		

1- Copie as letras que formam o seu nome.

*Nathaly*

2- Copie as letras que formam o nome de um amigo(a).

*gabriel*

Figura 50: revisão do alfabeto

2ª. Parte: vogais e consoantes.

1- Este sou eu. Meu primeiro nome é:



VANEZA | RICARDO

1- Faça um círculo nas letras que compõem seu nome

A B C D E F G H I J K L M N O P Q R S T U V W X Y Z

2- Quais são as vogais com que você escreveu seu nome?

A I O

3- Quais são as consoantes com que você escreveu seu nome?

R C R D

4- Quantas letras tem o seu nome?

7

5- Quantas vogais tem o seu nome?

3

6- Quantas consoantes tem o seu nome?

4

Nas atividades de reforço da identidade individual (fig. 51), ainda não remetemos ao glossário, que passou a ser utilizado no manuseio das palavras (recorte e colagem, fig. 52, 53, 54). O passo inicial foi a descrição da cena que envolvia o valor da família em sua estrutura convencional e contemporânea. Nesse momento, exploramos a oralidade. O glossário passou a ser utilizado como suporte, pelo professor, para a fixação da memória léxico-semântica e visual das crianças. Ao mesmo tempo, serve para exercitar a estratégia da transferência da significação dos vocábulos usados pelos alunos em comparação com o glossário. Os estagiários também foram orientados, nesse sentido,

Percebemos que a autoria na execução dos exercícios melhorou muito a partir da aplicação do exercício mostrado na fig. 55, para se transformar em exercícios de autoria (coautoria), como fica demonstrado nas figuras 56, 57, 58.

Figura 51: reforço da identidade individual



Figura 52: recorte e colagem com uso do glossário

1ª. Parte: Entendimento do texto:

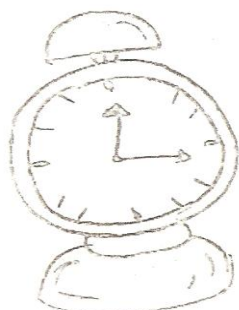
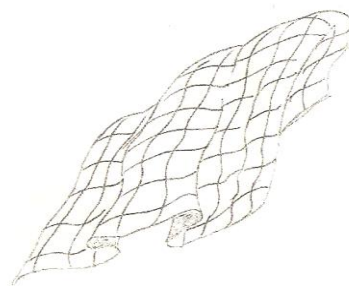
1- Dê o nome das figuras abaixo.



*o anillo*

*Pia*

*toalha*



*relógio*

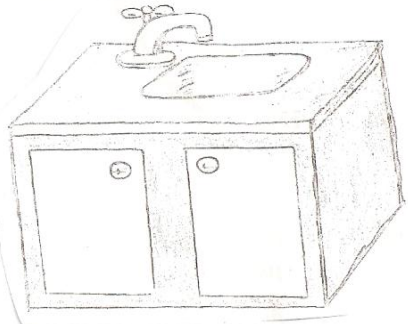
Figura 53: recorte e colagem com uso do glossário

2- Relacione os nomes às figuras:

<p>Jarra</p> <p><i>Jarra</i></p>	
<p>Salada</p> <p><i>salada</i></p>	
<p>Gato</p> <p><i>gato</i></p>	
<p>Arroz</p> <p><i>arroz</i></p>	
<p>Galinha</p> <p><i>galinha</i></p>	

*kuiz*

Figura 54: recorte e colagem com uso do glossário

Toalha	
<i>toalha</i>	
Relógio	
<i>Relógio</i>	
Peixe	
<i>peixe</i>	
Copo	
<i>copo</i>	
Pia	
<i>pia</i>	

*luiz*

Figura 55: evolução nos exercícios de escrita com autoria

1♡ ✖  
 ✖♡ Kaylane ♡✖  
 ✖♡

3ª. Parte: Meus pais.

1- Este é meu pai e esta é minha mãe. O nome deles é ...



ramata	Eduardo
--------	---------

2- Quantas letras tem o nome de seu pai?

7

3- Quantas letras tem o nome de sua mãe?

6

4- Recorte e cole os nomes de seu pai e de sua mãe. Em seguida, recorte e cole o seu nome junto com o nome de seus pais.



Figura 56: exercícios de escrita com autoria (coautoria)

2ª. Parte: Meu nome, minha história.

Pergunte para seu pai ou sua mãe (ou avô, avó, tio, tia, irmão, irmã) quem escolheu o seu nome. Escreva no quadro abaixo.

Quem escolheu para me chamar?
Wesley foi meu Papai que se
chama Josenor.
Que está completando domín-
go dia 18 de setembro de 2008.
E ele trabalha na firma chama-
da capel Centro.
seu cargo é de mecânica indus-
trial.
Eu te amo demais.

Figura 57: exercícios de escrita com autoria (coautoria)

2ª. Parte: Meu nome, minha história.

Pergunte para seu pai ou sua mãe (ou avô, avó, tio, tia, irmão, irmã) quem escolheu o seu nome. Escreva no quadro abaixo.

Eu sou surpresa  
que o pai do Cláudio  
pra a minha mãe  
ela escolheu Ana da Big  
e Olívia da minha  
avó Olívia mãe do  
meu pai

Amélia Maria C. F.

Figura 58: exercícios de escrita com autoria (coautoria)

Bonela

### Atividade 2: Identidade profissional – O Pescador

1ª. Parte: O pescador.

1- Descreva oralmente a figura abaixo para sua professora.



(Construção de texto com co-autoria).

Rede vara  
 Barco mata arvore Bica - rio  
 Pescador chapim barco anzol  
 Celta merro

2- O que se usa para a pesca na sua região (instrumentos)?

vara de anzol -

## 5. 9 Finalizando o capítulo

As atividades executadas durante o ano de 2009, de acordo com o cronograma de atividades proposto previamente, foram embasadas nas práticas tradicionais dos professores e das escolas. Nós atuamos, basicamente, reforçando a prática do professor regente. A regra era seguir a proposta pedagógica das escolas.

O ano de 2010 iniciou-se num encontro particular com os diretores, professores e equipe pedagógica das escolas no intuito de esclarecer sobre as intenções da pesquisa: proposição de práticas inovadoras com base no desenvolvimento de interlíngua, em LM, com o objetivo de diagnosticar e tratar o analfabetismo (crônico e funcional), utilizando uma metodologia específica de coleta de dados. De início, as pessoas não conseguiram entender bem a proposta e surgiram algumas indisfarçadas inquietações. As coisas pioraram quando solicitamos um dia específico para desenvolver o projeto – *não, porque vai atrapalhar nosso programa, coisa e tal*. Na verdade, o que os gestores queriam era o eterno trabalho de reforço das aulas do professor regente – *vai lá, retira dois, três alunos da sala, geralmente os ditos atrasados e reforça a alfabetização*. Enfim, depois de algumas negociações, ficou contratado que, em um dia da semana, os estagiários estariam à disposição do professor regente e outro para o projeto. Tudo acertado, nós tivemos que contemporizar com o professor regente, não sem algumas vezes informar que, se não fosse seguido o que tínhamos tratado anteriormente, iríamos para outra escola. Finalmente, a partir do momento em que os professores e gestores perceberam a seriedade do projeto, passaram a ser de extrema utilidade e as coisas foram dando certo<sup>98</sup>.

No ano de 2010, portanto, seguimos uma metodologia pedagógica diferenciada, tentando, ao máximo, nos aproximar da filosofia freireana (FREIRE, 1987; 2003): ensino baseado em temas geradores que suscitam situações-problema, que, por sua vez, originam os currículos<sup>99</sup>.

---

<sup>98</sup> Realmente, neste ponto eu concordo com os professores regentes, chega alguém conversando muito, brincando muito, repetindo muito, a coisa soa estranha. Parece até que não se vai chegar a lugar nenhum.

<sup>99</sup> Trabalhar com esta perspectiva é difícil, no início. Mas depois, quando passamos a fazer parte da comunidade, passamos a entender suas reais necessidades, torna-se mais fácil. Isto quer dizer, por exemplo, que somente no seio da comunidade é que o currículo (empregado aqui com o sentido que lhe determina Silva (2000, 2004)) deve ser elaborado. E foi isso que fizemos.

Oriundas desse contexto educacional do projeto, programamos algumas atividades diferenciadas como o teatro de bonecos, o ambiente de contação de estórias, a produção de textos, a educação ambiental, o resgate da identidade e o trabalho com valores. Ao lado das *práticas pedagógicas diferenciadas*, uma das dificuldades encontrada no decorrer do projeto foi inculcar nos envolvidos no processo (gestores, professores, pedagogos, estagiários) *atitudes pedagógicas diferenciadas*.

Nessa atitude pedagógica diferenciada, estão incluídas as práticas voltadas para a análise do desenvolvimento de interlíngua. Assim, gradativamente e pacientemente, importava a análise de interlíngua a cada etapa do processo (em outras palavras, a cada estágio de interlíngua). Nessas etapas, priorizamos o trabalho na fixação de três metas: facilitação da aquisição de estratégias cognitivas de maneira geral, estímulo da aquisição das estratégias de memória, orientação sobre os recursos da transferência linguística. O uso do glossário (ou dicionário pedagógico contrastivo bilíngue) mostrou-se eficiente na conciliação das significações presentes nos vocábulos utilizados pelas crianças e o significado privilegiado pela modalidade culta, veiculada pela escola<sup>100</sup>, além de estimular as estratégias de transferência (principalmente) e a memória.

Nosso objetivo inicial, isto é, possibilitar a expressão oral, estímulo à leitura proficiente e escrita com autoria, foi conseguido muito antes do que esperávamos. Os frutos conseguidos ao final do processo, porém, foram mais gratificantes. As considerações finais sobre essa pesquisa serão apresentadas nas páginas seguintes.

crianças e o significado privilegiado pela modalidade culta, veiculada pela escola<sup>101</sup>, além de estimular as estratégias de transferência (principalmente) e a memória.

Nosso objetivo inicial, isto é, possibilitar a expressão oral, estímulo à leitura proficiente e escrita com autoria, foi conseguido muito antes do que esperávamos. Os frutos conseguidos ao final do processo, porém, foram mais gratificantes. As considerações finais sobre essa pesquisa serão apresentadas nas páginas seguintes.

---

<sup>100</sup> Gostaríamos de salientar que, acima de tudo, o dicionário pedagógico contrastivo bilíngue serve de instrumento ao professor regente.

<sup>101</sup> Gostaríamos de salientar que, acima de tudo, o dicionário pedagógico contrastivo bilíngue serve de instrumento ao professor regente.

## CONCLUSÕES FINAIS

### **Processamento das informações na aquisição/aprendizagem**

Maria Tereza Camargo Biderman, em interessante artigo intitulado *Dimensões da Palavra* (BIDERMAN, 1998a, 81-118), trata das perspectivas mítica (mágica), mística (religiosa) e cognitiva da palavra. Para esta conceituada linguista, lexicógrafa e lexicologista, do ponto de vista mágico-antropológico, a palavra é uma entidade dotada de tanto poder, que tem a capacidade de revelar a essência do ser; ao mesmo tempo, a palavra criadora institui o poder divino; pelo aspecto *cognitivo, crítico e dinâmico*, a manipulação da palavra permite categorizações, expressas na formulação de conceitos e nomeação das coisas do mundo. Aprendemos a palavra para dizer o mundo que nos rodeia.

O aspecto cognitivo habilita o ser humano ao entendimento, à criação e transformação do léxico, através da conceituação e nomeação das entidades. Aquele que não interpreta (pela escrita e leitura, pelo menos em contexto de 3º. Milênio) e não consegue traduzir o mundo à sua volta, torna-se, de uma forma ou de outra, excluído. O papel da escola é, na medida do possível, evitar essa exclusão através de eventos instrucionais.

Os eventos instrucionais estão presentes nas práticas pedagógicas, que envolvem: a) o ato de aprender (aquisição/aprendizagem); b) o ato de ensinar (ensino); os recursos didáticos utilizados por quem ensina; d) o ambiente que envolve o processo ensino-aprendizagem.

Neste trabalho, enfocamos o ato de aprender e argumentamos que o processo de aquisição/aprendizagem tem ganho qualitativo através da análise de interlíngua (ver observações às páginas 131 a 134). Com base em nossos estudos, comprovamos que os estudos de interlíngua (ou estágios de interlíngua) podem ser feitos em LM, especificamente, na aquisição/aprendizagem de crianças em fase inicial de escolarização. Ficou pontuado, desde o início, que o trabalho com estágios de interlíngua em LM trata do contraste de socioletos da LM, mais propriamente, na questão pedagógica deste estudo, do contraste entre o sistema linguístico oriundo da aquisição/aprendizagem do dialeto litorâneo de crianças da primeira série do EF, da cidade de Paranaguá, Estado do Paraná, e o dialeto considerado como padrão e apregoado pela escola.

Utilizando os recursos da análise de interlíngua, atestamos a existência de estágios de interlíngua na alfabetização de crianças. Postulamos, também, que o estudo de interlíngua em LM pode ser recurso produtivo para a alfabetização de qualidade de crianças das séries iniciais de escolarização. Isto ficou provado em uma pesquisa prática de interlíngua, por meio do emprego de recursos pedagógicos diferenciados, como o uso do glossário em sala de aula.

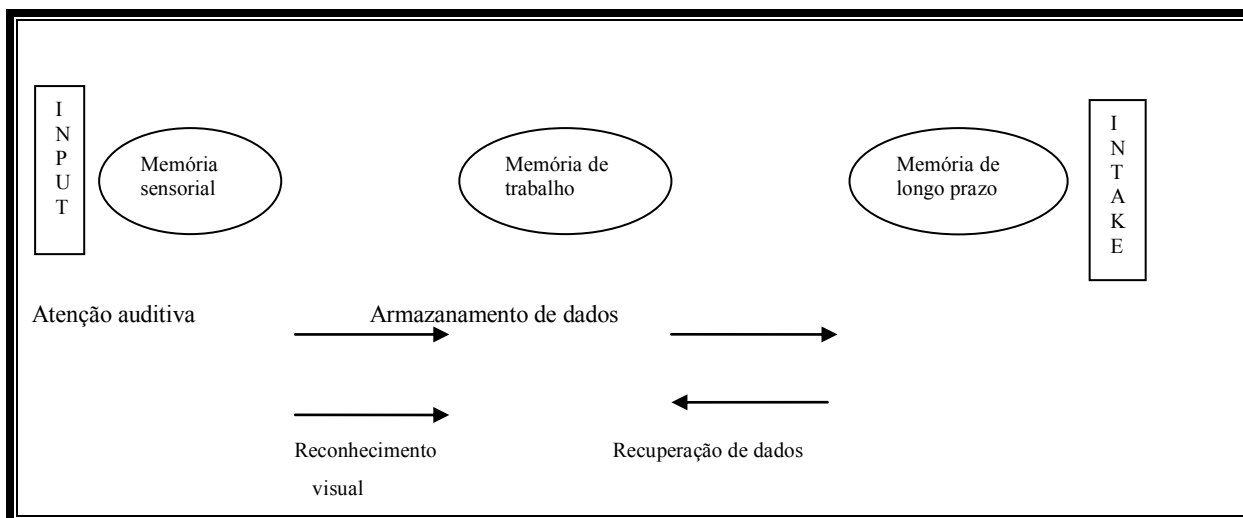
A análise prática da interlíngua das crianças em fase inicial de aquisição/aprendizagem foi feita em uma perspectiva (pseudo)longitudinal, baseando-se na alfabetização com desenvolvimento da expressão oral, da capacidade de leitura e de produção escrita com autoria.

De maneira geral, ressaltamos que a caminhada em busca da alfabetização está diretamente ligada às estratégias cognitivas selecionadas pelo aprendiz no ato de aprender e às habilidades ligadas ao ato de lembrar, ou seja, tudo o que se refere à codificação de dados e recuperação de informações que estão na memória de longo prazo, bem como, com o trabalho dos fatores que propiciam o esquecimento, como as questões de tempo de resgate das informações da memória de curto prazo e ao uso que se faz dessas informações, as interferências de aprendizagem, as falhas no armazenamento das informações e nos contextos de recuperação dos dados. Demonstramos, secundariamente, a importância da qualidade do material instrucional na evocação das estratégias de aprendizagem.

Os trabalhos foram direcionados no sentido de procurar entender como o aprendiz processa as informações instrucionais na aquisição/aprendizagem, enfocando as questões de aquisição/aprendizagem dentro das práticas pedagógicas facilitadoras das estratégias cognitivas, do estímulo à memória no sentido de facilitar a lembrança e evitar o esquecimento das informações, baseado na exposição às informações (tempo e uso), ao estudo das interferências e às falhas de armazenamento e na relação contextual envolvida na aquisição/aprendizagem. Desse modo, as práticas pedagógicas utilizadas objetivaram sempre a ativação de estratégias que ajudassem o aluno no processamento das informações, armazenamento, contextualização, retenção e recuperação de informações.

Como mencionamos no capítulo 2 (sobre o funcionamento da memória), o processamento cognitivo da informação nova a ser apreendida envolve desde a percepção dos dados pela memória sensorial até o envio das informações à memória de longo prazo. Neste trajeto, o aprendiz se utiliza de estratégias no desenvolvimento da oralidade e da lecto-escrita. Tudo começa nos dados do INPUT e termina nos dados do INTAKE (CORDER, 1967), como demonstra o gráfico 7.

GRÁFICO 7: PROCESSAMENTO DA INFORMAÇÃO, DO INPUT AO INTAKE



Os dados do *input* funcionam como estímulo à memória auditiva e visual. O aprendiz seleciona da memória sensorial (auditiva e visual) a informação que lhe interessa<sup>102</sup>. Tais informações selecionadas passam à memória de trabalho (ou memória de curto prazo). A partir daí, o aprendiz processa a informação recebida, presente na memória de trabalho e a compara com o conhecimento existente, que é ativado na memória de longo prazo, aliando a informação nova a uma situação contextual. Neste momento, de acordo com as características peculiares a cada aprendiz, ocorre o *intake*.

A função principal da memória de trabalho é reter e filtrar a informação que está sendo processada antes do envio para a memória de longo prazo, para armazenamento. Neste caso, ocorre um processo de repetições para a manutenção da informação nova na memória de trabalho; quanto mais consciente for o processo de repetições por parte do aprendiz, maior a possibilidade de entrelaçamento entre o conhecimento prévio e a informação nova, o que acarretará no aporte da informação nova na memória de longo prazo. Sem este processo, a informação seria esquecida.

<sup>102</sup> Neste aspecto reside a importância das diferentes apresentações dos recursos didáticos e a estratégia da repetição.

### **As estratégias cognitivas de aprendizagem**

Percebe-se, portanto, que tanto a oralidade como a leitura e a escrita podem ser estimuladas por práticas pedagógicas que levem ao *intake*, integradas a práticas sociais funcionais. A oralidade, em contextos sociais funcionais, lança mão da capacidade de fala e pode ser avaliada pela habilidade na produção de textos com coesão/coerência, sempre com o objetivo de avaliar a argumentação. Por sua vez, o domínio da lecto-escrita envolve uma série de outras capacidades ou condições que desembocam no ato de ler e escrever. Entre essas capacidades (ou condições) podemos elencar a capacidade motora, a capacidade cognitiva e as condições sociolinguísticas. Dentre as capacidades cognitivas, destaca-se a capacidade de formulação de estratégias. Como vimos no capítulo 2, Brown (2000, p. 124) classifica as estratégias em três grupos: metacognitivas, cognitivas e socioafetivas. As estratégias cognitivas de aprendizagem, ainda segundo Brown (2000), estão mais limitadas a atividades específicas e envolvem a manipulação de material de aprendizagem. Resultante dessa noção, pode-se definir estratégia cognitiva de aprendizagem como processo mental de que se utiliza o aprendiz para aquisição/aprendizagem, armazenamento e recuperação dos diferentes tipos de conhecimentos, concretizados nas habilidades. Para Ellis (1986, p. 165), as estratégias cognitivas de aprendizagem seguem o mesmo processo, tanto na aquisição/aprendizagem da LM, como na aquisição de uma L2. O que distingue os processos nos dois casos é a *frequência de uso*, que é maior entre os aprendizes de segundas línguas<sup>103</sup>.

É na avaliação derradeira das habilidades, representativas da realização das estratégias cognitivas de aprendizagem colocadas em prática pelos aprendizes para a obtenção de seus resultados, que consiste a análise do êxito funcional na oralidade com argumentação e nas atividades de leitura com proficiência e escrita com autoria, representados pela capacidade de argumentar, ler e escrever textos curtos.

A proposta inicial deste trabalho previa que as crianças deveriam, ao final do processo, ser capazes de reportar, ler e escrever textos curtos como bilhetes, frases curtas ou um slogan publicitário, por exemplo. O trabalho oral é de difícil medida, mas o desenvolvimento da

---

<sup>103</sup> It should be recognized that these strategies are not special to the learner [of L2]. Native language speakers must be considered to use the same strategy types. What distinguishes learners and native speakers is the frequency of which the same strategies are called upon. Learners will manifest more strategy tokens (ELLIS, 1986, P. 165).

oralidade foi observado na desenvoltura das crianças nas conversas de sala de aula. O interesse pela leitura foi disseminado, como demonstram os olhinhos atentos da foto 11, no Cantinho da leitura (ver p. 55). A capacidade de produção escrita ficou revelada em meados de 2010, como atestam os bilhetes escritos de maneira espontânea pelas crianças (ver a figura 59 e a figura 60, na sequência).

Figura 59: produção escrita espontânea das crianças

Muito obrigado  
para ~~mea~~ a senhor  
Sulameta

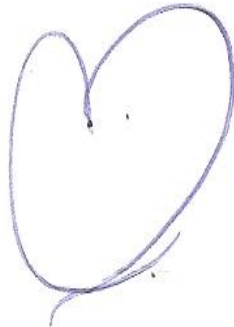
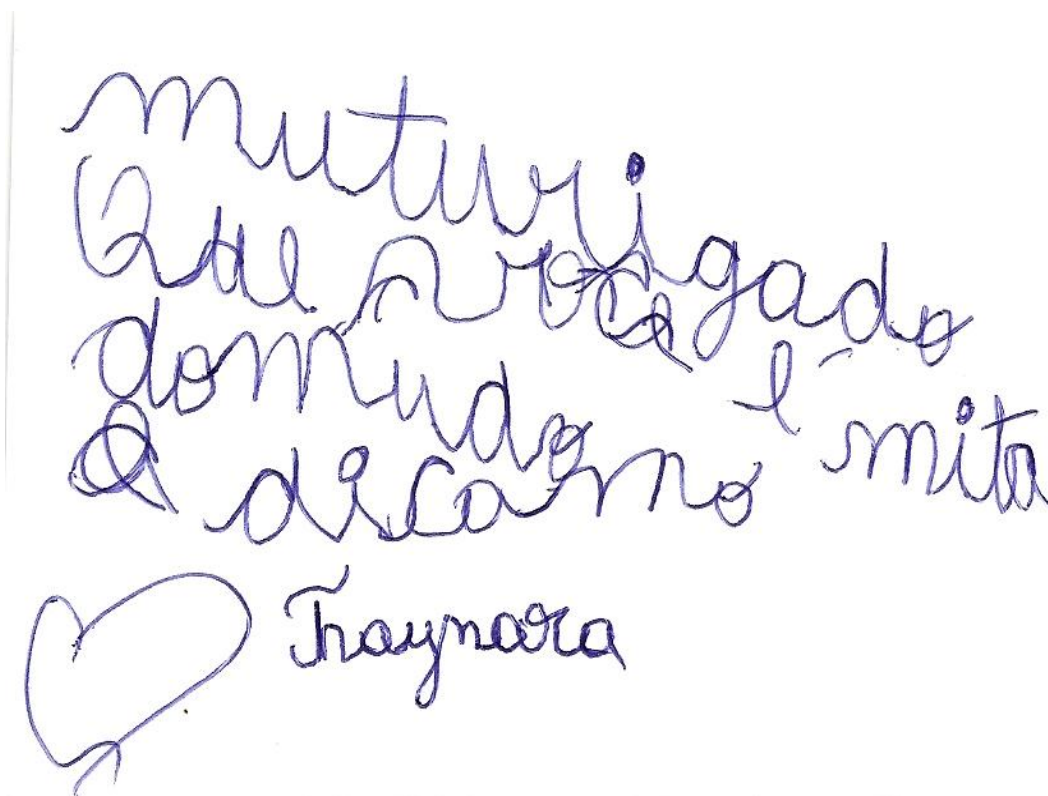


Figura 60: produção espontânea das crianças



De modo a contextualizar as produções, podemos fazer os seguintes comentários:

- a) No caso das atividades de leitura, começamos apresentando para as crianças as diversas formas de textos, seus formatos e os diversos gêneros que eles podem assumir para constituir propagandas, filmes, estórias, bilhetes, revistas, livros, etc. Em seguida, apresentamos diversos tipos de livros e revistas; encenamos a estória de João e Maria; fizemos o aluno manipular livros e revistas; visitamos a biblioteca da escola. Finalmente, induzimos à leitura, como está demonstrado na foto 11 (p. 55).
- b) As atividades de produção escrita, mostradas nas figuras 59 e 60, foram estimuladas, casualmente, pela própria professora regente, quando uma das estagiárias que trabalhava em determinada classe com esta professora, estava se despedindo das crianças, pois iria trabalhar com outra turma. A professora regente conversou com as crianças e lhes pediu que fizessem uma surpresa para a estagiária que saía, deixando-lhe um bilhete. Nesses bilhetes está escrito: 1. 'muito obrigado pois você ajudou Sulamita'. No outro: 2. 'Muito obrigado que você é (...) do mundo. Te amo. Thaynara'.

c) Outra atividade de produção escrita, coletiva, foi feita utilizando o glossário elaborado para o projeto. Discutimos a questão da família a partir de um texto. Em seguida, com o objetivo de fixação léxico-semântica, as crianças foram orientadas para, em grupos, montar um quadro com as figuras do texto, colar os nomes das figuras e escrever, com letras cursivas, o nome das figuras. Os trabalhos estão mostrados nas fotos 14, 15, 16 e 17, a seguir.

Foto 14: atividade em grupo com o glossário

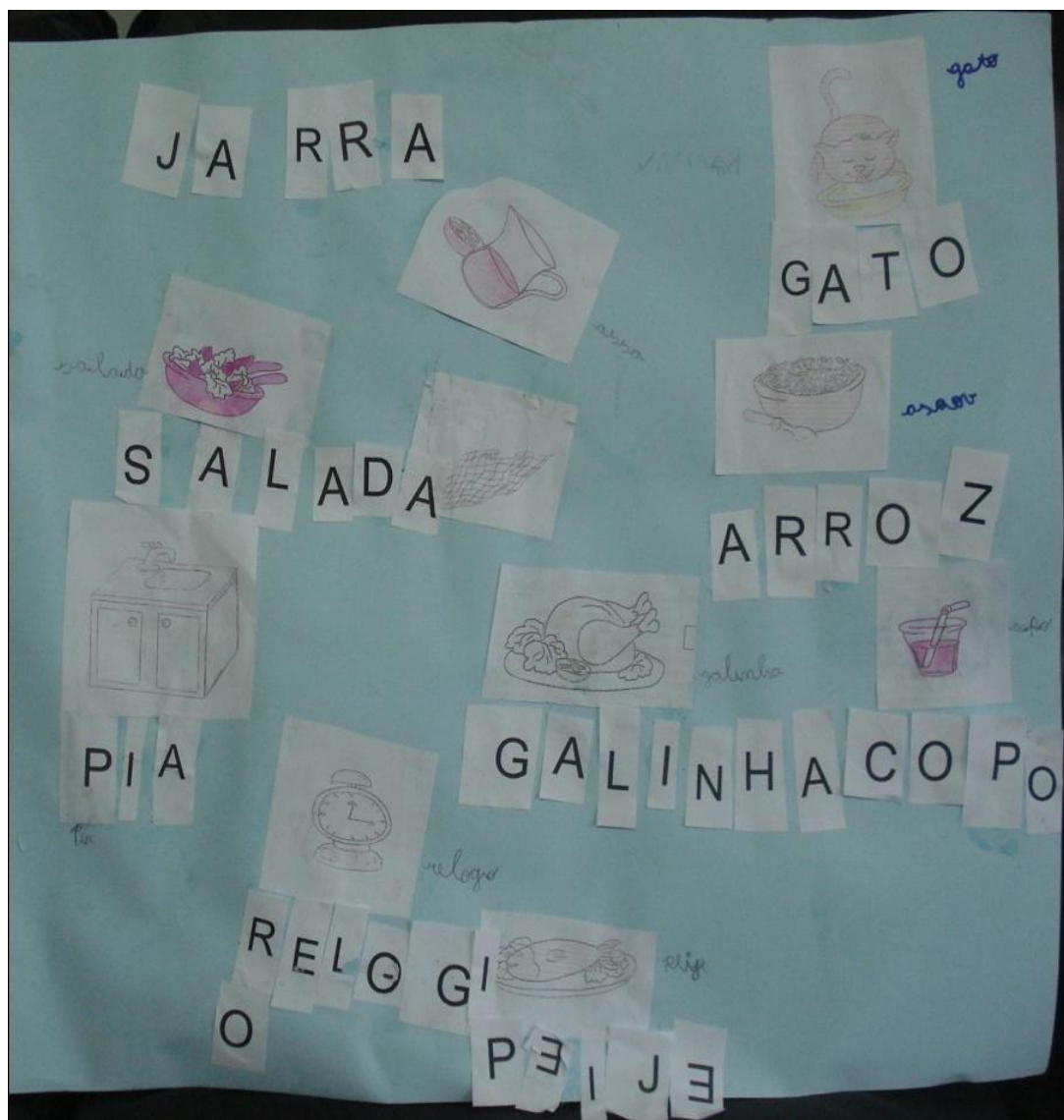


Foto 15: atividade em grupo com o glossário



Foto 16: atividade em grupo com o glossário

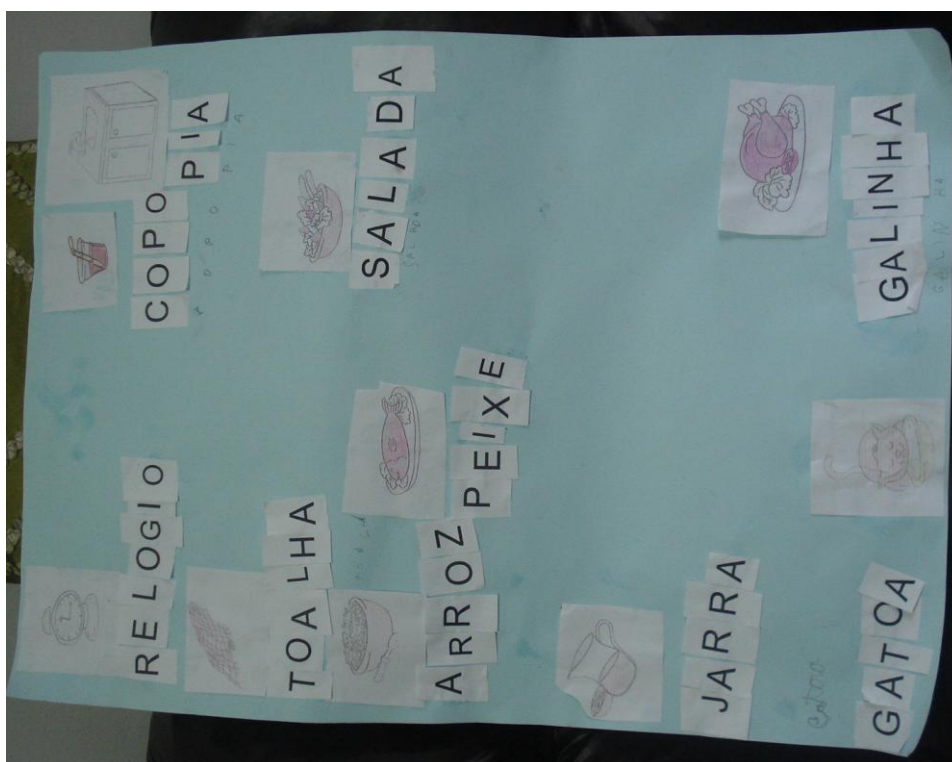


Foto 17: atividade em grupo com o glossário



Logicamente, seria enganoso supor que todas as crianças tiveram desempenho parecido e mostraram suas habilidades da mesma forma. Isto quer dizer que não esperávamos que todas as crianças saíssem escrevendo bilhetinhos perfeitamente<sup>104</sup>; nem que todas conseguissem elaborar tão eficazmente os trabalhos mostrados. A heterogeneidade é própria da realidade linguística e social do aluno. Isto nos leva a acreditar que as condições orgânicas e sociohistóricas, como fatores individuais, são difíceis de mensurar numa pesquisa de cunho longitudinal, com esse número de alunos.

A avaliação da aprendizagem das crianças também deve levar em conta fatores outros, independentes do aluno, como por exemplo, as qualidades inerentes dos estagiários e dos professores regentes. Alguns ainda se deixam levar pelo comodismo, pela aceitação do mais fácil, uma vez que, trabalhar com práticas inovadoras implica mudanças.

---

<sup>104</sup> Percebe-se nos bilhetes escritos pelas crianças um modelo, possivelmente, empregado pela professora. O que não invalida a prática e a demonstração da capacidade das crianças.

O essencial para esta pesquisa é a comprovação de que o trabalho de reforço cognitivo das diversas fases do desenvolvimento de interlíngua, através do reforço das estratégias cognitivas (repetição, estímulo da memória de longo prazo, orientação das transferências linguísticas e da sobregeneralização de regras, entre outras) bem como a atenção com as variáveis que entram em jogo para diminuição do rendimento do processo (principalmente as variáveis que facilitam o esquecimento, como tempo e uso, interferências, falha no armazenamento das informações e no contexto de recuperação dos dados) são a base para um letramento de qualidade e fatores importantes para o desenvolvimento dos estágios de interlíngua. Por este motivo, trabalhamos exaustivamente as questões da transferência, da repetição, da troca e reforço naquilo que Vigotsky denomina ZDP. Estas observações servem para a amostra em estudo.

A importância da estratégia de repetição por parte do aprendiz está na ativação (ou reativação) temporária ou reciclagem da informação nova na memória de curto prazo. A partir das experiências, notamos que podem ocorrer dois tipos de repetição: a) repetição simples, para manutenção da informação nova na memória de curto prazo apenas durante um tempo necessário para a execução de determinada tarefa; b) repetição elaborada, usada como recurso para o armazenamento da informação nova na memória de longo prazo. No primeiro caso, a criança retém a informação para exercícios imediatos de sala de aula, numa cópia do quadro, por exemplo. Na repetição elaborada, a manipulação do objeto de aprendizagem pela criança é qualitativamente superior. O próprio objeto aguça o interesse da criança que, pela repetição da manipulação, carrega a informação nova para a memória de longo prazo. A estratégia da repetição<sup>105</sup> demonstrou-se efetiva em nossas experiências. A estratégia de repetição elaborada implica o desenvolvimento de novas articulações de conceitos que geram conexão entre a informação nova e o conhecimento prévio da criança. Tomemos como exemplo os casos acontecidos em sala de aula. Ao iniciarmos o segundo semestre letivo de 2010, percebemos que muitos alunos já manipulavam o alfabeto de diferentes maneiras; outros, não. Solicitei à professora regente a autorização de, pela última vez, trabalhar o alfabeto com as crianças. Colocamos em prática uma semana de atividades com o alfabeto normal (para recortar, ver fotos 14 a 17, p. 241, 242) e o alfabeto móvel (ver p. 159 e 160). O trabalho foi

---

<sup>105</sup> Tratamos de repetição no sentido de reformulação ou reforço de estratégias iniciais empregadas pelo aluno, com recursos novos, e não, simplesmente, a repetição de mesmos recursos diversas vezes.

feito, a princípio, individualmente e, em seguida, em grupos. Notamos que algumas crianças produziram mais com estes recursos diferenciados do que pela simples cópia do quadro. A própria professora foi humilde em perceber que as crianças que não haviam, ainda, internalizado a significação do alfabeto até aquele momento, a partir dessas atividades, não apresentavam mais esse problema.

A estratégia da memorização (uso de recursos mnemônicos) também representou recurso positivo para o processo de transferência e recuperação das informações presentes na memória de longo prazo. Por meio desses recursos, as crianças agrupam as informações novas de maneira significativa e de forma consciente. Na verdade, a estratégia de memorização pode ser encarada como uma *estratégia generativa* (DIAS, 2005), no sentido de que, geralmente, é produzida pelo próprio aluno. Mas o professor também pode induzir à memorização através da utilização de contextos de fácil recuperação. Foi o que ocorreu, por exemplo, com os jogos empregando famílias silábicas, o bingo de letras e nomes, o glossário associativo entre léxico e figuras, em que a construção da significação se faz de forma intuitiva.

A estratégia da transferência orientada para a aquisição/aprendizagem da LM pode ser definida como o uso do conhecimento linguístico prévio de maneira a facilitar novas aprendizagens, as *transferências positivas*, segundo Ellis (1997). De acordo com Brown (2000, 94), uma transferência positiva ocorre quando um conhecimento anterior beneficia aprendizados posteriores, ou seja, quando uma informação já conhecida é aplicada corretamente para obtenção de dados novos. Podemos citar, por exemplo, a reconceitualização como transferência cognitiva positiva. Outro exemplo, citado por Ellis (1986, p. 206), é a tendência da transferência das formas não marcadas da LM em oposição à tendência à não transferência da forma marcada da LM. Isto explica porque algumas formas são mais passíveis de transferência do que outras. A explicação para este fenômeno é simples: as formas não marcadas ocorrem na interlíngua das crianças antes das formas marcadas, que serão adquiridas no decorrer do tempo<sup>106</sup>. De qualquer forma, espera-se a ocorrência das formas não marcadas. Foi o que se observou no caso da ordem da estrutura sintática e no padrão silábico apresentado pelas crianças, como se atesta nas produções das crianças de 61 a

---

<sup>106</sup> Como exemplo disso, podemos citar as representações modais dos verbos e as marcas de pessoa do paradigma pronominal sujeito.

71, mostradas na sequência. Observou-se que, na dúvida, o aprendiz transfere o conhecimento internalizado da LM que possui para a atividade que está fazendo.

Um caso especial de transferência é a sobregeneralização de regras. Generalizar significa inferir ou derivar regras, leis ou conclusões a partir de instâncias particulares. A sobregeneralização é um caso particular de generalização que penetra a estratégia. O princípio da sobregeneralização opera no conceito de aprendizado significativo. No aprendizado significativo os itens são subcategorizados de acordo com sua significação. Muitos dos aprendizados humanos envolvem o processo de generalização como o aprendizado de conceitos. Assim, por exemplo, uma criança exposta a várias espécies de animais adquirirá gradualmente um conceito generalizado de animal. A mesma criança, contudo, que numa fase muito primária de generalização, convive com cachorro em seu ambiente familiar, quando encontra com um cavalo pela primeira vez, sobregeneraliza o conceito de cachorro e atribui características do cachorro ao cavalo. A sobregeneralização é uma forma de generalização considerada, por alguns, como transferência negativa. É necessário o entendimento da sobregeneralização para que se possa transformá-la de estratégia negativa em recurso positivo de aprendizagem.

### **As estratégias de aquisição/aprendizagem e os estágios de interlíngua**

É importante ter em mente que as estratégias de aquisição/aprendizagem são empregadas em qualquer estágio de interlíngua (nível pré-silábico, nível silábico, nível silábico-alfabético, nível alfabético).

Em relação aos estágios de interlíngua, podemos dizer que, embora tenhamos encontrado casos de grafismo, escrita pictográfica, escrita ideográfica, principalmente nos trabalhos iniciais, logo a criança avança para a escrita silábico-alfabética e alfabética. Mesmo aí, devemos levar em conta o tempo de maturação individual. Isto significa dizer que a passagem de um estágio a outro é, na realidade, mera questão de tempo (em geral), de maturação cognitiva. Provavelmente, ao fim desse processo inicial de escolarização, os resultados obtidos pelas crianças, em sua quase totalidade, sairão a contento.

A diferença que a análise do desenvolvimento de interlíngua propicia ao processo de avaliação da aquisição/aprendizagem nesta etapa está na mensuração qualitativa mais do que quantitativa do processo.

Por este aspecto, podemos dizer que já no mês de outubro, antes de chegar-se ao final das atividades propostas, observamos evolução qualitativa significativa no desenvolvimento de interlíngua das crianças em relação ao ano anterior. Isto se comprovou, por exemplo, nos

exercícios escritos, como fica demonstrado na figura 61. A atividade solicitada foi: pergunte para seu pai ou sua mãe (ou avô, avó, tio, tia, irmão, irmã) quem escolheu o seu nome. A maioria das crianças escreveu de próprio punho, embora se perceba a interferência de outra pessoa nos escritos.

Em outros casos, de descrição de cenas ou escrita de histórias, por exemplo, nota-se a escrita autônoma (figura 62, 63 e 64)

Figura 61: produção escrita orientada

A história do meu nome

o meu nome na verdade não era pra ser esse... minha mãe queria Alisson e meu pai Andrey.

minha mãe achava Andrey um nome muito feio e meu pai não queria Alisson porque era o nome dele. Então minha mãe estava sendo um livro que tem nome e ela achou o nome bonito Alan e Leenuque e meu pai gostou do Leenuque então a minha mãe decidiu colocar os dois

Alan Leenuque

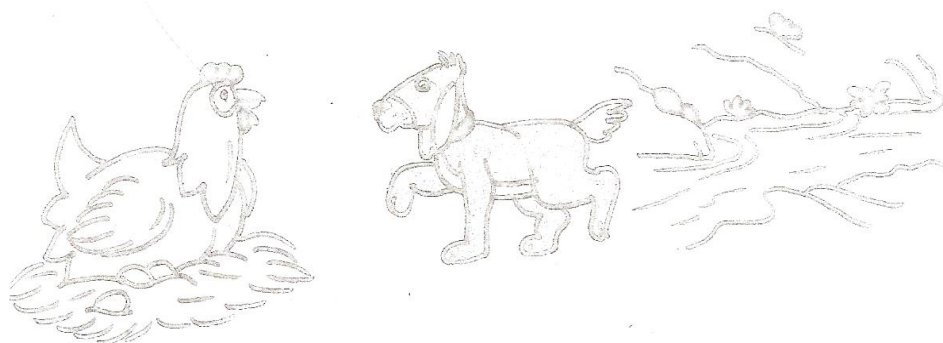
Figura 62: produção escrita orientada

Tem um barco, uma  
 rede um feixe, uma  
 uma coisa,  
 um sacramento e está de  
 casa tem  
 uma ilha  
 por entre um templo  
 no barco e um. Responde  
 em cima do Responde  
 de novo, O nome do feixe  
 Responde e  
 saborear feixe.  
 Lucas

Figura 63: produção escrita orientada

12.9.0

5ª. Parte: Olhe os desenhos. Vamos fazer uma historinha?



Era um dia: uma galinha e o cachorro  
 cuidava dela até agali botou ovo  
 mais o ovo era de pato e saiu  
 morto o cachorro tentou pegar  
 mais não conseguiu 3 dias depois a  
 galinha botou ovos de galinha 1

Figura 64: produção escrita orientada

## SOLAMITA

5ª. Parte: Olhe os desenhos. Vamos fazer uma historinha?



Era uma vez a galinha que  
 seu nome era Bia e ela  
 desapareceu. Ela viajou e encontrou  
 um cachorro chamado Bido  
 e os dois ficaram muito amigos.

### Avaliação final

Ao final das atividades do ano letivo de 2009, devido ao baixo aproveitamento verificado nos trabalhos das crianças, tínhamos a angústia e a certeza de que alguma coisa deveria ser feita para tentar modificar o quadro que vivenciamos. Ao contrário, ao término do ano letivo de 2010, após o trabalho com proposta diferente e inovadora, baseada no estudo de interlíngua, com utilização de recursos pedagógicos diferenciados, trabalhando semanalmente com as crianças, tivemos a certeza de que algum resultado foi obtido.

Isto ficou comprovado com o exercício de avaliação final. O gênero utilizado foi a carta. Tendo em vista as festas de final de ano, especialmente, o Natal, solicitamos que as crianças escrevessem um bilhete para o Papai Noel (figuras 65 a 71).

Figura 65: escrita de bilhete com autoria

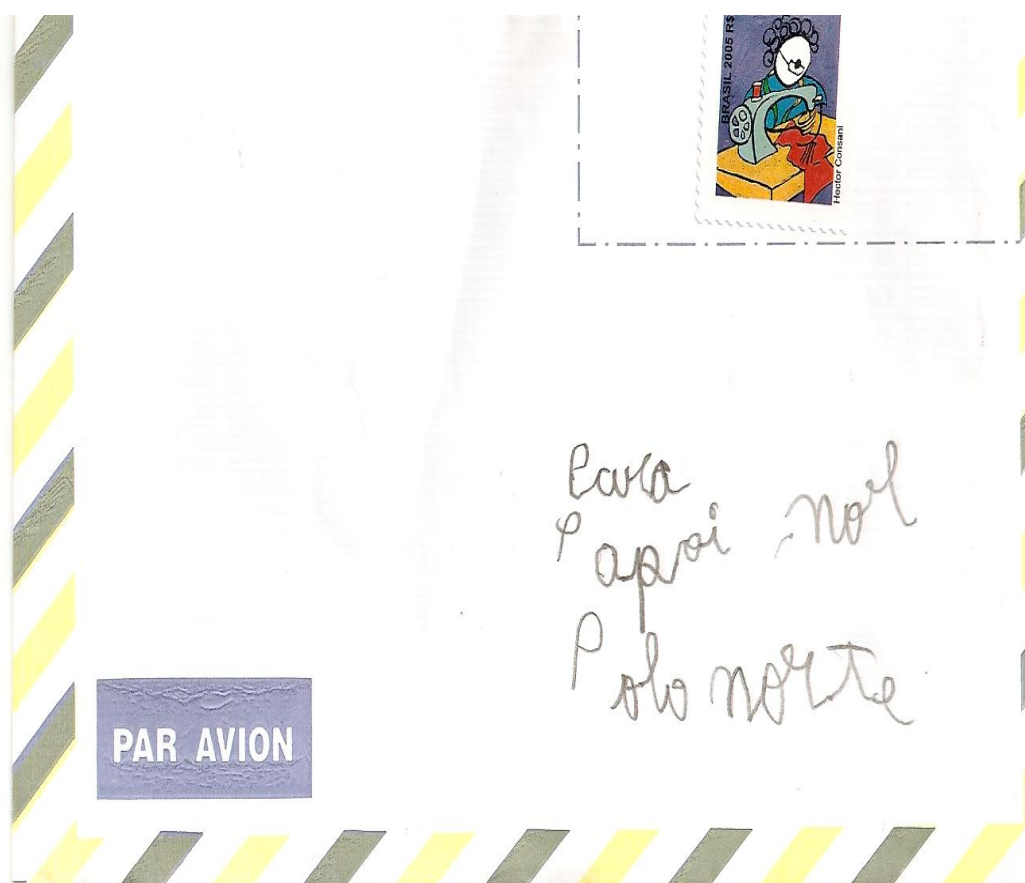


Figura 66: escrita com autoria

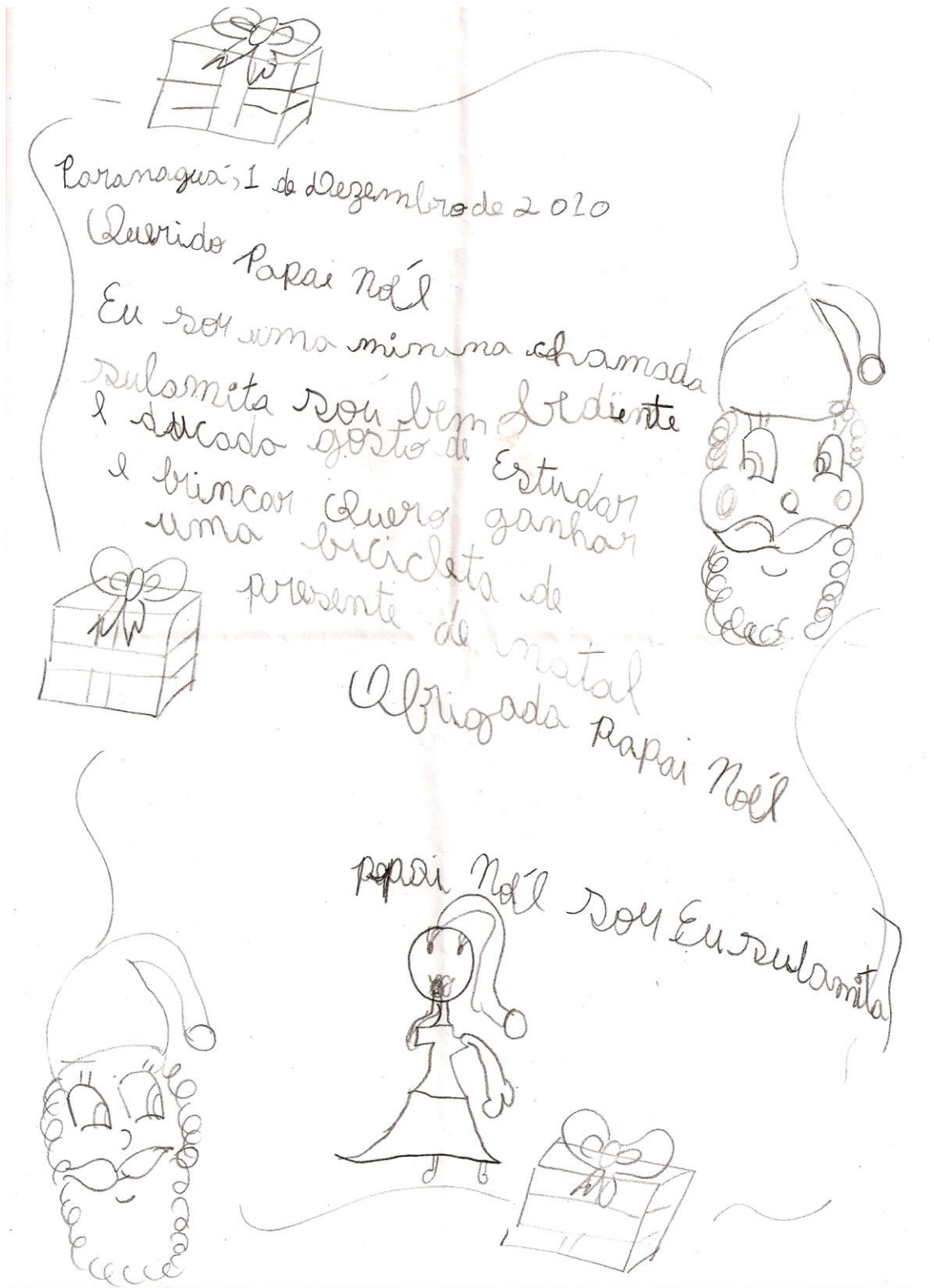


Figura 67: escrita com autoria

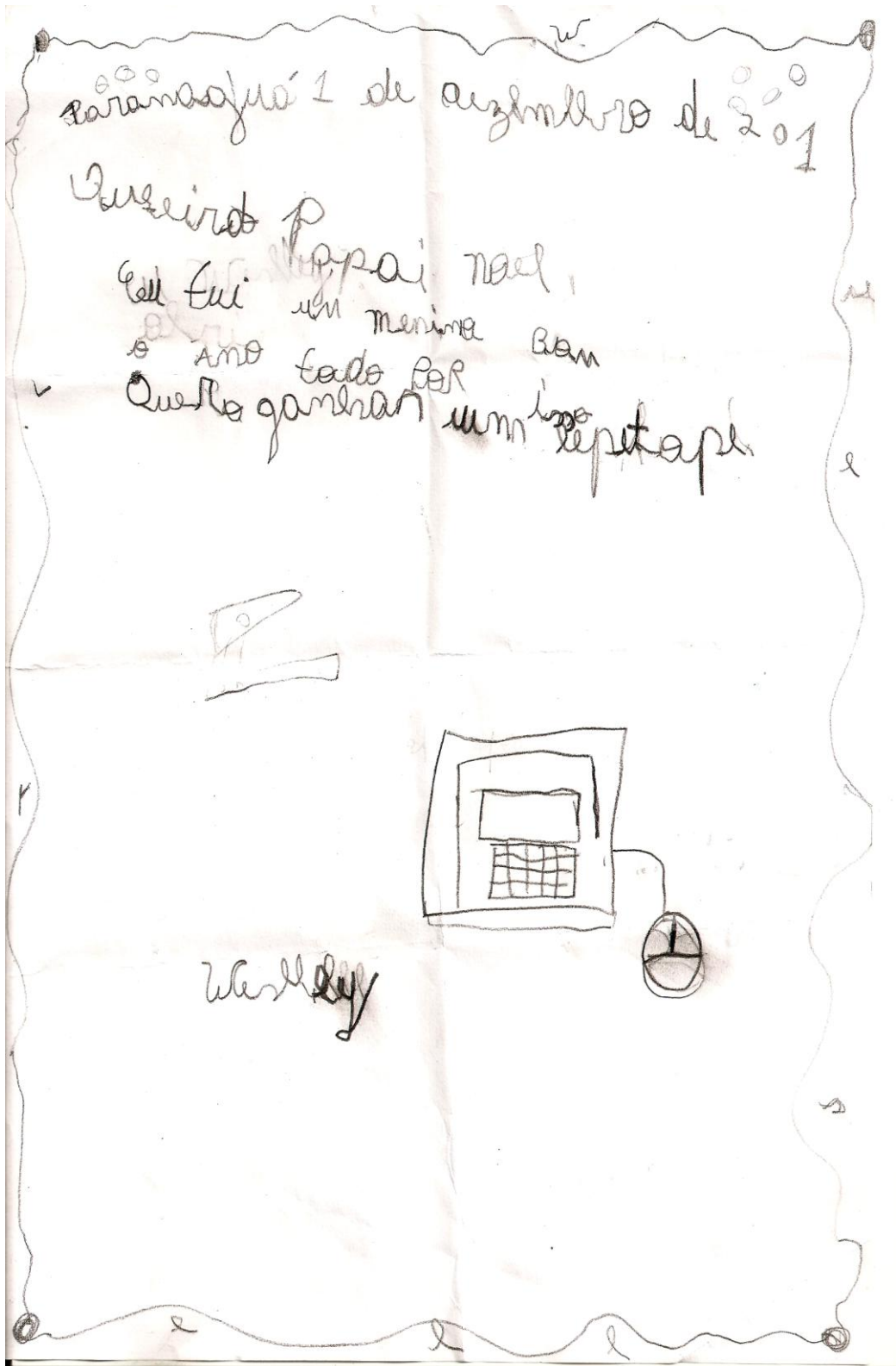


Figura 68: escrita com autoria

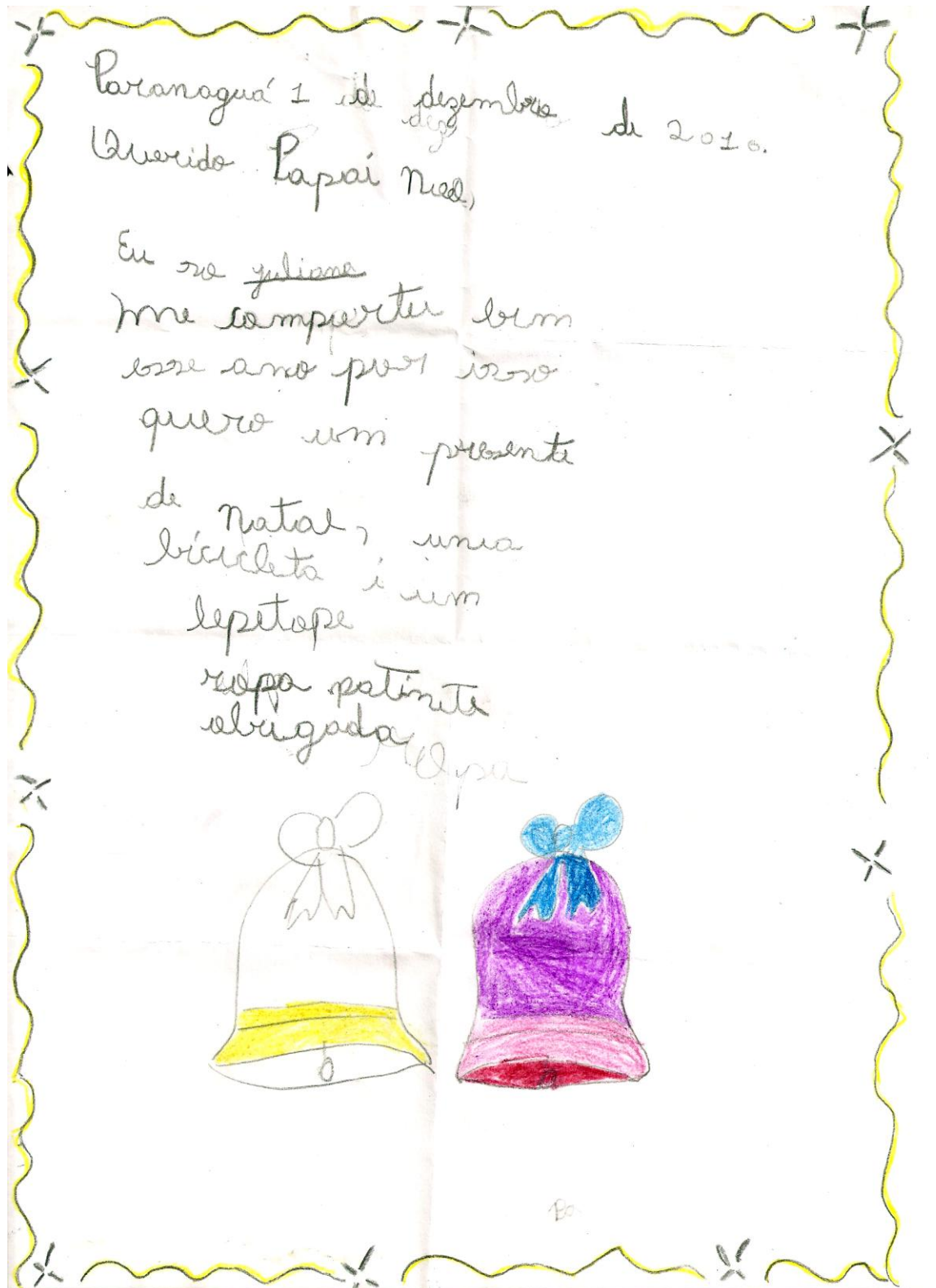



Figura 69: escrita com autoria

Caravana 1 de dezembro de 2010  
 Avenida Lapa Sul  
 Eu sou da  
 Eu fui um menino bom  
 mas todo estudo bastante  
 e ganhar minha nota por  
 isso quero ganhar uma bicicleta  
 Obrigado  
 Pedro



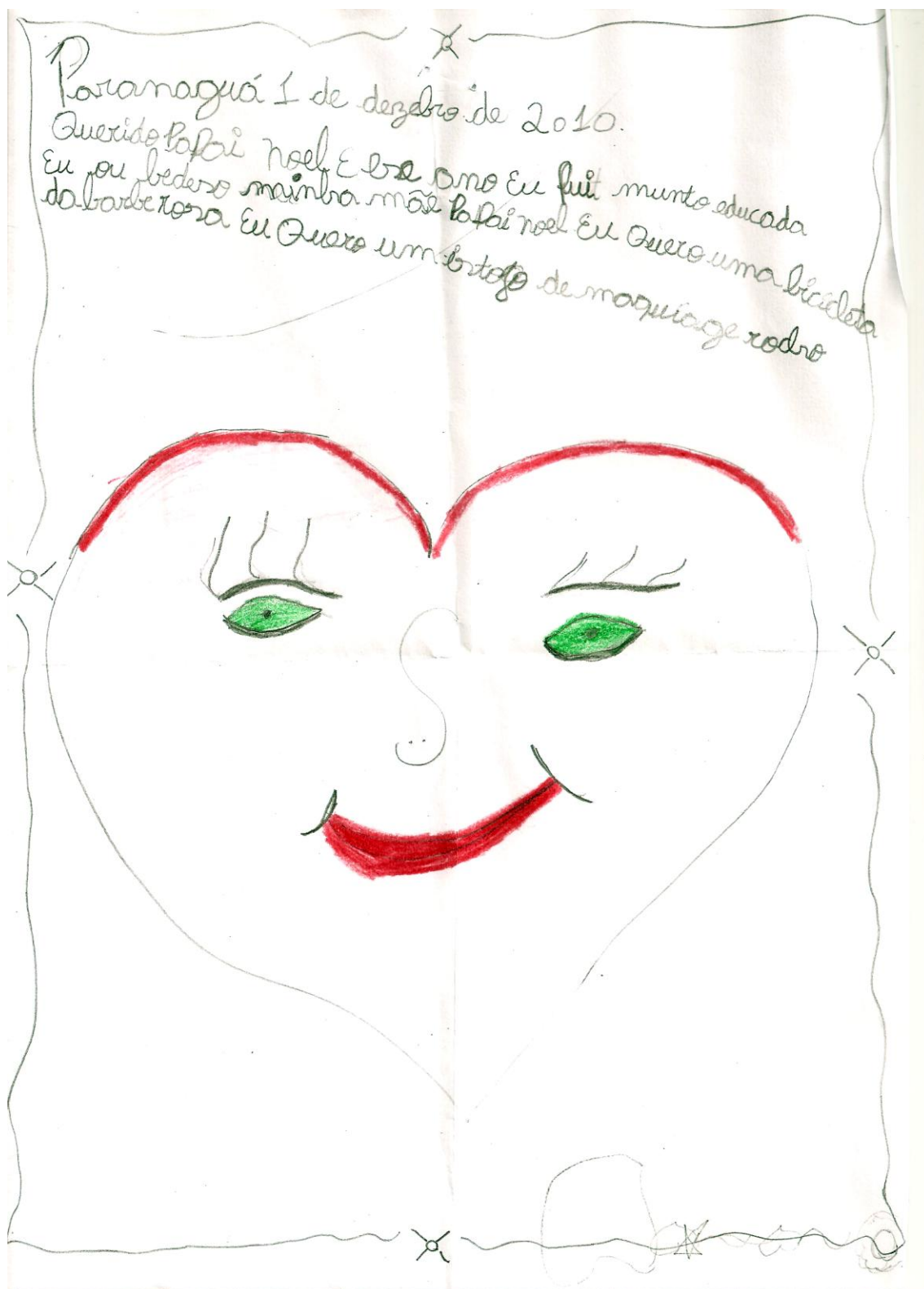
Figura 70: escrita com autoria

Parnaíba 14 de dezembro de 2010  
 Querido Papai Noel  
 Eu ~~marina~~ <sup>marina</sup>  
 fui uma boa menina  
 ano todo ajudei minha  
 mãe na casa <sup>nao gastei</sup>  
 de fazer os tarefas <sup>mas</sup>  
 prometo que q um eu <sup>foi</sup>  
 eu quero uma boneca au  
 natal. obrigada  
 Lopituz



Lopituz

Figura 71: escrita com autoria



A exposição dos fatos apresentados nesta tese, permitem-nos concluir que:

1. Podemos desenvolver estudos de interlíngua em LM;
2. O trabalho apresentado comprova a existência de estágios de interlíngua como construto teórico no estudo da LM;
3. Os dados apresentados nesta tese permitem comprovar que práticas pedagógicas inovadoras e inclusivas são recursos motivadores para o desenvolvimento de interlíngua na aquisição/aprendizagem de crianças da primeira série do EF;
4. O desenvolvimento da tese permite confirmar a existência de dois campos de estudo de interlíngua: o campo teórico e o campo prático;
5. Os dados apresentados neste trabalho comprovam que o uso do dicionário pode ser recurso pedagógico privilegiado no estudo do desenvolvimento de interlíngua.

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADJEMIAN, C. *On the nature of IL systems*. Language Learning, vol. 26, no. 2, 1976.
- ABAURRE, Maria Bernadete M. Posfácio: a aquisição da escrita do português – considerações sobre diferentes perspectivas de análise. In: ROJO, Roxane (org.). *Alfabetização e letramento. Perspectivas linguísticas*. Campinas, SP: Mercado de Letras, 1998 [2002].
- ADJEMIAN, Christian. *On the nature of interlanguage systems*. Language Learning, vol. 26, no. 2, 297-320, 1976.
- ALIB. Comitê Nacional do Projeto Alib (Brasil). *Atlas Linguístico do Brasil*. Londrina: Ed. UEL, 2001.
- ALVES, Rubem. *Entre a Ciência e a Sapiência. O dilema da educação*. 11ª. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2004.
- AMORIM, Karine Viana. *O Dicionário: do livro didático à sala de aula*. Recife, 2003, 122 p. Dissertação (Mestrado em Linguística), Curso de Pós-Graduação em Letras e Linguística da UFPE.
- ANDRADE, Carlos Drummond de. *A rosa do Povo*. São Paulo: Círculo do Livro, 1987 [1945].
- ANTUNES, Celso. *Manual de Técnicas, de dinâmicas de grupos, de sensibilização, de ludopedagogia*. 12ª. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1987.
- \_\_\_\_\_. *O lado direito do cérebro e sua exploração em aula*. Fasc. 5. 2ª. ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.
- AULETE, Caldas. *Minidicionário Contemporâneo da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2004.
- BAKHTIN, Mikhail. *Estética da criação verbal*. Introdução e tradução do russo: Paulo Bezerra. Prefácio à edição francesa: Tzevetan Todorov. 4ª. Ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003 [1979].
- BARBOSA, Maria A. *O grupo de trabalho de lexicologia, lexicografia e terminologia da ANPOLL: formação e desenvolvimento*. Revista da ANPOLL, 1, 53-60, 1995a.
- BIDERMAN, Maria Tereza Camargo. *Teoria linguística: (teoria lexical e linguística computacional)*. 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 2001 [1978].
- \_\_\_\_\_. *A ciência da lexicografia*. Alfa, São Paulo, v. 28 (supl.), 1-26, 1984.
- \_\_\_\_\_. *O dicionário padrão da língua*. Alfa, 28: 27-43, 1984a.

- \_\_\_\_\_. *O dicionário como norma na sociedade*. Anais do Encontro da ANPOLL, 1, 161-180, 1998.
- \_\_\_\_\_. *Dimensões da palavra*. Filologia e linguística portuguesa, nº. 2, p. 81-118, 1998a.
- \_\_\_\_\_. As ciências do léxico. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2ª. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001 [1998].
- \_\_\_\_\_. Os dicionários na contemporaneidade: arquitetura, métodos e técnicas. In: OLIVEIRA, Ana Maria Pinto Pires de; ISQUERDO, Aparecida Negri (org.). *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*. 2ª. ed. Campo Grande, MS: Ed. UFMS, 2001a [1998].
- \_\_\_\_\_. *Dicionário Ilustrado de Português*. São Paulo: Ática, 2004.
- BLOOMFIELD, L. *Language*. New York: Holt, 1933.
- BORBA, Francisco da Silva. Organização de dicionários. *Uma introdução à Lexicografia*. São Paulo: Editora UNESP, 2003.
- BORTONI-RICARDO, Stela Maris. *Nós chegemu na escola, e agora? Sociolinguística na sala de aula*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.
- BROWN, H. Douglas. *Principles of Language Learning and Teaching*. 4<sup>th</sup>. ed. NY: San Francisco State University/Longman, 2000.
- CASTRO, Sebastião Vicente de. *Anatomia Fundamental* 2ª. ed. São Paulo: McGraw-Hill do Brasil, 1975.
- CEGALLA, Domingos Paschoal. *Dicionário Escolar da Língua Portuguesa*. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 2005.
- CENTENO-CORTÉS, Beatriz; JIMÉNEZ, Antonio F. Jiménez. *Problem-solving tasks in a foreign language: the importance of the L1 in private verbal thinking*. International Journal of Applied Linguistics, vol 14, no. 1. Oxford, USA: Blackwell Publishing, 2004.
- CHASSOT, Attico. *Sete escritos sobre educação e ciência*. São Paulo: Cortez, 2008.
- CHOMSKY, Noam. *Aspectos da Teoria da Sintaxe*. Tradução, introdução, notas e apêndices de José Antônio Meireles e Eduardo Paiva Raposo. 2ª. ed. Coimbra: Armênio Amado, 1978. Título do original: Aspects of theory of syntax. 1ª. ed. Cambridge, Mass.: The MIT press, 1965.
- CONTINI JÚNIOR, José. A concepção do sistema silábico por crianças em idade pré-escolar. In: KATO, Mary (org.). *A concepção da escrita pela criança*. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2002.

CORDER, S. P. The Significance of Learners' errors. In: RICHARDS, Jack C., ed. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman, 1974. Reprinted from *International Review of Applied Linguistics*, vol. V/4, 1967, published by Julius Groos Verlag, Heidelberg.

\_\_\_\_\_. Idiosyncratic Dialects and Error Analysis. In: RICHARDS, Jack C., ed. *Error Analysis. Perspectives on Second Language Acquisition*. Essex: Longman, 1974. Reprinted from *IRAL*, vol. IX/2, may 1971, published by Julius Groos Verlag, Heidelberg.

\_\_\_\_\_. *Error Analysis and interlanguage*. Hong Kong: Oxford, 1981.

COTRIM, Gilberto. *História Global. Brasil e Geral*. 8ª. ed. Volume único. São Paulo: Saraiva, 2005.

D'ALEMBERT, Jean Le Rond. *Discourse Préliminaire*. L'Encyclopédie ou Dictionnaire Raisoné des Sciences, des Arts et des Métiers, L'Ouvrage d'une Société de Gens de Lettres. Edição bilingue facsimilada do original. São Paulo: UNESP, 1989 [Paris, 1751].

DEL RÉ, Alessandra (org.). *Aquisição da Linguagem. Uma abordagem psicolinguística*. São Paulo: Contexto, 2006.

DIAS, Reinildes. A incorporação de estratégias ao ensino-aprendizagem de leitura em inglês como língua estrangeira. In: PAIVA, Vera Lúcia Menezes de Oliveira (org.) *Ensino de língua inglesa. Reflexões e experiências*. 3ª. ed. Campinas, SP: Pontes Editores, 2005.

DURÃO, Adja Balbino de Amorim B (org.). *Linguística Contrastiva: teoria e prática*. Londrina: Moriá, 2004a.

\_\_\_\_\_. *Análisis de Errores en la interlengua de brasileños aprendices de español y de españoles aprendices de portuguêis*. 2ª. ed. Modif. Londrina: EDUEL, 2004b.

\_\_\_\_\_. La interferencia como causa de errores de brasileños aprendices de español. In: SEDYCIAS, João (org.). *O ensino de espanhol no Brasil: passado, presente, futuro*. São Paulo: Parábola Editorial, 2005.

\_\_\_\_\_. *La Interlengua*. Madrid: Arco Libros, 2007.

\_\_\_\_\_; WERNER, Reinhold. *Dicionário contrastivo português-espanhol (DiCoPoEs)*. Projeto de pesquisa aprovado pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico. Edital MCT/CNPq 15/2007.

\_\_\_\_\_. Queremos defender a concepção de uma lexicografia bilingue contrastiva e elaborar dicionários bilingues contrastivos. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.). *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina: UEL, 2009.

\_\_\_\_\_; RUANO, Maria Angela Sastre; WERNER, Reinhold. Equivalentes léxicos e informação semântica contrastiva no dicionário contrastivo português-espanhol

- (DICOPOES). In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.). *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina: UEL, 2009.
- ELLIS, Rod. *Understanding second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Second language acquisition*. Oxford: Oxford University Press, 1997.
- FACION, José Raimundo. *Inclusão Escolar e suas Implicações*. Curitiba: IBEP, 2005.
- FARACO, Carlos Alberto. *Escrita e Alfabetização*. 4ª. ed. São Paulo: Contexto, 2000.
- FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário da língua portuguesa*. 2ª. ed. revista e aumentada, 17ª. impressão. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1986.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário Aurélio Infantil da Língua Portuguesa*. Ilustrado por Ziraldo. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1989.
- \_\_\_\_\_. *Dicionário Aurélio Júnior: dicionário escolar da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Aurelinho: dicionário infantil ilustrado da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2005.
- FERREIRO, Emília (et alii). *Análisis de las perturbaciones en el proceso de aprendizaje escolar de la lectura y la escritura*, fasc. 2, México, OEA. Proyecto Especial de Educación Especial, 1982.
- FERREIRO, Emília; TEBEROSKY, Ana. *Psicogênese da Língua Escrita*. Trad. de Diana Myriam Lichtenstein, Liana di Marco e Mário Corso. Porto Alegre: Artes Médicas, 1985.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 17ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança. Um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 11ª. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- FRIES, Charles C. *Teaching and Learning English as a Foreign Language*. Ann Arbor: Univ. Mic. Press, 1945.
- GATÉ, Jean-Pierre. *Educar para o sentido da escrita*. Trad. De Maria Elena Ortega Assumpção. Prefácio: Antoine de La Garanderie. Bauru, SP: EDUSC, 2001 [1998].
- GEDIMAN, Corinne L.; CRINELLA, Francis M. *Deixe seu cérebro em forma*. Rio de Janeiro: Sextante, 2008.
- GOMES, Patrícia Vieira Nunes. *O Processo de Aquisição Lexical na Infância e a Metalexigrafia do dicionário escolar*. Brasília, 2007. 326p. Tese de doutoramento (Doutorado em Linguística), Departamento de Linguística, Letras Clássicas e Vernáculas, UNB.
- HARRIS, Z. *Transfer Grammar*. IFAL, 20, 259-70, 1954.

- HOLDEN, Susan. *O ensino da língua inglesa nos dias atuais*. São Paulo: Special Book Services Livraria, 2009.
- HYMES, Dell. *On Communicative Competence*. Penguin, 1972.
- ISQUIERDO, Aparecida Negri; ALVES, Ieda Maria (org.). *As ciências do léxico. Lexicologia, lexicografia, terminologia*. Vol. 3. Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.
- KATO, Mary. *O aprendizado da leitura*. 3ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1990 [1985].  
 \_\_\_\_\_. *Estudos em alfabetização. Retrospectivas nas áreas da Psico e da Sociolinguística*. Campinas, SP: Pontes; Juiz de Fora, MG: Editora da Universidade Federal de Juiz de Fora, 1997.  
 \_\_\_\_\_. *No mundo da Escrita. Uma perspectiva psicolinguística*. 7ª. ed. 9ª. imp. São Paulo: Ática, 2005 [1986].
- KHOLBERG, L. *Essays on moral development*. V. 1. New York: Harper and Row, 1981.
- KLEIMAN, Ângela (org.) *Os Significados do Letramento. Uma nova perspectiva sobre a prática da escrita*. 10ª. reimp. Campinas: Mercado das Letras, 2008 [1995].  
 \_\_\_\_\_. *Oficina de leitura: teoria e prática*. 12ª. ed. Campinas, SP: Pontes, 2008.
- KÖNIG, Ekkehard. *Contrastive Linguistics and other approaches to language comparison*. In: 6th International Contrastive Linguistics Conference, Freie Universität Berlin, September, 30 – October, 2, 2010. Plenary, 82-83.
- LABOV, William. Padrões sociolinguísticos. Tradução: Marcos Bagno, Maria Marta Pereira Scherre, Coroline Rodrigues Cardoso São Paulo: Parábola Editorial, 2008. Título original: *Sociolinguistic Patterns*. Pennsylvania: University of Pennsylvania Press, 1972.
- LADO, Robert. *Linguistics Across Cultures* Ann Arbor: Michigan University Press, 1957. Traduzido para o português como *Introdução à Linguística Aplicada*. Apresentação: Charles C. Fries. Organização e seleção: Marta Coelho. Tradução e notas: Vicente Pereira de Souza. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 1971.
- LENNEBERG, Eric H. *Biological Foundations of Language*. John Wiley and Sons Inc., 1967.
- LONGONI, Anna M. *A memória: nós somos o que lembramos e o que esquecemos*. Trad. Euclides Balancin, Débora de Souza Balancin. São Paulo: Paulinas/Edições Loyola, 2003.
- LUFT, Celso Pedro. *Minidicionário Luft*. São Paulo: Ática, 2005.

- MANGUEL, Alberto. *Uma história da Leitura*. Tradução: Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 1997.
- MARCUSCHI, Luiz Antônio. *Da fala para a escrita: atividades de retextualização*. 8ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- MARTINELLI, Marilu. *Aulas de Transformação. O programa de educação em valores humanos*. São Paulo: Petrópolis, 1996.
- MATTOS, Geraldo. *Dicionário Júnior da Língua Portuguesa*. 3ª. ed. São Paulo: FTD, 2005.
- MEIRELES, Cecília. *Obra Poética*. Volume único. Rio de Janeiro: Editora Nova Aguilar S/A, 1987.
- MELO NETO, João Cabral de. João Cabral de Melo Neto. Poesia Completa e prosa. 2ª. ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2007.
- MENESES, Murilo S. et al . *Ressonância magnética funcional na determinação da lateralização da área cerebral da linguagem*. Arq. Neuro-Psiquiatr., São Paulo, v. 62, n.1, Mar. 2004. Available from <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0004-282X2004000100011&lng=en&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0004-282X2004000100011&lng=en&nrm=iso)>. access on 30 May 2009. doi: 10.1590/S0004-282X2004000100011
- MENIUK, Paula. *Aquisição e desenvolvimento da linguagem*. Trad. de Geraldina Porto Witter e Leonor Scliar Cabral. São Paulo: Pioneira, 1975.
- Minidicionário Gama Kury da Língua Portuguesa. São Paulo: FTD, 2001.
- Minidicionário Houaiss da Língua Portuguesa. Organizado pelo Instituto Antonio Houaiss de Lexicografia e Banco de dados da Língua Portuguesa S/C Ltda. 2ª. ed. Ver. e aum. Rio de Janeiro: Objetiva, 2004.
- MIRANDA, Neusa Salim; SALOMÃO, Maria Margarida Martins (orgs.) *Construções do português do Brasil: da gramática ao discurso*. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2009.
- MOITA-LOPES, Luiz Paulo da. *Oficina de Linguística Aplicada. A natureza social e educacional dos processos de ensino/aprendizagem de línguas*. Campinas, SP: Mercado das Letras, 1996.
- MOLLICA, Maria Cecília. *Fala, letramento e inclusão social*. São Paulo: Contexto, 2007.
- MURAKAWA, Clotilde de Almeida Azevedo. *Modelos de verbetes em dicionários clássicos da língua portuguesa*. IN: *As ciências do léxico: lexicologia, lexicografia, terminologia*, vol. III. Aparecida Negri Isquierdo, Ieda Maria Alves (organizadoras), Campo Grande, MS: Ed. UFMS; São Paulo: Humanitas, 2007.

- NASCENTES, Antenor. *O linguajar carioca em 1922*. 2<sup>a</sup>. ed. Rio de Janeiro: Organização Simões, 1953.
- NEMSER, W. *Approximate systems of foreign language learners*. IRAL 9, 115-124, 1971.
- OLIVIER, Joy. *Mi primer diccionario ilustrado de español. La ciudad*. Italia: ELI s.r.l., 2002.
- \_\_\_\_\_. *Mi primer diccionario ilustrado de español. De vacaciones*. Italia: ELI s.r.l., 2002.
- \_\_\_\_\_. *Mi primer diccionario ilustrado de español. El colégio*. Italia: ELI s.r.l., 2002.
- \_\_\_\_\_. *Mi primer diccionario ilustrado de español. La casa*. Italia: ELI s.r.l., 2002.
- O'MALLEY, J. Michael; CHAMOT, Anna U.; STEWNER-MANZANARES, Gloria; RUSSO, Rocco P.; and KUPPER, Lisa. *Learning Strategies Applications with Students of English of Second Language*. TESOL, Quarterly 19: 557-584, 1985b.
- ORTIGOZA, Arelis Felipe. *A contextualização sociolinguística e histórico-política como explicação para usos e sentidos de unidades léxicas ideologicamente marcadas: uma análise contrastiva do espanhol considerado padrão em relação à variante linguística falada em Cuba*. Londrina, 2007. Dissertação (Mestrado em Estudos da Linguagem), Programa de Pós-Graduação em Estudos da Linguagem, UEL.
- PALMER, H. E. *The Principles of Language Study*. 1921. Reprinted, Oxford University Press, 1964.
- PIAGET, Jean. *The Language and Thought of the Child*. Nova York: Harcourt Brace Jovanovitch, 1962. Edição original de 1923. No Brasil: PIAGET, J. *Linguagem e pensamento da criança*. São Paulo: Martins Fontes, 1983.
- POZA, José Alberto Miranda. Consideraciones teóricas acerca de los conceptos de lexicografía, lexicología, semântica, significado y sentido. In: DURÃO, Adja Balbino de Amorim Barbieri (org.). *Por uma lexicografia bilíngue contrastiva*. Londrina: UEL, 2009.
- SAMPSON, G. P.; RICHARDS, J. C. *Learner Language Systems*. Language Sciences 19, 18-25, 1973.
- SATER, Almir. *Almir Sater ao vivo*. RJ: Sony Music/Columbia, 1991. 850.139/2-464237.
- SAUSSURE, Ferdinand de. *Curso de Linguística Geral*. Organizado por Charles Bally e Albert Sechehaye, com a colaboração de Albert Riedlinger. São Paulo: Editora Cultrix, 1995.
- SČERBA, Lev V. Opyt obščej teorii leksikografii. In: *Leksikografičeskij Sbornik*, Caderno 3, 1949, 89-117.
- SCLIAR-CABRAL, Leonor. Semelhanças e diferenças entre aquisição das primeiras línguas e a aprendizagem sistemática das segundas línguas. In: BOHN, H.; VANDRESEN, P. (org.)

*Tópicos de Linguística Aplicada. O ensino de línguas estrangeiras*. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1988.

SECRETARIA DE ESTADO DA EDUCAÇÃO. *Fandango na escola*. Distribuição gratuita.

SELINKER, Larry. *Interlanguage*. IRAL, Heidelberg, vol. X/3, 209-231, august, 1972. Julius Groos Verlag, Heidelberg. An earlier version of this paper was read at the Second International Congress of Applied Linguistics, Cambridge University, september, 1969.

\_\_\_\_\_. *Rediscovering Interlanguage*. London and New York: Longman, 1994.

SELINKER, Larry; SWAIN, Merril; DUMAS, Guy. *The interlanguage Hypothesis extended to children*. *Language Learning*, 25: 139-52, 1975.

SFORNI, Marta Sueli de Faria. *Aprendizagem conceitual e organização do ensino: contribuições da teoria da atividade*. Araraquara: JM Editora, 2004.

SILVA, Maria Alice S. Souza e. *Construindo a Leitura e a Escrita. Reflexões sobre uma prática alternativa em alfabetização*. São Paulo: Ática, 1995.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Identidade e diferença: a perspectiva dos estudos culturais*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.

\_\_\_\_\_. *Documentos de identidade. Uma introdução às teorias do currículo*. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

SOARES, Magda. *Letramento. Um tema em três gêneros*. 3ª. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2009 [1998].

\_\_\_\_\_. *Alfabetização e letramento*. 5ª. ed., 2ª. reimp. São Paulo: Contexto, 2008 [2003].

\_\_\_\_\_. *Linguagem e Escola: Uma Perspectiva Social*. São Paulo: Ática, 1986.

SOUZA, Maurício de. *Achou, cheirou, papou!* Magali, São Paulo, no. 41, p.60, maio de 2010.

STREET, B. V. *Literacy in theory and practice*. Cambridge: Cambridge University Press, 1984.

TARALLO, Fernando. *Tempos Lingüísticos. Itinerário Histórico da Língua Portuguesa*. São Paulo: Ática, 1990.

\_\_\_\_\_. *A pesquisa sociolinguística*. São Paulo: Ática, 1990.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização*. São Paulo: Cortez Editora, 1995.

TOLEDO, Adilson do Rosário. *Síndrome do Medo*. Curitiba: Vicentina, 2006.

\_\_\_\_\_. *Projeto Moldando o Futuro – inclusão pedagógica e social*. Paranaguá, 2006a, não publicado.

\_\_\_\_\_. *La Interlengua*. *Linguagem & Ensino*, Pelotas, v. 11, n. 1, p. 241-246, jan./jun. 2008.

\_\_\_\_\_. *A codificação da qualificação semântica de 'mar' na linguagem dos pescadores do litoral paranaense*. In: Revista da área de humanas. Centro de Letras e Ciências Humanas. Universidade Estadual de Londrina. Vol. 1 (1980). Boletim 54. Jan./jun. 2008. Londrina: Universidade Estadual de Londrina, (1980) - , 157-180 [2008a].

TOLEDO, Adilson do Rosário; TOLEDO, Heloísa do Rocio Ramos. *Caderno de Atividades*. Paranaguá, 2010, não publicado.

TORRE, Saturnino de la. *Aprender com os erros: o erro como estratégia de mudança*. Tradução: Ernani Rosa. Porto Alegre: Artmed, 2007.

VAN BUREN, P. *Contrastive Analysis*. In Allen, J. P.B. & Corder, S. P. (eds) The Edinburgh Course in Applied Linguistics, vol. 3, 1972.

VIGOTSKY, Lev Semenovich. *A formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. Organizadores: Michael Cole, Vera John-Steiner, Sylvia Scribner, Ellen Souberman. Tradução: José Cippola Neto, Luis Silveira Menna Barreto, Solange Castro Afeche. 6ª. ed., 6a. tiragem São Paulo: Martins Fontes, 2003. Título do original: Mind in Society: the development of higher Psychological processes. London: Harvard University Press, 1978.

\_\_\_\_\_. *A construção do pensamento e da linguagem*. Trad. Paulo Bezerra. São Paulo: Martins Fontes, 2000. Edição original de 1934.

WEINREICH, U. Languages in Contact. Publication of the Linguistic Circle of New York, no. 1., 1953.

WEINREICH, Uriel; LABOV, William; HERZOG, Marvin I. *Empirical Foundations for a Theory of Language Change*. IN: Directions for Historical Linguistics (W. P. Lehmann Yakow Malkiel, Eds.), Austin, 95- 195, 1968. Traduzido para o português como *Fundamentos Empíricos para uma Teoria da Mudança Lingüística*. Trad. Marcos Bagno. Rev. Téc. Carlos Alberto Faraco. São Paulo: Parábola Editorial, 2006.

WELKER, Herbert Andreas. *Dicionários – uma pequena introdução à lexicografia*. 2ª. ed. revista e ampliada. Brasília: Thesaurus, 2004.

\_\_\_\_\_. *Breve histórico da metalexigrafia no Brasil e dos dicionários gerais brasileiros*. Matruga, Rio de Janeiro, 19, p. 69-84, 2006.

WERNER, Reinhold. *El diccionario bilíngüe y la enseñanza del español como lengua extranjera*. Signum: Estudos da linguagem, v. 1, nº. 9, p. 209-239, 2006.

WOLFRAM, W. *Contrastive Linguistic in Social lectology*. Language Learning. Ann Arbor, v. 28, no.1, p. 1-28, 1978.

[www.wikipedia.org/wikipedia](http://www.wikipedia.org/wikipedia)

<http://www.colegioweb.com.br/biologia/medula-espinhal>

<http://www.guia.heu.nom.br/hipocampo.htm>

# ANEXOS

## ANEXO A: Pesquisa sócio-instrucional

1- Nome do aluno:	Local de nascimento:
2- Nome do pai:	Local de nascimento:
3- Nome da mãe:	Local de nascimento:
4- O aluno mora com: ( ) pai e mãe ( ) pai e madrasta ( ) mãe e padrasto ( ) avô e avó ( ) tios ( ) irmãos	
5- O pai estudou até: ( ) 1ª. à 4ª. série ( ) da 5ª. à 8ª. série ( ) ensino médio ( ) faculdade	
6- A mãe estudou até: ( ) 1ª. à 4ª. série ( ) da 5ª. à 8ª. série ( ) ensino médio ( ) faculdade	
7- Profissão do pai:	
8- Profissão da mãe:	
9- Quem escolheu o nome do filho? Por quê? (se quiser pode escrever atrás deste papel).	
10- Autoriza o aluno a participar do fandango? ( ) Sim ( ) Não	
Assinatura do pai ou responsável:	

## ANEXO B: Turmas assistidas – ano 2009

Escola “Iracema dos santos”

1º. Ano A: professora Lúcia.

- 1- Abner Camilo da Silva: traços imprecisos que precisam ser exercitados. Porém, conseguiu escrever as vogais e o nome.
- 2- Alexandre Santos da Silva Filho: possui boa coordenação. Escreveu o nome e copiou as vogais.
- 3- Alisson Alves: escreve linhas e curvas imprecisas (o que se refletiu principalmente no o). Faz o nome e copiou as vogais.
- 4- César da Silva Cabral Filho: as atividades iniciais mostram coordenação imprecisa. Escreve o nome e as vogais (o i com um círculo). Errou o exercício de direita-esquerda.
- 5- César Florentino Gomes Júnior: precisa um pouco de exercício de coordenação. Escreve o nome e copia as vogais. Errou o exercício de distinção grande-pequeno.
- 6- Felipe Galdino da Silva: possui traços firmes e boas noções de conceitos abstratos. Escreve o nome e copiou corretamente as vogais.
- 7- Igor de Menezes Braga Ferreira: escreve em espelho. Harmoniza as cores. Escreveu as vogais (menos o u). Possui bons traços.
- 8- Jackson Modesto da Cunha: boa coordenação (traços firmes). Escreve o nome com alguma dificuldade. Copia as vogais.
- 9- João Matheus da Costa Rep.: possui traços imprecisos, apesar de repetir o ano. Já possui as noções abstratas de direita-esquerda, longeperto, etc. Escreve seu nome e as vogais.
- 10- Kátia Dias dos Santos: linhas imprecisas o que demonstra um pouco de dificuldade na coordenação. Não tem a noção dos limites das linhas (desenhos rabiscados). Escreve curvas com dificuldades, o que se refletiu no i e u. Escreveu o nome com dificuldade (prestar atenção ao acento agudo e ao t).
- 11- Kauan de Oliveira Zacarias: possui boa coordenação (traços precisos). Parece que domina as noções de lateralidade, e outras. Escreveu o nome e copiou as vogais (círculo no i).
- 12- Kaylane Faelly da Silveira Simioni: em certos momentos a aluna demonstra boa coordenação. Em outros, porém, deixa a desejar. Não tem a noção do todo e dos limites. Entende noções abstratas, escreve o nome e as vogais (com dificuldade no u).
- 13- Kethelin Freire G. dos Santos: produziu atividades boas. Escreve o nome com pouca dificuldade. Não conseguiu copiar as vogais.
- 14- Ketlin Borba Simão: não entregou as atividades inicial e final. Somente o que se pode concluir é que a aluna possui traços firmes.
- 15- Lais Cristina Costa dos Santos: gosta de misturar cores. O que de início pode parecer problema é uma tentativa de harmonização. Possui traços definidos. Escreve o nome. Possui noções abstratas e copia as vogais.
- 16- Luana Charava Barbosa: não entregou a primeira atividade. Nas demais apresentou firmeza de traços e boa noção de harmonia. Escreve bem o nome e copia as vogais.
- 17- Lucas Gabriel Silva Garcia: suas atividades demonstram pouca firmeza de traços. Escreve as vogais (mais dificuldade no u). Escreve o nome.
- 18- Marcelo dos Santos Pinto: precisa de exercícios de coordenação. Não possui noção dos limites. Apresenta traços imprecisos. Tentou escrever o nome e não conseguiu. Copiou as vogais com dificuldades para o u e i.
- 19- Marelize dos Santos Ferreira: pinta bem as figuras e possui boa coordenação. Não fez o terceiro exercício. Parece que demora a desenvolver as atividades. Escreve o nome com dificuldade. Escreve as vogais (com maior dificuldade para o i, o e u).
- 20- Matheus Marques L. da Silva: possui traços imprecisos. Não entregou a terceira atividade. Domina as noções abstratas. Copia as vogais.
- 21- Matheus Ramos: possui boa coordenação e traços precisos. Escreve o nome e as vogais.
- 22- Nathaly Mathias Barbosa.
- 23- Renata Charlana Costa M. Silva: não entregou nenhum exercício. Por este motivo, não pôde ser feita nenhuma avaliação.
- 24- Taffila Alencar (repetente): traços precisos e aparentemente não apresenta problemas de coordenação. Sabe fazer o nome e copiou muito bem as vogais.
- 25- Taylane Caldeira Costa: traços imprecisos, mas possui bom desenvolvimento. Já escreve o nome. Não entregou o último exercício, o que dificultou a avaliação do aprendizado das vogais e da lateralidade.
- 26- Victor do Carmo Veiga: gosta de pintar, mas nos exercícios iniciais não produziu o esperado. Não escreve as curvas adequadamente. Escreve o nome com dificuldade e supõe-se que saiba as noções abstratas. Copiou as vogais.
- 27- Vinicius Eduardo Pinheiro Prestes: imprecisão das linhas, o que demonstra dificuldades motoras. Possui noções abstratas e escreve o nome (círculo no i). Copiou as vogais com precisão.
- 28- Lucas Costa: apresenta traços imprecisos. Escreveu o nome e copiou as vogais.

Dificuldades: Renata Kethelin

1º. Ano B: professora Teresa.

- 1- Angélica Marques dos Santos: apresenta traços firmes, entende as noções de espaço, tempo, lateralidade definida, já copia bem as vogais. Ainda escreve em espelho.
  - 2- Ana Flávia dos Santos Silva: apresenta traços firmes (precisa de reforço no e e no u), entende as noções de espaço tempo, lateralidade definida, copia bem as vogais. Copia bem seu nome. Escreve de forma legível seu nome (sozinha).
  - 3- Ana Gabrielly Fernandes Arcaro: precisa reforçar o traçado, parece que a lateralidade está definida. Não conseguiu copiar as vogais. Precisa de reforço no u e no e. Escreve o L em espelho.
  - 4- Bianca Vieira Marques de Miranda: aluna possui boa coordenação, boa noção de espaço e formas. Possui lateralidade definida. Escreve seu nome sem auxílio. Escreve as vogais.
  - 5- Carlos Henrique Z. do Nascimento: possui bons traços, lateralidade definida, boa noção de formas. Não escreve o nome sozinho. Sabe as vogais.
  - 6- Débora Costa de Miranda: não tem o primeiro exercício. Mas já faz o tracejado direito, possui noção de formas e lateralidade. Escreve seu nome. Conhece as vogais com dificuldades no a.
  - 7- Deivy Willian Francisco Barbosa: não tem a noção do todo, por isso não respeita os contornos do desenho. Por outro lado, possui boa coordenação. Possui lateralidade definida. Consegue escrever as vogais, sem domínio completo. Utiliza um círculo no i. Dificuldades com e e u. Conseguiu seguir o traçado do nome, mas não o escreve sozinho.
  - 8- Denis Machado Cunha: tem dificuldade motora fina. É inseguro no tracejado. Pinta bem e tem noção de espaço e formas. Escreve o n em espelho. Inseguro nas vogais, o que será resolvido com exercício.
  - 9- Felipe Lopes Chaves: boa coordenação, traços firmes. Atenção no i. Sabe escrever o nome.
  - 10- Felipe Sabino Luiz: boa coordenação, traços firmes. Escreve o nome. Sabe as vogais.
  - 11- Guilherme Gabriel dos S. Ramos: já escreve o nome sozinho, mas sem espaço (ex: GuilhermeG). Tem boa lateralidade e noções de espaço e formas. Domina as vogais.
  - 12- Gustavo Inácio de Oliveira: bom, traços seguros. Já sabe as vogais, mas precisa treinar mais.
  - 13- João de Freitas Neto: dificuldades motoras finas. Também não concluiu os exercícios manuais. Traços inseguros. Não escreve seu nome. Não domina as vogais. Precisa de reforço.
  - 14- Josias Rodrigues Chaves (desistente): não entregou dois exercícios. Através das atividades feitas, percebe-se o domínio da lateralidade e da visão de todo. Sabe escrever o nome (com o s em espelho). Não domina as vogais.
  - 15- Josiel Rodrigues dos Santos Filho: capacidade motora boa. Porém, não consegue escrever o nome. Escreve as vogais com maior dificuldade no o.
  - 16- Leticia Farias Souza (repetente): os traços estão quase firmes, mas a aluna não formou alguns conceitos (como todo e parte). Consegue copiar as vogais mas não escreve o nome. Precisa de acompanhamento.
  - 17- Luan dos Santos: boa coordenação e traços firmes. Escreve o nome (n em espelho). Sabe as vogais com dificuldade no i.
  - 18- Lucas dos Santos Cunha: faltaram exercícios (ou não escreveu o nome). Copiou bem as vogais e sabe escrever o nome. Precisa aprimorar a noção de formas. Faltaram algumas avaliações, portanto, os resultados são parciais.
  - 19- Luis Felipe da Silva: traçado bom, mas não adquiriu a noção do espaço. Não entregou a última tarefa.
  - 20- Luis Henrique Rosa Mathias: não domina a coordenação motora fina. Traços inseguros. Dificuldade na escrita das vogais.
  - 21- Marcos Antonio Charava: boa coordenação e bom domínio da lateralidade e das formas. Escreve o nome e conhece as vogais.
  - 22- Matheus Ricardo S. do Carmo: só entregou a primeira tarefa, o que dificultou a avaliação.
  - 23- Mayckon Henrique Rosa de Matos: possui traço firme, mas não domina por completo as vogais (principalmente o o).
  - 24- Maysa Mendes Costa: boa coordenação, boa noção do todo e das partes. Traçado firme. Escreve bem o nome e algumas vezes escreve em espelho. Sabe as vogais.
  - 25- Meg dos Santos Ribeiro: boa coordenação e domínio de capacidades motoras. Já sabe as vogais.
  - 26- Neil Gustavo Fernandes G. Pinto: bom domínio motor. Escreve o nome bem e com segurança. Não apresentou a última tarefa.
  - 27- Rayane Agostinho Squenine: dificuldade no traçado. Ainda não escreve o nome. Sabe as vogais.
  - 28- Rian Cristian dos Santos Rodrigues: muito bom desempenho. Já está em fase de alfabetização. Traçado firme, boa noção de cores e espaço (pinta dentro dos limites), harmonia de cores. Escreve as vogais e o nome. Utiliza um círculo no i em vez de pingo.
  - 29- Kallany Eduarda: não tem noção do todo, mas possui traços firmes. Escreve seu nome. Domina as vogais.
  - 30- Igor: chegou depois. Só entregou a última tarefa. Não domina a noção de direita-esquerda. Sabe copiar as vogais com dificuldades.
- Dificuldades: João Ana Gabrielly Josias Denis Luis Henrique Maycon Leticia

1º. Ano C: professora Eliane.

- 1- Aline Celine Amâncio Ribeiro: traços imprecisos. Escreveu o nome em todas as atividades, mas não escreveu as vogais no exercício.
- 2- Bruna dos Santos Barreto: traços imprecisos no início. Mas demonstrou boa lateralidade e domínio de noções abstratas no decorrer das atividades. Escreve (com imperfeição) as vogais e o nome.
- 3- Dayan Rodrigo Nogueira: traços imprecisos. Não sabe fazer o nome. Não distingue plenamente o limite das formas. Não sabe as vogais. Não harmoniza as cores. Precisa de muito acompanhamento.
- 4- Deivid Henrique da Costa Lourenço: bons traços e capricho. Escreve o nome. Escreve as vogais (usa um círculo no i).
- 5- Denílson Mendes Costa: possui boa coordenação, com traços firmes. Pinturas harmoniosas. Escreve o nome e domina as vogais.
- 6- Eduardo Martins de Araújo: traços imprecisos no início. Escreve o nome em espelho. Não entregou duas avaliações o que dificultou o trabalho.
- 7- Erica Gonçalves Araújo: bons traços e noções. Já escreve o nome com perfeição. Escreve as vogais.
- 8- Felipe Morais Batista: bons traços e boa coordenação. Domina as noções básicas e as vogais.
- 9- Herick Gomes de Matos: possui boa coordenação, pois já escreve o nome de forma bem legível. Tem perfeitas noções de limites e espaço-temporais. Não entregou o último exercício sobre as vogais. Pelos exercícios de coordenação, parece que já domina as vogais com tranquilidade.
- 10- Henrique dos Santos Adriano: muito bom. Escreve o nome, as vogais e possui boas noções.
- 11- Jhenny Sthefany Schiavini Oliveira: entregou apenas o segundo exercício que tratava da coordenação motora. Fez as atividades com firmeza e clareza. Possui traços firmes. Já consegue escrever seu nome.
- 12- Júlia Camilli Ferreira da Silva: Na primeira atividade apresentou traços imprecisos que melhoraram muito na atividade 2. Consegue escrever o nome. Escreve as vogais e domina noções abstratas.

- 13- Júlia Fernandes Leão: não demonstrou traços firmes nos dois exercícios iniciais. Escreve o nome em caixa alta. Interessante: tentou por si só escrever cursivamente. Sempre escreve um coraçõzinho nas folhas. Das duas uma: ou é carência ou a aluna é muito carinhosa. Domina as vogais.
- 14- Kaio de Mello Júnior: muito bom. Escreve o nome e possui perfeita coordenação. Demonstrou um pouco de dificuldade nas vogais, mas é algo que se resolverá com o tempo.
- 15- Kauã Menim Freire: os traços iniciais pareceram inseguros (os dois primeiros exercícios). Não entregou o terceiro exercício. Pelo último percebe-se que já domina as vogais.
- 16- Lucas Eduardo Cordeiro: apresentou traços imprecisos nas atividades iniciais. Não entregou a terceira. Pela última avaliação percebe-se domínio das noções abstratas e das vogais (não escreveu o u).
- 17- Meirielly Borba Vieira: traços imprecisos. Pinta fora dos limites. Não escreve o nome nem as vogais com perfeição. Aparentemente não alia a forma ao conteúdo.
- 18- Rafael Juan Ferrer da Costa: bom domínio de formas, noções e letras. Tentou escrever em letras cursivas. Domina as vogais.
- 19- Richard Dias Martins: escreve o nome com perfeição. É perfeccionista e procura a precisão: escreve sempre dentro dos limites. Pinta bem. Não entregou a última tarefa sobre as vogais. Por este motivo não foi possível avaliação. Aparentemente já tem domínio sobre as vogais.
- 20- Ronison Henrique Mendes.
- 21- Samira Gonçalves de Paula: só apresentou o primeiro exercício, o que dificultou a avaliação.
- 22- Samuel Elias de Souza: não demonstrou coordenação perfeita nos primeiros exercícios, mas já evoluiu no terceiro. Possui boas noções abstratas. Escreve as vogais e, com certeza, vai aprendê-las com facilidade.
- 23- Sérgio Henrique Pereira: boa coordenação, já escreve o nome, boa noção espaço-temporal. Domina as vogais.
- 24- Sthefany do Rário Matias: escreve o nome com o f em espelho (de vez em quando o nome inteiro). Traços iniciais imprecisos. Não conseguiu fazer as vogais.
- 25- Thais Freire Ribeiro: não possui traços iniciais muito firmes. No decorrer das atividades melhorou muito e demonstrou que sabe escrever o nome as vogais, numerando-as de 1 a 5.
- 26- Vilmar Custódio Machado Júnior: não consegue escrever o nome. Demonstrou imprecisão de traços nos primeiros exercícios. Consegue pintar dentro dos limites das figuras. Não sabe escrever e reconhecer as vogais. Não domina as noções espaço-temporais.
- 27- Wanessa Matias Marques: traços precisos. Sabe fazer o nome. Domina as vogais e noções de direito-esquerdo, alto-baixo, etc.
- 28- Zaqueu Scilovski Gonçalves: traços firmes. Já escreve o nome (repare na letra Q). Domina noções abstratas e as vogais.
- Dificuldades: Dayan Vilmar Meirielly Sthefany

1º. Ano D: professora Jane.

- 1-Anay Kurpel Pusch: boa coordenação e bons traços. Escreve muito bem as vogais e o nome.
- 2- Bruno Henrique Santos de Almeida: traços pouco precisos (não tem firmeza nas curvas o que acarreta dificuldade para o e e o u. Não tem noção de todo. Possui dificuldade para escrever o nome. Possui dificuldade para escrever a e e u.
- 3- Camile Mendes Godoi: traços firmes desde a primeira atividade. Escreve o nome e as vogais.
- 4- Elisandro Neves Mendes: entregou somente a segunda atividade. Através dela percebe-se firmeza de traços, mas sem noção de espaço. Presume-se que não saiba escrever o nome.
- 5- Emerson de Quadra Borges: traços imprecisos no primeiro exercício que melhoraram muito no terceiro. Escreve bem o nome. Escreve as vogais com dificuldade.
- 6- Erick Patrick Alves: possui traços firmes. E tem noção de espaço-tempo. Já tem o domínio das vogais e sabe escrever o nome. Errou o exercício longe-perto.
- 7- Gabriel Felipe Freitas dos S. Rodrigues: só entregou a segunda atividade. Possui traços firmes e boa noção de espaço-tempo. Aparentemente não sabe escrever o nome..
- 8- Gabriela Santos Leal: errou o exercício de longe-perto. Sabe escrever o nome. Escreveu as vogais com dificuldade.
- 9- Gabriele Alves Dias: não apresentou os dois primeiros exercícios. Nos demais percebe-se boa coordenação e firmeza de traços. Não tem noção de espaço (nos desenhos extrapola os limites). Não entendeu o enunciado, pois ao invés de fazer um círculo marcou x. Não entendeu a noção de longe e perto (e talvez a de direita-esquerda). Escreve com dificuldade as vogais e seu nome. O r está em espelho. Escreve círculo no i.
- 10- Giovana Cristo dos Santos.
- 11- Gislaine Cirilo dos Santos: Possui boa coordenação. Escreve o nome e as vogais com clareza. Pintou muito bem. Não entendeu a noção de longe-perto.
- 12- Gustavo Henrique de Freitas dos Santos: possui traços firmes, porém não domina as vogais. Em alguns exercícios escreveu o nome e em outro não. Tem dificuldade no a e no o.
- 13- Jonatã Leares Norato Andrés: boa coordenação motora, mostrada em traços firmes. Escreve bem o nome em caixa alta. Tentou imitar as letras cursivas de seu nome e apresentou dificuldade. Sabe as vogais. Tem mais dificuldade no o..
- 14- Jorge Luis Martins: traços não muito firmes. Não cobriu com as bolinhas de papel. Escreve as vogais e o nome.
- 15- Kaio Borges Rodrigues: bons traços. Escreve o nome e as vogais.
- 16- Kauany Mendes Rosine: não apresentou a primeira atividade. Nas outras atividades apresentou boa coordenação e traços firmes. Possui noção das formas (percebe-se pelo desenho). Tem dificuldade no entendimento dos enunciados. Por exemplo: onde se pediu para fazer um círculo, ela marcou x; não concluiu os exercícios de longe-perto; não escreveu as vogais, motivo pelo qual se supõe que não sabe. Escreve o nome com pouca dificuldade.
- 17- Keidson Henrique da Silva de Paula: não entregou o primeiro exercício. Possui traços firmes, mas não tem noção de todo nem de harmonização de cores. Não escreveu o nome, mas escreve as vogais.
- 18- Lael Mais Francisco: traços firmes. Possui as noções espaço-temporais. Escreve as vogais. Escreveu o nome com dificuldade. Errou o exercício de longe-perto.
- 19- Lucas Eduardo Branco: possui bons traços. Já sabe escrever o nome (com dificuldade). Sabe as vogais. Não entendeu o exercício de longe-perto.
- 20- Luceli Scislovski Gonçalves: aluna possui boa coordenação e traços firmes. Não entregou o segundo exercício. Entende as noções espaço-temporais. Escreve as vogais. Escreve seu nome com clareza (coloca um círculo no i).
- 21- Maria Eduarda Santana da Cunha: atividades muito bem feitas. Possui harmonia de cores e noção de todo, espaço e percepção visual. Escreve bem o nome. Nas vogais tem dificuldade no a (mas está no caminho de uma aprendizagem boa). Errou o exercício de longe-perto.
- 22- Marlon Alves Cunha: Não fez o primeiro exercício. Nos demais apresentou traços firmes. Sabe escrever o nome e as vogais. Errou o exercício de longe-perto.
- 23- Ryan Machado Gonçalves: não tem firmeza de traços, mas escreve o nome. Escreve as vogais com mais dificuldade no o. Escreveu em espelho. Errou o exercício de longe-perto.

- 24- Ronison Henrique Martins: possui boa coordenação. Já escreve bem o nome, mas não domina ainda as vogais em letras cursivas. Errou a noção de longe-perto. Talvez não entenda também a relação direita-esquerda.
- 25- Sara Leão de Oliveira: muito boa produção. Sabe escrever o nome e sabe bem as vogais. Errou no exercício de longe-perto.
- 26- Thiago Fernandes Teodoro: possui dificuldade no u. Mas escreve bem o nome e conhece as vogais. Não reconheceu o mais longe.
- 27- Joanes Ribeiro Gonçalves Neto: ainda não tem firmeza nos traços circulares. Tem noção de harmonia de cores. Aparentemente não tem noção de espaço (longe-perto) e talvez de direita-esquerda. Escreve bem as vogais. Não entregou o primeiro exercício. Aparentemente não sabe escrever o nome.
- 28- Halessandra Matos Muniz: já escreve o nome. Possui traços firmes. Sabe as vogais (bem).
- 29- Nathalia: não entregou a primeira atividade. Nos demais apresenta traços firmes. Sabe escrever bem o nome e conhece as vogais.
- 30- Kauanny Ricardo: também não entregou a primeira atividade. Nas demais demonstra boa coordenação e domínio das vogais. Sabe escrever o nome. Não acertou o exercício de longe-perto (e talvez não distinga ainda direita e esquerda).
- Dificuldades: Gabriele Alves Erik Elisandro

Escola Iná Xavier Zacharias

**1ano A: Professora Janaína.**

- 1- Amanda Gomes dos Santos: possui traços firmes e domina as noções abstratas. Copia as vogais. Escreve o nome (deve ser alertada sobre as ligações entre as letras).
- 2- Bruno Mansur: possui traços inseguros. Aparentemente sabe copiar, mas não escreve sozinho.
- 3- Caio Fabricio Prado Correa: traços simples e firmes. Pinta fora dos limites. Escreve o nome. Copia as vogais.
- 4- Daniel Henrique do Nascimento: traços inseguros. Escreveu o nome em espelho no primeiro exercício, corrigindo-o nos demais. Escreve as vogais e domina as noções abstratas básicas.
- 5- Fabiola Miranda: possui traços firmes e domina as noções abstratas. Escreve o nome e copia as vogais.
- 6- Fernanda Fernandes Larsen: possui traços firmes. Domina as noções abstratas. Copia e escreve o nome. Copia as vogais. Harmoniza as cores, mas ainda não tem a noção do todo (o canguru é vermelho, azul, verde, marrom, etc).
- 7- Gabriel do Rosário Domingues: possui traços inseguros. Copia o nome, mas não o escreve sozinho. Copiou as vogais com dificuldade.
- 8- Gabriel Voi dos Santos: possui traços firmes e precisos. Tem as noções abstratas e de limites. Copia as vogais. Escreve o nome em letras cursivas com dificuldade.
- 9- Haila Simonatto: traços pouco firmes. Possui noções abstratas. Copiou as vogais e escreveu o nome. Mas copiou o cabeçalho com grande dificuldade.
- 10- Hayran Cristian dos S. Rodrigues: traços imprecisos. Aparentemente, domina as noções abstratas. Nos exercícios iniciais, demonstrou dificuldade para escrever o nome. Copiou as vogais com dificuldade. Errou a questão de distinção entre direita e esquerda.
- 11- Hilary Cristina Mendonça: traços inseguros. Escreve bem o nome cursivamente. Aparentemente confunde o y com o v em caixa alta. Copiou bem as vogais (escreve círculo no i).
- 12- Jamile Cardoso dos Santos: bons traços, domina as noções básicas. Copiou as vogais bem.
- 13- Jenifer Nascimento da Silva: traços seguros e caprichosos. Escreve bem o nome, domina todas as noções e as vogais.
- 14- Kamilly Mesquita França: traços inseguros, mas domina as noções abstratas. Não copiou as vogais, mas escreveu o nome (caixa alta).
- 15- Kerolin Fernanda Cordeiro Barbosa: traços pouco firmes. Escreveu o nome com dificuldade nos dois primeiros exercícios. E melhorou no terceiro. No quarto arriscou o nome em cursiva. Possui as noções abstratas e copiou as vogais.
- 16- Kessely Rafaela Silva Pereira: traços muito inseguros. Cobre o nome, mas o escreve com dificuldade. Domina as noções abstratas. Copiou as vogais com dificuldade. (principalmente o a e o o)
- 17- Larissa Oliveira dos Santos: possui traços inseguros. Copiou as vogais com dificuldade. Escreve o nome com dificuldade.
- 18- Larissa Rodrigues Nunes: bons traços. Escreve bem o nome e copia as vogais. Domina noções abstratas. Bom.
- 19- Lethicia Cordeiro Ferreira: possui traços inseguros. Escreve o nome em caixa alta. Arriscou escrevê-lo em cursiva. Possui as noções abstratas. Copiou as vogais com dificuldade, principalmente o a.
- 20- Luan Vinícius de O. P. Pereira: traços imprecisos (tremidos). Escreve o nome em espelho. Não entregou o último exercício.
- 21- Lucas Luan Padilha: traços imprecisos. Entende que letras representam nomes, mas não consegue escrever o seu. Copiou com dificuldade as vogais (maior no e e no o).
- 22- Lucas Rodrigues dos Santos: traços inseguros. Fez bem o nome e o cabeçalho. Copiou bem as vogais. Domina as noções abstratas.
- 23- Luis Gabriel de Oliveira: possui traços imprecisos. Domina as noções abstratas. Copiou as vogais. Escreve o nome e copia do quadro com dificuldade. Escreveu o nome no primeiro exercício em espelho.
- 24- Luiz Augusto Pereira Alves: possui traços firmes e escreve o nome. Domina as noções abstratas e copiou as vogais.
- 25- Melanie Farias: entregou somente as duas primeiras atividades. Através delas, percebem-se traços inseguros. Consegue escrever o nome.
- 26- Pablo Henrique Evangelista Silva: traços levemente inseguros. Consegue escrever o nome em caixa alta com o l em espelho. Copiou as vogais.
- 27- Rafael Luciano Lemos Copeti: só entregou a quarta atividade. Através desta, percebe-se que ele já consegue escrever o nome, copia as vogais, domina noções abstratas.
- 28- Samuel dos Santos Rocha: não entregou uma atividade. Domina as noções abstratas, mas não harmoniza cores, nem desenha nos limites. Copia as vogais e o cabeçalho. Escreve o nome. Escreve o i com círculo.
- 29- Thalita de Lima Alves: traços seguros. Possui noção dos limites e harmoniza cores. Não tem noção do todo. Escreve o nome e copiou bem as vogais.
- 30- Vinícius Viana: traços firmes e boa coordenação motora. Domina as noções abstratas. Escreve bem o nome e copiou as vogais.
- 31- Yasmim Antunes Araújo: traços seguros, escreve bem o nome (cursiva e círculo no i). Copia o cabeçalho e sabe as vogais.

**1º. Ano B: Prof. Danielza.**

- 1- Aleffer Silva do Nascimento: possui traços imprecisos que evoluem no terceiro exercício. Escreve o nome. Possui as noções abstratas e boa coordenação. Copia as vogais.
- 2- Ana Paula Teixeira de Moraes: possui traços firmes e nervosos. Domina as noções abstratas. Mas ainda não tem a noção de limite. Escreve o nome e copia as vogais.
- 3- Anna Luíza Pereira Ribeiro: possui traços firmes. Escreve o nome com dificuldade (o n em espelho). Copia as vogais.
- 4- Augusto B. da Silva dos Santos: traços firmes e boa coordenação. Escreve o nome. Algumas vezes o seu g tende a q. Deve ser alertado sobre isso. Tem dificuldade no s em caixa alta. Possui as noções abstratas e copia as vogais.
- 5- Bruno Felipe Santos: linhas imprecisas. Cobre os traços, mas não sabe escrever o nome. Desenha dentro dos limites. Copia as vogais com dificuldade.
- 6- Carlos Augusto Nunes Lara: os traços se firmam do primeiro para o segundo exercício. Já escreve o nome em caixa alta. Não entregou os dois últimos exercícios.

- 7- Davi Valcimar Rodrigues Gomes: firmeza de traços. Escreve o nome bem, com maiores dificuldades no y. Harmoniza as cores e possui as noções abstratas bem definidas. Copia as vogais.
- 8- Dayana Rafaela da Silva Padilha: possui traços firmes. Escreve o nome. Harmoniza as cores. Aparentemente, ainda não tem noção do todo (o gato é azul, amarelo, rosa).
- 9- Eduarda Celestino da Cruz: traços relativamente firmes. Domina as noções abstratas. Escreve o nome e copia as vogais, com maior dificuldade no u.
- 10- Gabriel Rulka Cordeiro: possui traços firmes. Nos desenhos, harmoniza cores, mas ainda não tem a noção dos limites. Possui algumas noções abstratas como alto-baixo, direita-esquerda, grande-pequeno. Errou o exercício mais fácil de longe-perto. Conseguiu copiar as vogais. Escreve o nome em letras cursivas (com dificuldade).
- 11- Guilherme Rulka Cordeiro: possui firmeza no traçado de linhas e curvas. Embora tenha coberto o nome, não tem noção de letras. Não tem noção de limites. No exercício, acertou as noções abstratas. Não conseguiu copiar as vogais.
- 12- Ingrid Rulka Cordeiro: possui traços firmes. Domina as noções abstratas (principalmente as noções de espaço e limite). Copia as vogais bem. Escreve o nome com círculo no i em vez de pingo.
- 13- Júlia de Souza G. Rosa: traços inseguros (grossos) e imprecisos. Domina as noções abstratas e copia as vogais em letras cursivas.
- 14- Junifer do Nascimento e Silva: traços firmes. Domina as noções abstratas. Copia as vogais muito bem. Escreve o nome (com o n em espelho).
- 15- Ketlin da Veiga Tavares: traços imprecisos. Tem noção da representatividade das letras, mas não consegue escrever o nome. Copia as vogais (com dificuldade para o e e i).
- 16- Leonardo Santos da Conceição: boa coordenação e domínio das noções abstratas. Copia as vogais com um pouco de dificuldade. Escreve o nome (precisa ser orientado quanto à extensão de seu nome).
- 17- Lorenzo de Lima Silva: traços firmes, boas noções e lateralidade. Escreve perfeitamente o nome (inclusive com dois z). Copia muito bem as vogais.
- 18- Luana de Jesus Patrício: traços imprecisos. Escreve as letras do nome sem entender direito (lunaa). Possui as noções abstratas. Copia as vogais. Utiliza um círculo no i.
- 19- Luciano de Araújo Lopes: possui traços imprecisos. Por outro lado, já tem noção da relação nome-letra. Escreve em espelho. Não entregou as duas últimas atividades.
- 20- Luiz Antonio do N. da Silva: possui traços firmes e boa coordenação. Não entregou os dois últimos exercícios.
- 21- Luiz Gustavo de S. Gonçalves: possui traços firmes e entende as noções abstratas. O interessante é que no primeiro exercício escreveu o nome em espelho, no segundo a letra.
- 22- Maria Eduarda Pereira Santana.
- 23- Marielli Ezequiel da Paz: possui traços imprecisos. Domina as noções abstratas e harmoniza cores. Copia as vogais e o nome. Escreve o i com círculo.
- 24- Nicole Cristina dos Santos Santana: possui traços imprecisos e inseguros. Escreve letras, mas não as relaciona com o nome. Não entregou os dois últimos exercícios.
- 25- Rafaela Vitória Amaral dos Santos: traços bem firmes e boa coordenação. Escreve o nome com dificuldade. Pelo exercício, não acertou a relação direita-esquerda. Copiou bem as vogais. Ultrapassou os limites do desenho.
- 26- Renan Miranda da Silva: cobre o nome e possui traços firmes. Mas não consegue escrever o nome sozinho. Entende as noções abstratas e copia as vogais com dificuldade (maior no e).
- 27- Saymon Guilherme Barbosa Alves: cobre o nome, mas não tem noção das letras. Domina as noções abstratas e possui boa coordenação motora. Copia as vogais com dificuldade.
- 28- Stephany Karen Barbosa Ramilio: possui traços firmes. Escreve bem o nome. Copia as vogais.
- 29- Vittor de Oliveira Francisco: possui traços relativamente firmes. Escreve o nome em espelho. Domina as noções abstratas. Copia as vogais.
- 30- Wallace Augusto Veiga Alves: possui traços firmes. Escreve bem o nome, tanto em caixa alta quanto cursivamente. Tem dificuldade de entendimento de maiúscula no w (talvez devido à natureza da própria letra). Copia perfeitamente as vogais. Domina as noções abstratas e espaço-temporais. Harmoniza as cores.
- 31- Yngrid Vitória Gouveia Alves: possui traços imprecisos. Não tem noção de limites. Copia as vogais bem e escreve o nome.
- Maiores dificuldades: Guilherme

## ANEXO C: Turmas assistidas – 2010

Escola Iná Xavier Zacharias: professora Raquel

- 1- ALAN HENRIQUE F. B. DA SILVA
- 2- ALEJANDRO HENRIQUE SANTANARAINETH
- 3- ALLAN VINICIUS CANDIDO CRUZ
- 4- CYNTHIA ALVES CIQUEIRA
- 5- DANILO NIELSEN CARLOS
- 6- FABIA TEREZA BEIRA DA SILVA
- 7- GUILHERME AUGUSTO PADOVANI SOBRINHO
- 8- JOSIAS TAVARES DA SILVA
- 9- JULIANA DE SOUZA CESARIO
- 10- KINVERLY DOS ANJOS LIMA
- 11- LINCOLN EDUARDO CARDOZO MEDUNA
- 12- LUIZ FHELPE OLIVEIRAS DOS SANTROS
- 13- LUIZ AUGUSTO JACINTO DE OLIVEIRA
- 14- MARCIELLE ARAUJO DE DEUS
- 15- MEL EMELY DA SIVA
- 16- MIRELA MEDUNA GOUVEIA
- 17- PAMELA KARINE ROSA DE MENDONÇA
- 18- PEDRO DANIEL SILVA RODRIGUES
- 19- RAFAELLY GOMES MESQUITA
- 20- SULAMITA GOMES DE MORAIS

- 21- THAYNARA DOSA SANTOS PERES
- 22- VINICIUS MATHEUS LIMA DE SOUZA
- 23- WESLEY SANTOS FREITAS DE LIMA
- 24- YAN KASUMI FERREIRA
- 25- ADILSON JOSÉ DE SOUZA JUNIOR
- 26- ANALICE QUARESMA CORREIA LIMA
- 27- DANILO VAZ CARDOSO JUNIOR
- 28- BRENDA EVELYN MOREIRA DOS SANTOS

II- Turma do Iracema:

1ª. A – professora Andrielle Marques Nunes.

- 1- Aline Isidro de Carvalho.
- 2- Bianca Balduino de Matos.
- 3- Bruna Araújo Ribeiro.
- 4- Cauan Vieira Pereira.
- 5- Claudiele Aparecida Mendes de Souza.
- 6- Ericka Gabrielly Alves de Oliveira.
- 7- Felipe Chagas Peccini.
- 8- Gabriel Antonio Santana Rintes Mai.
- 9- Guilherme Charava de Freitas.
- 10- Henrique da Silva Ribeiro de Freitas.
- 11- João Victor Mendes Costa.
- 12- Karolyne Mendes Costa.
- 13- Keidson Henrique da Silva de Paula.
- 14- Laisah Fernanda de Chaves Silveira.
- 15- Letícia Farias Souza.
- 16- Lohana Viana de Matos.
- 17- Lucas Eduardo Branco.
- 18- Marcos Paulo Moura Costa.
- 19- Matheus Ryan Gonçalves Costa Ferreira.
- 20- Mayara Vitória da Silva Soares.
- 21- Mayke Aurélio da Silva Neves.
- 22- Nathaly Schvalemberg Colombes.
- 23- Nicolas Pereira da Silva.
- 24- Pedro Mendes da Silva.
- 25- Renan Luiz Veiga da Silva.
- 26- Ricardo Silva de Souza.
- 27- Vanessa Teixeira Charava.
- 28- Vinicius Tavares Moreira.
- 29- Vitor Rodrigues de Oliveira.
- 30- Wagner Bastos Cardoso.
- 31- Julyo Cezar Andrade dos Santos.
- 32- Camila Félix Galdino Alves.
- 33- Alexia Castanho dos Santos.
- 34- Laysa Cristyne Vidal Soares.
- 35- Maria Eduarda Correia das Neves.

1ª. B – professora Andreia Ferres Martins Alves.

- 1- Ana Luíza Cardoso de Miranda.
- 2- Antonella Giovanna Lagos Peccini.
- 3- Claryce Gabrielly Chaves Wacker Hage.
- 4- Daniele Alves dos Santos Pires.
- 5- Dayan Rodrigo Nogueira Fernandes.
- 6- Deivid Siqueira Marques.
- 7- Diogo Cordeiro da Luz.
- 8- Eduarda Mendes.
- 9- Elisandro Neves Mendes.
- 10- Erick Bento de Oliveira.
- 11- Erick Santos de Araújo.
- 12- Felipe Jorge Caldas.
- 13- Guilherme Santos do Nascimento.
- 14- Ieza Vitória da Costa Silva.
- 15- João Gabriel Neves Mendes.
- 16- Kamila Machado dos Santos.
- 17- Kauã Ferreira Teixeira.
- 18- Kaylane Faelly da Silveira Simioni.
- 19- Kessilyn Mayara Rodrigues Maia.
- 20- Kezia Araújo França.
- 21- Luana Sabryna Soares de Araújo.
- 22- Lucas Luiz de Miranda.

- 23- Millena Ferreira da Silva.
- 24- Moisés Farias Bahia.
- 25- Nathaly Vitória de Araújo Barbosa.
- 26- Sara Martins Cora Alves.
- 27- Suellene Maria Barbosa Viana.
- 28- Vinícius Caetano Moura Costa.
- 29- Vítor Cristiano Silva Alves.
- 30- Vitória Cristina Silva Alves.
- 31- Ana Carolina Ferreira da Silva.
- 32- Isadora da Silva Maceno.
- 33- Izabelly Silva Maceno.
- 34- Willian André dos Santos.

III Turma de Amparo: professora

- 1- Ana Luíza.
- 2- Juliane.
- 3- Milena
- 4- Samuel
- 5- Sávio

## ANEXO D : Teatro de Fantoques

Personagens: Juninho, Julieta, coelho, etc.

Cena 1: [Juninho passa pelo palco de um lado para o outro].

Juninho: Oi, ! Tudo bem? Vocês poderiam me dar uma informação? [tempo] Por acaso alguém sabe como eu faço para chegar à escola ...? É muito longe? [tempo] É aqui? Tem certeza? [tempo] Ah! É mesmo. Estou começando a reconhecer vocês! Mas me digam uma coisa, alguém viu a Julieta por aí? [Tempo] [Procure] [Sai].

Cena 2: [Entra a Julieta].

Julieta: Boa tarde! Oi, tudo bem com vocês? Ufá, até que enfim eu cheguei aqui!!! Mas eu acho que alguém está faltando ... Ah, é o Juninho! Gente, cadê o Juninho?

Juninho: [Juninho entra assustando a Julieta] Buuuu!!! Rsss [risos].

Julieta: AAAAh! Juninho! Que susto! Faz muito tempo que você chegou?

Juninho: Aham! E eu estava procurando por você!! Onde você estava? Perdeu a hora?

Julieta: Não!! É que o Vila do Povo [ônibus] atrasou vinte minutos. É. Atrasou, sim!!!

Juninho: Tá bom... Entendi. Mas me responda uma coisa. Por que é que você me disse pra vir pra cá, hoje? O que que você quer me contar?

Julieta: É que esse domingo é Páscoa e eu queria te contar uma história do Coelhozinho da Páscoa.

Julieta: Eu sei disso, mas hoje a história que eu vou te contar é um conto de um lugar muito distante e lá a Páscoa era bem diferente!!! Era uma vez ...

Numa pequena aldeia, havia uma pequena casa. Nesta casa morava um fazendeiro. Ele criava galinhas e coelhos. Havia uma galinha especial que fazia seu ninho debaixo da escada. E havia um coelhinho especial que vivia solto pelo gramado e vivia rodeando o quintal. A galinha cacarejava toda vez que botava um ovo. E o fazendeiro corria pegar o ovo que a galinha botava. E o fazendeiro alimentava a galinha com boa comida.

O fazendeiro gostava muito da carijó, que tinha a crista vermelha, pés amarelos e penas coloridas. Gostava também do coelho que tinha o lábio partido, as orelhas bem grandes e o pelo branquinho e bem fofinho.

[Em off] Galinha: Cocoricóooooo, botei um .... Cocoricóooooo, mais um ..... Cocoricóooooooo, nossa, outro !!

Coelho: Minha nossa senhora das galinhas sofredoras. Ainda bem que eu sou um coelho!! Já pensou... Como ela sofre!!!...

Fazendeiro: Tô chegando, to chegando, muitos ovos *têm* de novo. Dou amor e dou carinho pra galinha me dar ovo [Repetir].

O fazendeiro desceu bem rápido os degraus da escada, abaixou-se e viu no ninho um ovo bem grande, com manchas multicoloridas. Era tão lindo que ela não cansou de admirá-lo.

Fazendeiro: Meu pai do céu, que ovo mais lindo!!! Eu não tenho coragem de comer um ovo desses ... Parece que é um ovo mágico!! O que eu vou fazer com um ovo mágico!!!

Com muito cuidado, o fazendeiro pegou o ovo e levou pra cozinha. Ficou pensando o que faria com ele. Não queria comê-lo, pois era muito bonito e também não podia deixá-lo como enfeite, pois poderia cair e quebrar-se.

O coelho que estava ao seu lado, disse-lhe:

Coelho: E se dermos de presente pra uma criança? A Páscoa está chegando e com certeza quem recebê-lo ficará muito feliz.

Fazendeiro: A idéia é boa. Porém, vamos dá-lo para qual criança? Eu conheço tantas.

O fazendeiro pensou e pensou:

Fazendeiro: Já sei!! Vou juntar muitos ovos da galinha carijó, vou pintá-los e depois vou presentear todas as crianças da aldeia.

O coelho saiu saltitando e feliz.

Coelho: Eu também vou ajudar a pintar!! Dito e feito.

A galinha carijó botou muitos ovos. O fazendeiro recolheu-os numa cesta de vime e junto com o coelho branquinho, pintou-os. Ficaram tão bonitos!! Multicoloridos. Vermelhos, verdes, azuis, amarelos, roxos. Alguns listrados, outros com bolinhas e até com flores. No domingo de Páscoa o fazendeiro os colocou numa bela cesta e o coelho branquinho distribuiu-os para todas as crianças da aldeia.

Juninho: Nossa!!! Que história legal essa!!! Mas, então, tem outros lugares no mundo que têm uma Páscoa diferente da nossa?

Julieta: É!!! Isso mesmo! Na maior parte do mundo as pessoas comemoram a Páscoa trocando ovos de chocolate, mas em outros lugares o ovo é de galinha mesmo... O ovo é colorido e enfeitado e vira um belo presente de Páscoa.

Juninho: Que legal!! Gostei mesmo! [Dirige-se para o público] E vocês, gostaram? [Tempo] Então, quem gostou bate palmas para a história da Julieta... E já está na hora de voltar para casa porque meu pai disse que não se pode chegar em casa depois do horário combinado!! Então, tchau!!

Julieta: Tchau gente e até a próxima!!!

FIM.

## ANEXO E: Atividades lúdicas de letramento

Orientações iniciais:

- a) formar quatro grupos com as crianças da sala.
- b) Incentivar o entrosamento entre as crianças (representante da equipe, grito de guerra, denominação do grupo, etc).
- c) o importante das atividades é o reforço cognitivo que pode ser estabelecido entre as crianças do grupo.
- d) fazer o revezamento das crianças nos jogos de modo que todos participem.
- e) estimular a competição sadia. O que também possibilita o reforço cognitivo, pois todos querem ganhar.

I – Fixação do alfabeto: bingo de letras.

- 1- Após formados os grupos, distribuir os alfabetos móveis com os quatro tipos de letras. As crianças podem espalhar as letras sobre a mesa.
- 2- Separar as letras redondas que vão ser cantadas para o saco plástico (azul).
- 3- Distribuir uma cartela para cada equipe. A equipe escolhe com qual face da cartela deseja jogar.
- 4- A equipe escolhe quem vai marcar as pedras cantadas. Podem ser vários alunos.
- 5- Pontuação:  
10 pontos: a equipe que preencher primeiro toda a cartela.  
5 pontos: a equipe que preencher a primeira palavra.  
5 pontos: a equipe que preencher a segunda palavra.

Vencedor: o grupo com maior número de pontos ao final do jogo.

II- Fixação das sílabas: memória silábica.

- 1- As crianças continuam nos grupos e com o alfabeto móvel.
- 2- Distribuir uma cartela para cada equipe.
- 3- Vence a equipe que montar e ler corretamente as quatro palavras.
- 4- Pontuação: 1º 10 pontos  
2º 7 pontos  
3º 5 pontos  
4º 4 pontos

Vencedor: a equipe com maior número de pontos.

III- Fixação da memória: jogo de memória.

Cada equipe deve escolher um jogador para jogar o jogo da memória.

IV- Desenvolvimento da oralidade: leitura de palavras.

Escolher dois (ou três) jogadores de cada equipe para jogar o dado no jogo da leitura.

V- Desenvolvimento do letramento: fixação da estrutura frasal básica.

Escolher dois (ou três) jogadores para formar frases curtas.

VI- Variante do exercício 1:

Mostrar desenhos (ou objetos) e pedir que as crianças montem as palavras. Exemplos: casa, bala, boneca, menino, etc.

VII- Variante do exercício 2:

A criança Joga o(s) dado(s), seleciona sílabas e forma palavras correspondentes.

## ANEXO F: Pesquisa sociolinguística nas ilhas

### FICHA DA LOCALIDADE

1- Nome oficial: Amparo (ou Ilha de Amparo)
2- Nome como é conhecido o lugar: Amparo (ou Ilha de Amparo).
3- Nome dado ao falar local:
4- Número de habitantes: a) oficial: b) dado pelos informantes:
5- Atividades econômicas predominantes:
6- Indústrias caseiras:
7- Comunicações (marítima, fluvial, viária):
8- Dados sobre a infraestrutura da localidade:
9- Características demográficas da localidade:

10- Histórico da localidade:
11- Observações gerais

## DADOS PESSOAIS DO INFORMANTE

1. Nome:	2. Apelido:
3. Data de nascimento:	4. Idade:
5. Sexo: <input type="checkbox"/> Masculino <input type="checkbox"/> Feminino	6. Estado civil:
7. Naturalidade:	8. Já morou em outro local:
9. Escolaridade:	10. Outros cursos:
11. Onde nasceu: a- o pai: b- a mãe: c- o cônjuge:	12. Foi criado pelos pais: <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não
	13. Em caso negativo, por quem foi criado:
14. Ocupação:	
15. Ocupação: a- do pai: b- da mãe: c- do cônjuge:	16. Fonte de renda: <input type="checkbox"/> individual <input type="checkbox"/> familiar

## CONTATO COM OS MEIOS DE COMUNICAÇÃO

17. Assiste TV: <input type="checkbox"/> todos os dias <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca	18. Programas preferidos: <input type="checkbox"/> novelas <input type="checkbox"/> noticiários <input type="checkbox"/> esportes <input type="checkbox"/> religioso <input type="checkbox"/> de auditório <input type="checkbox"/> filmes <input type="checkbox"/> outro
19. Tipo de transmissão: <input type="checkbox"/> rede gratuita <input type="checkbox"/> parabólica <input type="checkbox"/> TV por assinatura	
20. Ouve rádio: <input type="checkbox"/> todos os dias <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> parte do dia <input type="checkbox"/> o dia inteiro <input type="checkbox"/> enquanto viaja <input type="checkbox"/> enquanto trabalha	
21. Programas preferidos: <input type="checkbox"/> noticiário geral <input type="checkbox"/> noticiário policial <input type="checkbox"/> esportes <input type="checkbox"/> música <input type="checkbox"/> programa religioso <input type="checkbox"/> outro	
22. Lê jornal: <input type="checkbox"/> todos os dias <input type="checkbox"/> às vezes <input type="checkbox"/> nunca <input type="checkbox"/> semanalmente	
23. Nome do jornal:	
24. Lê revista:	
25. Participação em diversões: Frequentemente Às vezes Raramente Nunca	
Cinema	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Teatro	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Shows	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Futebol	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Outros esportes	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>
Manifestação folclórica	<input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/> <input type="checkbox"/>

## PARA PREENCHIMENTO APÓS A ENTREVISTA

26. Características psicológicas do informante: <input type="checkbox"/> Tímido <input type="checkbox"/> Vivo <input type="checkbox"/> Perspicaz <input type="checkbox"/> Sarcástico
27. Espontaneidade da elocução: <input type="checkbox"/> Total <input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Média <input type="checkbox"/> Fraca
28. Postura do informante durante o inquérito: <input type="checkbox"/> Cooperativa <input type="checkbox"/> Não cooperativa <input type="checkbox"/> Agressiva <input type="checkbox"/> Indiferente
29. Categoria social do informante: <input type="checkbox"/> A <input type="checkbox"/> B <input type="checkbox"/> C <input type="checkbox"/> D <input type="checkbox"/> E
30. Grau de conhecimento entre informante e inquiridor:

<input type="checkbox"/> Grande <input type="checkbox"/> Médio <input type="checkbox"/> Pequeno <input type="checkbox"/> Nenhum	
31. Houve alguma interferência durante a entrevista:	
<input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não	
32. Descreva o ambiente de entrevista:	
33. Observações:	
34. Nome do entrevistador:	
Data da entrevista:	Duração da entrevista:

#### QUESTIONÁRIO FONÉTICO-FONOLÓGICO

- 1- Qual é o tipo de moradia mais comum aqui da região?
- 2- [Como se chama] aquele aparelho onde se pode ver novela, jogo, desenho?
- 3- [...] aquele utensílio que fica no banheiro ou cozinha usado para lavar as mãos?
- 4- [...] aquilo que se abre quando se quer lavar as mãos numa pia?
- 5- [...] aquilo que se usa para acender o fogo?
- 6- [...] a refeição que se faz por volta de meio-dia?
- 7- [...] o que se come no almoço, grãosinhos brancos pra comer junto com a carne e o feijão?
- 8- A carne de porco não é magra porque tem ...
- 9- [...] aquilo que dá sombra nas ruas e no campo?
- 10- O que é que se pesca nos rios, no mar?
- 11- [...] uma embarcação feita de madeira ou de tronco de árvore utilizada para navegação em rios?
- 12- [...] aquele pedaço de madeira que se usa para impulsionar o barco?
- 13- Para se ganhar dinheiro, o que se precisa fazer?
- 14- [...] aquele buraquinho que se tem no meio da barriga?
- 15- Pai, mãe, juntos, formam o quê?
- 16- [...] aquele material feito de linha trançada usada pra pescar?
- 17- [...] aquele eletrodoméstico onde se conserva a comida?
- 18- [...] aquele pano que se coloca sobre a mesa?
- 19- Quando misturamos alface, tomate, cebola e outras verduras, fazemos uma ...
- 20- [...] a fêmea daquele animal que cisca no terreiro?

#### QUESTIONÁRIO SEMÂNTICO-LEXICAL

1. Acidentes geográficos:
  - 21- [...] um rio pequeno?
  - 22- [...] o movimento da água do mar?
  - 23- [...] o movimento da água do rio?
2. Fenômenos atmosféricos:
  - 24- [...] o vento que vai virando em roda e levanta poeira, folhas e outras coisas?
  - 25- [...] um clarão que surge no céu em dias de chuva?
  - 26- [...] uma luz forte que sai das nuvens, podendo queimar uma árvore, matar pessoas e animais?
  - 27- [...] o barulho forte que se ouve depois de um raio?
  - 28- [...] uma chuva forte que vem de repente?
  - 29- Como dizem aqui quando termina a chuva e o sol começa a aparecer?
  - 30- [...] uma chuva bem fininha?
  - 31- Quase sempre, depois de uma chuva, aparece no céu uma faixa com listras coloridas e curvas. Que nome se dá a isso?
  - 32- Muitas vezes, de manhã cedo quase não se pode enxergar por causa de uma coisa parecida com fumaça. Como vocês chamam isso?
3. Astros e tempo:
  - 33- [...] a parte do dia quando começa a clarear?
  - 34- E o que acontece no final da tarde?
  - 35- De manhã, uma estrela brilha mais e é a última a desaparecer. Como se chama?
  - 36- De tarde, uma estrela aparece antes das outras. Como se chama?
  - 37- Quais são os meses do ano?
  - 38- Hoje é segunda-feira. Domingo foi ...
  - 39- [...] o dia que foi antes desse dia?
4. Atividades agropastoris:
  - 40- [...] aquela fruta que se descasca com a mão e deixam cheiro na mão?
  - 41- [...] cada parte que se corta do cacho da bananeira para pôr para amadurar?
  - 42- [...] a ponta roxa do cacho de banana?
  - 43- Quando se vai colher o milho, o que é que se tira do pé?
  - 44- Quando se tira da espiga os grãos, sobra o quê?

45. [...] aquela raiz branca por dentro que se faz farinha?

5. Fauna:

46. [...] o passarinho pequeno que voa muito rápido e vai de flor em flor?  
 47. [...] a ave de penas coloridas que, quando presa, aprende a falar?  
 48. O que o boi tem na cabeça?  
 49. Qual o peixe mais pescado por aqui?  
 50. [...] aquele animal que fica dentro de uma pedra e pra se come-lo, se abre com faca e come-se com limão ou em sopa?  
 51. [...] aquele animal que vive entocado, nos morros, e que se caça com cachorro?  
 52. [...] aquele animal que vive entocado no mangue e se come cozido?

6. Convívio e comportamento social:

53. [...] a pessoa que fala demais?  
 54. [...] a pessoa que tem dificuldade de aprender?  
 55. [...] a pessoa que não gosta de gastar seu dinheiro?  
 56. [...] a pessoa que tem o mesmo nome da gente?  
 57. Que nome se dá à pessoa que bebeu demais?  
 58. Que nome se dá ao cigarro que as pessoas faziam antigamente, enrolado à mão?

7. Crenças e religião:

59. Deus está no céu e no inferno está o...  
 60. [...] aquilo que algumas pessoas afirmam já ter visto, à noite, e que é de outro mundo?  
 61. O que certas pessoas fazem pra prejudicar alguém e botam nas encruzilhadas?  
 62. [...] o objeto que algumas pessoas usam pra dar sorte ou afastar o mal?  
 63. [...] uma mulher que tira o mau-olhado com rezas?  
 64. [...] a pessoa que tira doenças com ervas e plantas?

8. Habitação e alimentação:

65. [...] aquela pecinha de madeira, que gira ao redor de um prego, para fechar a porta ou a janela?  
 66. Quando se vai ao banheiro, onde é que a pessoa senta pra fazer as necessidades?  
 67. [...] a cinza que fica dentro do fogão a lenha?  
 68. [...] a primeira refeição do dia, pela manhã?  
 69. [...] a bebida alcoólica feita de cana de açúcar?  
 70. [...] aquele alimento feito de milho verde ralado?

#### RELATÓRIO DE ATIVIDADES

<p>1. Nome do estagiário:          Curso de Graduação:          Período do estágio:</p>
<p>2. Local do estágio:</p>
<p>3. Atividades desenvolvidas no estágio:</p>
<p>4. Avaliação das atividades desenvolvidas no estágio:</p> <p>a. Estão de acordo com o 'termo de compromisso' ? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>b. A sua área de formação contribuiu para o projeto ? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>c. Proporciona desenvolvimento de competências em sua área de formação ?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>d. Contribuiu para o desenvolvimento de habilidades e valores para o exercício da vida cidadã ? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>e. Contribuiu para a aprendizagem das relações, convivência e integração com outras pessoas? <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>f. Você recomendaria o mesmo projeto/estágio para um colega?  <input type="checkbox"/> Sim <input type="checkbox"/> Não</p> <p>Justifique as respostas negativas:</p>
<p>5. Avalie a importância do projeto/estágio para sua formação e como experiência de trabalho e de vida, atribuindo-lhe um dos seguintes conceitos:  <input type="checkbox"/> Insuficiente <input type="checkbox"/> Regular <input type="checkbox"/> Bom <input type="checkbox"/> Muito bom <input type="checkbox"/> Excelente</p>

Data:

Assinatura do estagiário

## ANEXO G: Sala de leitura

Lista de gastos para a organização da sala de leitura (gastos aproximados)

- para as almofadas

Itens	Quantidade	valor
Tecidos (algodão estampado, setim...)	7 metros	
Espuma para enchimento		
Ou almofadas prontas	10	

- para o tapete

itens	Quantidade	Valor (R\$)
Tapete pronto (tecido)	1 (grande)	70,00
EVA em metro	2 metros	36,00
Tapete pronto (em EVA)	1	30,00

- para a tenda da leitura

itens	Quantidade	Valor (R\$)
TNT nas cores: azul, vermelho, lilas, amarelo, verde, branco, entre outras cores	Aprox. 10 metros de cada cor	0,70 o metro

- para os móveis

itens	Quantidade	valor
Tecidos (retalhos)		
fita	5 peças	1,50 cada
Linha para costura	3	0,70 cada

- Enfeites para a parede

itens	Quantidade	valor
Em papelarias e lojas de 1,99 há pacotes com enfeites prontos em EVA	5 pacotes diferenciados	1,99 cada

- para o varal

itens	Quantidade	valor
Corda para varal	1 pacote	3,00
prendedor	1 pacote	2,50
Papel cartão	4 folhas	0,70 cada

- para a cortina

itens	Quantidade	valor
Corda encapada para varal	5 metros	1,00 o metro
TNT	5 metros	0,70 o metro